Enseñar historia a partir de iconos culturales

Experiencias educativas innovadoras

Sebastián Molina Puche
María del Carmen Fernández Rubio
Carmen Díaz-Lara
Verónica Pardo Quiles
(editores)



Universidad de Oviedo

Enseñar historia a partir de iconos culturales

Experiencias educativas innovadoras

Enseñar historia a partir de iconos culturales

Experiencias educativas innovadoras

Sebastián Molina Puche, María del Carmen Fernández Rubio, Carmen Díaz-Lara, Verónica Pardo Quiles (editores)

Universidad de Oviedo

2025

Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, bajo las condiciones siguientes:

Reconocimiento – Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el licenciador: Molina, S., Fernández, M. C., Díaz, C. y Pardo, V. (eds.) *Enseñar historia a partir de iconos culturales. Experiencias educativas innovadoras*. (2025), Oviedo. Universidad de Oviedo.
La autoría de cualquier artículo o texto utilizado del libro deberá ser reconocida complementariamente.

No comercial – No puede utilizar esta obra para fines comerciales.

Sin obras derivadas – No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

© 2025 Universidad de Oviedo
© Los autores

Algunos derechos reservados. Esta obra ha sido editada bajo una licencia Reconocimiento-No comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional de Creative Commons.
Se requiere autorización expresa de los titulares de los derechos para cualquier uso no expresamente previsto en dicha licencia. La ausencia de dicha autorización puede ser constitutiva de delito y está sujeta a responsabilidad.
Consulte las condiciones de la licencia en: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es

Esta Editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo
ISNI: 0000 0004 8513 7929
Edificio de Servicios - Campus de Humanidades
33011 Oviedo - Asturias
985 10 95 03 / 985 10 59 56
servipub@uniovi.es
https://publicaciones.uniovi.es/

ISBN: 978-84-10135-62-8

DL AS 1218-2025

Esta publicación ha sido financiada con el

Proyecto PID2020-114434RB-I00: Enseñanza y aprendizaje de la historia en educación primaria: multiperspectiva y análisis de iconos culturales para la construcción de una ciudadanía crítica (EduHiCon.)

Índice

Multiperspectiva, iconos culturales y referentes locales para enseñar historia: retos y potencialidades 3
Verónica Pardo Quiles, Carmen Díaz-Lara, Sebastián Molina Puche y María del Carmen Fernández Rubio

Educación Infantil y Primaria

01. Ampudia: tesoros que se escuchan. Un proyecto de Aprendizaje-Servicio para Educación Infantil 17
Virginia López Martínez

02. Historia y multiperspectiva en 3.º de Primaria: una experiencia a través de los primeros viajes intercontinentales de la Edad Moderna 47
Francisco Javier Ramiro Iglesias, Sara l'Anson Gutiérrez y Miguel Ángel Suárez Suárez

03. Pensamiento histórico, fuentes primarias y multiperspectiva en educación primaria: reconstruyendo una nueva visión del pasado romano de Murcia 73
Alicia Cascales García, Laura Arias Ferrer y Alejandro Egea Vivancos

04. Maneras de vivir en la huerta murciana del siglo XX: aprendizaje del patrimonio etnológico a través de objetos y desde la multiperspectiva 97
Pablo Porras Montané y Alejandro Egea Vivancos

05. La Nuesa Historia: palacios y casonas. Proyecto internivel para la conservación y difusión del patrimonio 117
Sandra Flórez Alonso

06. Por los oficios de antaño. Situación de aprendizaje sobre patrimonio inmaterial asturiano para tercer ciclo de EP 151
Verónica Menéndez Caneiro

07. Transformar un yacimiento arqueológico en la base de un proyecto educativo: la experiencia de la escuela Jaume Miret de Soses 179
Clara López-Basanta, Marta Cerón Carrera y Miquel Sabaté Navarro

08. Estrategias didácticas para favorecer la discusión de otras historias en el aula de Educación Primaria 199
Ana Cano García y Laura Arias Ferrer

09. Compositoras musicales a lo largo de la historia_____217
Anna Berent Palau

Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato

10. Fundamentando las celebraciones escolares como iconos culturales, más allá del pasatiempo y el folklorismo banal_____239
Nayra Llonch-Molina, Jesús Sauret-Vidal y Jaume Cortada Cortada

11. Personajes que cuentan la historia: una aproximación didáctica multidisciplinar para la puesta en valor del patrimonio murciano_____269
Pablo Muñoz Muñoz

12. La recuperación de la memoria del Holocausto a través de las fuentes. Una propuesta de ABP para 1º de Bachillerato_____289
Olga Sanz Redruello y José Ignacio Ortega

13. De la II Guerra Mundial a la Organización de las Naciones Unidas: una situación de aprendizaje para 1º de Bachillerato_____313
Juan Pablo Herrezuelo-Ortega

14. *Icons* de la pintura italiana del Alto Renacimiento y Manierismo: una propuesta didáctica para Historia del Arte en 2º de Bachillerato_____341
Carmen Díaz-Lara

Multiperspectiva, iconos culturales y referentes locales para enseñar historia: retos y potencialidades[1]

Verónica Pardo Quiles. Universidad de Murcia

veronica.p.q@um.es

Carmen Díaz-Lara. Universidad de Valladolid

carmen.diaz@uva.es

Sebastián Molina Puche. Universidad de Murcia

smolina@um.es

María del Carmen Fernández Rubio. Universidad de Oviedo

mcfr@uniovi.es

Hace casi una década Burke (2017) afirmaba que, pese a los muchos esfuerzos realizados en distintos países desde, al menos, los años setenta del siglo pasado, la enseñanza de la historia sigue mayoritariamente aferrada al uso de enfoques tradicionales que enfatizan lo nacional (Burke, 2017), priman el dato sobre la reflexión y provocan una estandarización del conocimiento. Evidentemente, no se trata de un problema privativo del mundo anglosajón: estudios realizados en España y otros países europeos muestran una situación semejante. En el caso español Sáiz y López Facal (2016) demostraron que las visiones ejemplarizantes de la historia se mantienen especialmente presentes en los textos y prácticas escolares; algo que el reciente cambio curricular (LOMLOE) no ha solventado (Carril-Merino, Llonch, de la Calle y Ortega, 2024). En el caso italiano, la nación es el eje principal del discurso de los libros de texto de historia, y la propuesta de enseñanza de los contenidos de historia que se ofrece en los mismos es muy tradicional: un caso ejemplar es el tratamiento que se realiza de la mujer como sujeto histórico, y también de la historia de las relaciones de género (Scopellitti y Molina, 2022). Por su parte, el caso francés no es muy

[1] Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación «Enseñanza y aprendizaje de la Historia en Educación Primaria: multiperspectiva y análisis de iconos culturales para la construcción de una ciudadanía crítica (EduHiCon)» (PID2020-114434RB-100), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

diferente: el tratamiento de ciertos períodos y procesos históricos se ve afectado de manera similar en el currículo y en los libros de texto, usando un marco europeo como excusa para centrar la atención en la nación, desde una perspectiva generalmente política y en la que perviven las narrativas maestras (Gómez y Molina, 2017).

Que la enseñanza de la historia se siga manteniendo en torno a las grandes narrativas maestras nacionales (Carretero, 2017) no tiene por qué ser un gran problema, pues potenciar, por medio de la enseñanza de la historia nacional, la construcción de un sentimiento identitario y de adhesión al país de pertenencia no tiene por qué ser, necesariamente, negativo. De hecho, puede convertirse en un instrumento de especial utilidad para la construcción de una identidad ciudadana en los sistemas democráticos (Sánchez, Carril y Miguel, 2016). El problema estriba en el caso en el que esos relatos nacionalistas, apoyados en una mala praxis docente, acaben convirtiéndose en narrativas acríticas, uniformes y supremacistas, basadas en una concepción homogénea y esencialista de las sociedades (MacMillan, 2014). Para combatir esa situación, el uso de la multiperspectiva en la enseñanza de la historia desde edades tempranas se percibe como una posible solución.

La multiperspectiva debe ser entendida como una estrategia docente encaminada a desarrollar en los estudiantes una predisposición a ver eventos históricos, personalidades, desarrollos, culturas y sociedades desde diferentes ópticas enfrentando al alumnado a procedimientos y procesos que son fundamentales para la historia como disciplina (Stradling, 2003). No se trata solo de mostrar al alumnado la complejidad de los procesos históricos, sino hacer hincapié en los fenómenos de hibridación cultural propios de cualquier civilización (Nordgren y Johansson, 2015). Y en ese sentido, los iconos culturales se presentan como una perfecta herramienta para lograr esa finalidad, ya que encarnan o personifican el principio identitario de un colectivo concreto (que puede ser el nacional, pero también el local o cualquier otro) o cultura histórica y geográficamente acotada. Un icono se usa como una forma de representación colectiva que juega un rol capital en la construcción de significados en la sociedad actual (Alexander, 2010). El uso de los iconos culturales históricos en la enseñanza de la historia puede ayudarnos a trabajar con referentes conocidos y propios del gran público y transformarlos en herramientas significativas para acceder a una enseñanza de la multiperspectiva y la multivocalidad que la enseñanza de la historia permite para cualquier evento y proceso histórico. Un uso crítico y contextualizado de esos referentes reconocidos por el gran público (los iconos culturales) puede ser una herramienta perfecta para combatir los estereotipos históricos que, por ejemplo, se ha demostrado que poseen los docentes en formación (Arias y Egea, 2019; Sánchez-Agustí, 2011; Sáiz y Gómez, 2016), y que como indicábamos anteriormente, los libros de texto perpetúan (Carretero, Jacott y López, 2002; Pousa y López-Facal, 2013). En este sentido, la potencia del icono se encuentra en el reconocimiento generalizado del mismo, y en el hecho de que, a partir de referencias en ocasiones muy simples (una imagen, un personaje real o ficticio, un hecho histórico concreto…), se suelen transmitir ideas complejas (Truman, 2017).

La clave del buen uso didáctico de los iconos culturales radica en identificar la representación colectiva que entraña todo icono cultural, y realizar con ella una acción explicativa desde la contextualización histórica que permita trascender la visión de justificación de la sociedad actual, y con ello, poner en tela de juicio el posible estereotipo que, de manera simplista, se pueda escudar en el icono. En este caso, y como veremos a continuación, los referentes locales ganan una fuerza nada desdeñable, en tanto que se convierten en referentes "próximos" y fácilmente reconocibles por parte del alumnado de los distintos niveles educativos (Cardoso, Molina y Ortuño, 2020).

Justamente en esta línea es en la que se presenta esta obra. Se trata de un libro que recoge catorce propuestas didácticas que, desde Educación Infantil hasta Bachillerato, plantean distintas formas de abordar la enseñanza de la Historia en el aula utilizando los

iconos culturales como eje vertebrador. Todas ellas comparten su enfoque basado en la multiperspectiva histórica y su énfasis en el desarrollo de competencias como la investigación, la empatía histórica y el análisis crítico, con el fin de mostrar la riqueza metodológica de las propuestas y su contribución a la construcción de un aprendizaje histórico más significativo, reflexivo y conectado con los desafíos del mundo actual.

En primer lugar, el **capítulo 1: *Ampudia: tesoros que se escuchan. Un proyecto de aprendizaje-servicio para Educación Infantil***, escrito por Virginia López Martínez (Universidad de Valladolid), desarrolla un proyecto educativo para revalorizar el patrimonio rural mediante el enfoque de aprendizaje-servicio (ApS). Por ello, se pretende involucrar al alumnado de tercer curso de Educación Infantil en las problemáticas que afectan a su comunidad, convirtiéndolos en participantes activos.

La propuesta de López Martínez busca crear un espacio intergeneracional donde este alumnado, junto a personas mayores, pueda preservar y compartir el patrimonio rural. La importancia de este proyecto viene dada por uno de los desafíos a los que se enfrenta la "España vaciada", esto es la progresiva pérdida de la tradición oral y las costumbres autóctonas, con la pérdida de identidad y de riqueza cultural que ello conlleva. A través de aproximadamente diez sesiones, los y las estudiantes se convierten en "guardianes del tiempo", asumiendo un rol activo en la preservación del patrimonio local. La metodología utilizada promueve la reflexión sobre su realidad, fomentando un aprendizaje significativo y contextualizado.

Como conclusión, la propuesta *Ampudia: tesoros que se escuchan* trata de conseguir que el alumnado sea consciente de las problemáticas que se producen a su alrededor, como es la despoblación, y que sea capaz de buscar soluciones. A su vez, la autora destaca que los y las estudiantes de Educación Infantil son capaces de cooperar y ayudar, por lo que es posible el desarrollo del ApS en esta etapa, alcanzando a través de este un aprendizaje más profundo y significativo.

Pasando a las propuestas para Educación Primaria, el **capítulo 2: *Historia y multiperspectiva en 3.º de Primaria: una experiencia a través de los primeros viajes intercontinentales de la Edad Moderna*,** escrito por Francisco Javier Ramiro Iglesias (CEIP Príncipe de Asturias), Sara l'Anson Gutiérrez (CEIP Príncipe de Asturias) y Miguel Ángel Suárez Suárez (Universidad de Oviedo) pretende acercar al alumnado a la historia europea, en concreto los grandes viajes intercontinentales de la Edad Moderna, por medio de la introducción a diferentes personajes y sociedades.

La situación de aprendizaje se dirige al tercer curso de Educación Primaria del Principado de Asturias situado en un entorno rural. Esta se desarrolla por medio del Diseño Universal para el aprendizaje (DUA) y teniendo en cuenta la idea de multidisciplinariedad. Su desarrollo tiene lugar a través de 15 sesiones en las que se tratan los viajes realizados desde España en la Edad Moderna por medio de la utilización de diferentes narrativas y considerando distintos fenómenos que tuvieron lugar en la época.

Los autores destacan, por ejemplo, la investigación realizada por parte del alumnado sobre mujeres relevantes del momento histórico trabajado y el posterior debate sobre su invisibilización frente a la figura de otros hombres ampliamente reconocidos en la misma época. También el estudio de la configuración de los distintos modos de vida del momento, dando así voz a las personas que contribuyeron a los distintos procesos históricos que tuvieron lugar.

Para finalizar, la conclusión de los autores es que la situación de aprendizaje cuenta con un amplio potencial educativo, sobre todo en lo que se refiere a la metodología utilizada. Esta incluye tanto la investigación como la participación y el diálogo, todo lo cual fomenta el cuestionamiento de diferentes hechos históricos por parte del alumnado a través del análisis

de distintas fuentes. Su desarrollo ha permitido así el acercamiento a los contenidos desde diferentes perspectivas, garantizando un aprendizaje significativo.

Por su parte, el **capítulo 3:** ***Pensamiento histórico, fuentes primarias y multiperspectiva en educación primaria: reconstruyendo una nueva visión del pasado romano de Murcia***, desarrollado por Alicia Cascales García, Laura Arias Ferrer y Alejandro Egea Vivancos (Universidad de Murcia), señala la necesidad de una renovación metodológica en la enseñanza de las Ciencias Sociales en España. Para ello, consideran que la memorización de fechas y eventos históricos deben dejarse atrás con el fin de alcanzar una enseñanza más crítica y reflexiva.

Los autores señalan que introducir al alumnado en el conocimiento histórico a través de personajes de la historia podría ser una posibilidad para conseguirlo. Ello debido a que al hacerlo se promueve una conexión emocional que facilita un aprendizaje más significativo. A su vez, se menciona como el uso de fuentes primarias puede resultar clave para fomentar habilidades como la observación, el análisis y la reflexión desde una perspectiva más crítica. En este sentido, se destacan estrategias como el método del historiador o el aprendizaje basado en objetos.

La propuesta didáctica recogida en el capítulo está dirigida a alumnado de Educación Primaria, especialmente en los primeros ciclos. Esta se basa en una situación de aprendizaje centrada en un yacimiento arqueológico local que tiene como objetivo que los y las estudiantes se conviertan en "detectives del tiempo". En ella, el estudiantado analiza distintas fuentes y, tras ello, es capaz de formular hipótesis y extraer conclusiones sobre la vida en la antigua Roma. En las distintas sesiones, donde se promueve el trabajo cooperativo, el alumnado analiza estas fuentes en pequeños grupos, discute ideas y elabora teorías que debe argumentar en base a los datos obtenidos, aprendiendo así a construir conocimiento histórico a partir de evidencias.

Como conclusión, el capítulo destaca la importancia de transformar la enseñanza de la historia para hacerla más activa y motivadora. De esta manera, los autores señalan la necesidad del uso de fuentes y de estrategias de indagación para alcanzar un aprendizaje más significativo.

Por otro lado, el **capítulo 4:** ***Maneras de vivir en la huerta murciana del siglo XX: aprendizaje del patrimonio etnológico a través de objetos y desde la multiperspectiva***, escrito por Pablo Porras Montané y Alejandro Egea Vivancos (Universidad de Murcia), analiza la relación entre la educación patrimonial y la enseñanza de las Ciencias Sociales en las aulas de Educación Infantil y Primaria. En el marco del Real Decreto 157/2022, los autores argumentan que el uso del patrimonio etnológico —y en particular desde la multiperspectiva— resulta esencial para alcanzar una visión más inclusiva y completa de la historia.

En este sentido, y según los autores, la multiperspectiva puede ayudar a evitar relatos idealizados, incorporando las voces de todos los colectivos que formaron parte de la vida en la huerta murciana, incluyendo a mujeres, niñas y niños. Para ello, se plantea una propuesta educativa desarrollada en una clase de cuarto de Educación Primaria en Murcia. Porras y Egea destacan que, a pesar de la extensa tradición huertana en Murcia, el conocimiento del patrimonio etnológico en este centro escolar es superficial, limitándose a actividades anecdóticas y descontextualizadas.

El artículo ofrece así una propuesta educativa en la que el alumnado analiza e interpreta objetos cotidianos utilizados por hombres, mujeres, niñas y niños en la huerta murciana. Para desarrollar la multiperspectiva, además de tratar la agricultura en la vida huertana, se aborda una economía diversificada que incluía oficios como la sericicultura y el trabajo del esparto. A su vez, a través de la investigación de estos objetos y de las historias de vida de mujeres, niñas y niños en la huerta, Porras y Egea también abordan la falta de

reconocimiento del papel activo que estos colectivos desempeñaron en el pasado. La conclusión del trabajo es que, al educar a las y los estudiantes en una comprensión amplia y crítica del patrimonio local, puede estimularse su interés y valoración por él, lo que contribuye a una formación ciudadana más comprometida y consciente.

El **capítulo 5:** ***La Nuesa Historia: palacios y casonas. Proyecto internivel para la conservación y difusión del patrimonio***, escrito por Sandra Flórez Alonso (Colegio Rural Agrupado Río Cibea), presenta un proyecto educativo que pretende que el alumnado de Educación Primaria explore y valore su entorno más cercano a través de distintas estrategias activas. Concretamente, se trata de promover el aprendizaje del patrimonio artístico del Concejo de Cagnas del Narcea de manera vivencial para contribuir a su conservación.

Dado que el concejo de Cangas de Narcea cuenta con más de 70 palacios y casonas, la autora señala que se han escogido los más emblemáticos para el desarrollo del proyecto. Cabe destacar, a su vez, que este cuenta con un enfoque de ApS con el fin de que el alumnado aprenda mientras realiza una acción comunitaria. Por otro lado, aunque el proyecto es interdisciplinar, el capítulo se centra en el desarrollo curricular del área de Ciencias Sociales, dado que esta cuenta con el mayor peso dentro del proyecto, aunque se ofrecen pinceladas de las acciones realizadas en las demás áreas.

Por su parte, la propuesta presentada se dirige a alumnado de cuarto de Educación Primaria. Para su desarrollo, se comienza brindando al alumnado de una amplia visión sobre el patrimonio arquitectónico de la zona, promoviendo al mismo tiempo su conciencia histórica. Asimismo, se han fomentado tanto el compromiso comunitario como el pensamiento crítico por medio de la utilización de escenarios hipotéticos y la imaginación creativa, así como a través del contacto con personas mayores como testigos directos de la historia reciente.

Como conclusión, la autora señala cómo el alumnado ha desarrollado su pensamiento histórico gracias al análisis de su entorno y a la conexión con su realidad. Además, la participación de la comunidad ha servido para reforzar la conciencia histórica y poner en valor a las personas mayores y su aportación al patrimonio inmaterial.

En cuanto al **capítulo 6:** ***Por los oficios de antaño. Situación de aprendizaje sobre patrimonio inmaterial asturiano para tercer ciclo de EP***, escrito por Verónica Menéndez Caneiro (C.P. San Félix), desarrolla una propuesta didáctica para acercar el Patrimonio Histórico-Artístico-Cultural a alumnado de Educación Primaria. De esta forma, se pretende potenciar tanto su conservación como su valoración. Su principal meta es que las nuevas generaciones sean conscientes del valor del patrimonio cultural y desarrollen una conciencia histórica.

A su vez, la autora pretende el desarrollo del pensamiento histórico a través de una perspectiva crítica con el fin de que el alumnado sea capaz de alcanzar un enfoque multiperspectiva que incluya a colectivos tradicionalmente olvidados, como las mujeres. Asimismo, Menéndez vincula la propuesta con problemas relevantes de la actualidad, y del entorno de los estudiantes, como el medio rural y los lazos intergeneracionales.

Concretamente, la situación de aprendizaje se orienta al tercer ciclo de Educación Primaria, de manera específica a estudiantes de quinto curso, y abarca 12 sesiones y una jornada complementaria. La temática, por su parte, trata el patrimonio inmaterial asturiano, explorando oficios tradicionales, expresiones culturales y su evolución a lo largo del tiempo. Las actividades incluidas fomentan el aprendizaje activo a través de la investigación del entorno o las entrevistas con personas mayores.

Como conclusión, la autora destaca cómo la propuesta pretende no solo la enseñanza de la historia, sino también la construcción de un vínculo emocional con el patrimonio cultural

y la formación de ciudadanos críticos y comprometidos. Además, destaca como se incorpora la voz de colectivos marginadas o poco representados, como es el caso de las mujeres en la historia rural de Asturias o de los mayores, poniéndolos en valor y reconociendo su papel.

Por su parte, el **capítulo 7: *Transformar un yacimiento arqueológico en la base de un proyecto educativo: la experiencia de la escuela Jaume Miret de Soses,*** escrito por Clara López-Basanta (Museu de Lleida y Universidad de Lleida), Marta Cerón Carrera (Escola Jaume Miret de Soses) y Miquel Sabaté Navarro (Museu de Lleida), pretende acercar el patrimonio cultural a alumnado de Educación Primaria. Esto se debe a que constituye un recurso didáctico que puede favorecer la formación integral, el sentido de pertenencia y el desarrollo de la ciudadanía activa del alumnado. En este sentido, resulta esencial, según los autores, superar visiones tradicionales y poner el acento en las personas como agentes activos a la hora de conservar y poner en valor el patrimonio.

Teniendo todo ello en cuenta, se gesta la situación de aprendizaje que se presenta en el capítulo, derivada en concreto de un proyecto más amplio de nombre 'Hacemos Escuela. Descubrimos Gebut'. Esta situación de aprendizaje, denominada 'Guías de Gebut', se produce en la Escuela Jaume Miret, situada en el pueblo de Soses y se dirige a alumnado de 5º curso de Educación Primaria. Su meta principal es que el alumnado conozca, analice y valore el patrimonio cultural de su pueblo con el fin de que pueda desarrollar un sentimiento de pertenencia a la comunidad.

Las conclusiones de los autores tras el desarrollo de la experiencia son positivas. Destacan la generación de aprendizajes significativos, globalizados y vivenciales, así como la oportunidad de crear situaciones en las que el alumnado participe activamente en la vida comunitaria y cultural de su entorno. Todo ello ha permitido también la mejora de la cohesión social y la consideración del yacimiento protagonista de la experiencia como un elemento de gran valor.

Por su parte, el **capítulo 8: *Estrategias didácticas para favorecer la discusión de otras historias en el aula de Educación Primaria,*** desarrollado por Ana Cano García y Laura Arias Ferrer (Universidad de Murcia), muestra la ausencia de diversos colectivos, como las mujeres o los niños y las niñas, en las clases de Ciencias Sociales. Además, señala que a esta problemática se une el hecho de que el alumnado está acostumbrado a aprender la historia de manera memorística en lugar de encontrando su valor procedimental y para entender el mundo.

De esta forma, las autoras señalan que estos aspectos pueden abordarse mediante la introducción de estrategias activas en el aula. Un ejemplo de ellas es el aprendizaje basado en objetos, que puede favorecer la observación, el análisis de fuentes y la discusión, siguiendo así el propio método del historiador. Asimismo, se menciona la importancia del paisaje en la enseñanza de las Ciencias Sociales de cara a tratar problemáticas relacionadas, por ejemplo, con la Educación para el Desarrollo Sostenible. A su vez, a través del paisaje puede lograrse una enseñanza interdisciplinar y holística para desarrollar diferentes tipos de contenidos.

Por todo ello, en el capítulo se presenta una situación de aprendizaje dirigida a sexto de Educación Primaria en la que el paisaje es empleado como recurso principal y el aprendizaje basado en objetos la estrategia utilizada. Por su parte, su temática es la explotación de las minas romanas desde la perspectiva de la infancia. Combinando las fuentes históricas y el aprendizaje dialógico se consiguen alcanzar las multiperspectivas históricas.

Con respecto a la conclusión de las autoras, estas señalan como el grupo de estudiantes ha mostrado mejoras en lo que a la percepción sobre la intervención del ser humano en el espacio se refiere, alcanzándose así un cambio hacia una visión más

comprometida y consciente. A su vez, mencionan que el aprendizaje basado en objetos ha servido para desarrollar las habilidades críticas del alumnado, pero también para favorecer su implicación y participación, considerando que esta estrategia resulta adecuada para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Finalizando con la etapa de Educación Primaria, el **capítulo 9: *Compositoras musicales a lo largo de la historia***, desarrollado por Anna Berent Palau (Universitat de Lleida), aborda la desigualdad de género en la historia de la música, particularmente en lo que a la composición se refiere. Dada esta circunstancia, la autora aboga por trabajar el conocimiento de las mujeres compositoras a lo largo de la historia desde la educación.

Si bien es cierto que en la literatura científica existe una invisibilización de las mujeres compositoras, ello no significa que estas no hayan contribuido de manera significativa a las artes, sino más bien que a menudo han sido excluidas de la narrativa histórica. Por ello, para cambiar esta dinámica, Berent señala que la educación musical debe incluir modelos femeninos y sus distintas obras en los programas educativos. En este sentido, la autora considera esencial el trabajo sobre iconos culturales, así como la multiperspectiva histórica en el ámbito educativo.

La programación educativa que se presenta en este capítulo está dirigida a alumnado de Educación Primaria y cuenta con un total de 6 sesiones para su desarrollo. Concretamente, esta se ha llevado a cabo en un pueblo de entorno rural y se enmarca en un proyecto interdisciplinar más amplio de nombre DONART (Dones artistas). La programación musical presentada involucra al alumnado en la búsqueda, investigación, reflexión y divulgación del legado de diferentes mujeres compositoras y su papel en la historia de la música.

En definitiva, la programación educativa ha contribuido al aprendizaje del alumnado en lo que respecta a la multiperspectiva, el pensamiento histórico y la formación de una ciudadanía crítica. A su vez, la motivación de los y las estudiantes ha sido alta, lo que ha llevado a que se alcance un aprendizaje significativo, favoreciendo la visibilización del papel de las mujeres en la historia.

En cuanto a las propuestas para Educación Secundaria, el **capítulo 10: *Fundamentando las celebraciones escolares como iconos culturales, más allá del pasatiempo y el folklorismo banal***, escrito por Nayra Llonch-Molina (Universitat de Lleida), Jesús Sauret-Vidal (Col·legi Espiscopal y Universitat de Lleida) y Jaume Cortada Cortada (CRP Servei Educatiu del Segrià y Universitat de Lleida), desarrolla el potencial de las festividades para potenciar contenidos en el ámbito escolar.

De esta forma, el capítulo expone la manera de celebrar dos festividades, como son Halloween y Sant Jordi, a través de tres experiencias en forma de propuesta educativa. En este caso, los ejemplos se circunscriben a un centro educativo del ámbito territorial catalán, en concreto el Col·legi Episcopal, y se plantean para Educación Secundaria, específicamente para grupos de 1º y 2º de ESO.

La primera de las experiencias utiliza una maleta de objetos de nombre 'Remedios, brujería y magia' a través de la cual se pretende conocer una parte de la historia de la fiesta de Halloween. En cuanto al segundo ejemplo, también pensado para Halloween, se trata el caso de 'La conjura del harén', conectando así historia de Egipto con algo tan típico de la festividad como son las momias. Por último, en el marco de la celebración del día de Sant Jordi, se presenta el taller de escritura medieval 'El escritorio de Sant Jordi. Un placer de escribir' muy relacionado con una modalidad artística de moda en la actualidad: el lettering.

Como conclusión, los autores señalan que, a través de las distintas actividades propuestas, se ha alcanzado un aprendizaje significativo y una motivación extra por parte del alumnado. A su vez, reiteran que es posible dejar de banalizar las festividades escolares,

dotándolas del lugar que les corresponde en el ámbito educativo y en lo que a la transmisión de conocimientos se refiere.

Por su parte, el **capítulo 11:** ***Personajes que cuentan la historia: una aproximación didáctica multidisciplinar para la puesta en valor del patrimonio murciano,*** escrito por Pablo Muñoz Muñoz (Universidad de Murcia), pone en evidencia que la enseñanza de la historia en la actualidad no consigue alcanzar el objetivo de formar ciudadanos críticos y responsables.

En este sentido, el autor señala cómo existen narrativas maestras que condicionan la manera en que se aprende historia más allá de las aulas. Por ello, considera que, a través de la elaboración de pósteres o carteles científicos, en este caso en Educación Secundaria, puede superarse ese tipo de narrativas. Ello por medio del fomento de habilidades de investigación, síntesis y comunicación en el alumnado, así como a través del desarrollo del pensamiento crítico.

Por otro lado, Muñoz señala la importancia del patrimonio como recurso educativo en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales. El patrimonio resulta apropiado para el fomento de la inclusión y la diversidad en el aula, así como para formar ciudadanos activos y comprometidos. Además, el estudio de personajes históricos también puede resultar una manera interesante al alcanzar una visión más contextualizada de la historia.

En este capítulo, el autor presenta una situación de aprendizaje dirigida a alumnado de 4º ESO y de perspectiva multidisciplinar. Su diseño viene dado por el objetivo de poner en valor el patrimonio humano de la Región de Murcia tras un proceso de investigación y que a través del cual se produzca un aprendizaje significativo. La tarea final consiste en la creación de un póster científico sobre un/a personaje relevante relacionado/a con cualquier disciplina científica.

Como conclusión, Muñoz señala como la propuesta presentada es capaz de trascender las fronteras disciplinares tradicionales, en consonancia con los principios de la LOMLOE. Asimismo, destaca como la misma pone en valor el patrimonio próximo al alumnado y sirve para que este alcance una visión más holística de la realidad.

Por su parte, en las propuestas para Bachillerato encontramos el **capítulo 12:** ***La recuperación de la memoria del Holocausto a través de las fuentes. Una propuesta de ABP para Primero de Bachillerato,*** de Olga Sanz Redruello y José Ignacio Ortega Cervigón (Universidad Complutense de Madrid), desarrolla una propuesta didáctica para promover la educación en valores y el desarrollo cívico del alumnado a través del aprendizaje de la historia. En concreto, el capítulo trata la enseñanza del Holocausto por medio de las fuentes primarias y del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como estrategia metodológica. En este sentido, a través del ABP se facilita la adquisición de competencias de pensamiento histórico, permitiendo que el alumnado de Bachillerato pueda ser el constructor de la propia narración, demostrando así que la historia es una disciplina abierta. Por su parte, el trabajo con fuentes se vincula con el desarrollo de la empatía histórica, en este caso por medio de las historias vividas y contadas por parte de las víctimas del Holocausto.

La propuesta presentada por Sanz y Ortega se dirige concretamente a alumnado de primero de Bachillerato y se divide en siete sesiones donde se promueve un aprendizaje activo, asumiendo los y las estudiantes el rol de protagonistas. Por su parte, a través del manejo de fuentes, se produce un fomento de las habilidades de investigación y colaboración.

Los autores señalan la efectividad de la implementación de este ABP a la hora de enseñar el Holocausto, dado el interés mostrado por el alumnado y el incremento de su rendimiento académico. Por otro lado, la propuesta educativa muestra la importancia del

desarrollo de una ciudadanía crítica en las aulas y del diálogo sobre el respeto a los derechos humanos, inculcando así al alumnado un sentido de responsabilidad y de justicia social.

Continuando con las propuestas de Bachillerato, el **capítulo 13: *De la II Guerra Mundial a la Organización de las Naciones Unidas: una situación de aprendizaje para 1º de Bachillerato***, de Juan Pablo Herrezuelo-Ortega (Universidad de Valladolid), desarrolla una experiencia didáctica cuyo objetivo es fomentar una ciudadanía crítica y comprometida a través del análisis de acontecimientos históricos relevantes y su conexión con el mundo actual. La propuesta desarrolla una situación de aprendizaje estructurada en seis sesiones destinadas al alumnado de primero de Bachillerato, en las cuales se vinculan de manera directa los acontecimientos históricos relacionados con la Segunda Guerra Mundial y su posterior repercusión en la creación de la ONU, con los conflictos internacionales contemporáneos, como el caso específico de Rusia y Ucrania.

A través de esta situación de aprendizaje, se trabajan conceptos clave del pensamiento histórico como la empatía histórica, la multicausalidad y la multiperspectiva. La utilización de fuentes históricas, incluidos documentos oficiales, testimonios personales y películas permite que el alumnado no solo conozca los hechos históricos, sino que también los analice desde diferentes perspectivas, fomentando así un aprendizaje más significativo y un mayor desarrollo del pensamiento crítico. Herrezuelo-Ortega destaca el valor de este enfoque para desarrollar competencias ciudadanas críticas en los estudiantes, así como para promover una actitud reflexiva y comprometida con los valores democráticos y pacíficos, mostrando la historia no solo como disciplina académica sino como herramienta esencial para comprender y actuar en la sociedad contemporánea.

Por último, dentro de las propuestas innovadoras para Bachillerato encontramos el **capítulo 14: *Icons de la pintura italiana del Alto Renacimiento y Manierismo: una propuesta didáctica para Historia del Arte en 2º de Bachillerato***, elaborado por Carmen Díaz-Lara (Universidad de Valladolid). Esta propuesta plantea una situación de aprendizaje basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) que pretende analizar las características de la pintura italiana del siglo XVI y el surgimiento del artista como el icono cultural que ha llegado hasta nuestros días.

La situación de aprendizaje se organiza en ocho sesiones en las que el alumnado, trabajando de manera colaborativa, investiga sobre figuras clave del Alto Renacimiento y del Manierismo, incluyendo a artistas como Rafael, Miguel Ángel, Tiziano o Tintoretto, y otorgando visibilidad a mujeres artistas como Sofonisba Anguissola y Lavinia Fontana. El resultado final del proyecto es la creación de un fanzine que combina investigación histórica, análisis artístico y diseño gráfico, el cual será publicado como número especial de la revista del instituto con el fin de dar difusión al trabajo realizado.

El enfoque didáctico de la Díaz-Lara pretende conectar la Historia del Arte con el presente, mostrando cómo la construcción de iconos culturales sigue vigente en la sociedad contemporánea. Asimismo, la propuesta fomenta el desarrollo de competencias clave como la investigación, el análisis crítico, el trabajo colaborativo y la creatividad. De esta manera, se favorece un aprendizaje activo y significativo que promueve una reflexión crítica sobre el arte y su papel en la construcción de identidades culturales a lo largo del tiempo.

En general, puede comprobarse cómo las propuestas presentadas en los diferentes niveles educativos buscan favorecer un aprendizaje significativo y contextualizado, ligado al entorno cercano del alumnado, alejándose así de la enseñanza memorística. Asimismo, el alumnado se convierte en todas ellas en el protagonista del proceso de aprendizaje, a través de un enfoque participativo y el uso de métodos activos como el ABP, el aprendizaje basado en objetos o el método del historiador.

A su vez, y teniendo en cuenta el contexto en el que se enmarca el presente libro, resulta esencial hacer referencia a cómo las distintas propuestas pretenden la visibilización de colectivos habitualmente invisibilizados o silenciados (Arias y Egea, 2023). Es el caso, por ejemplo, de la presencia de las mujeres en la historia (Molina, Bellatti y Ortuño, 2024) o la incorporación de las voces de los niños y niñas, así como de las personas mayores, fomentando así la multiperspectiva histórica. Por su parte, cabe destacar cómo algunas de las experiencias buscan generar un impacto en la comunidad mediante el uso del enfoque de ApS y la inclusión de distintas actividades intergeneracionales.

Finalmente, resulta de interés señalar que la búsqueda del fomento del pensamiento crítico e histórico —por medio de la formulación de hipótesis, el análisis de fuentes y la reflexión sobre el pasado— es una constante en las distintas experiencias. Por ello, todas ellas pretenden la formación de una ciudadanía crítica, activa y comprometida.

Referencias

Alexander, J. (2010). The Celebrity Icon. *Cultural Sociology*, 4(3), 323-336.

Arias, L., y Egea, A. (2019). Who changes the course of history? Historical agency in the narratives of Spanish pre-service primary teachers'. *History Education Research Journal, 16*(2), 322–39. https://doi.org/10.18546/HERJ.16.2.11

Arias, L. y Egea, A. (2023). Los colectivos invisibles europeos a partir de la cultura material (Lethe Project): hacia la construcción de una ciudadanía crítica. En C. R. García, A. Razquin, M. M. Felices, M. J. López y J. L. Zorrilla (eds.). Educación en memoria histórica y democrática: currículum y experiencias en educación formal, no formal y formación del profesorado (pp. 123-132). Dykinson.

Burke, P. (2017). Illustrating National History. En M. Carretero, S. Berger y M. Grever (eds.), Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education (pp.153-168). Palgrave.

Cardoso, N., Molina Puche, S. y Ortuño, J. (2020). Identificación del alumnado de Educación Primaria con las narrativas históricas locales y nacionales. Estudio de caso en un contexto multicultural. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 38, 17-38.

Carretero, M. (2017). Teaching History Master Narratives. En M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 511–528). Palgrave.

Carretero, M., Jacott, L., & López-Manjón, A. (2002). Learning history through textbooks: Are Mexican and Spanish students taught the same story?. *Learning and Instruction, 12*(6), 651–65. https://tinyurl.com/y3zhcwgm

Carril-Merino, M. T., Llonch Molina, N., de la Calle-Carracedo, M., y Ortega-Cervigón, J. I. (2024). Explorando iconos culturales medievales en Educación Primaria: comparativa en manuales escolares de Cataluña y Castilla y León. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *27*(2), 35–50. https://doi.org/10.6018/reifop.601331

Gómez, C.J., y Molina Puche, S. (2017). Narrativas nacionales y pensamiento histórico en los libros de texto de Educación Secundaria de España y Francia. Análisis a partir del tratamiento de los contenidos de la Edad Moderna. *Vínculos de Historia*, 6(6), 206–229. https://doi.org/cvj6j7

MacMillan, M. (2014). *Usos y abusos de la historia*. Ariel.

Molina Puche, S. Bellatti, I. y Ortuño Molina, J. (2024). Mujeres cuidadoras: la persistencia de estereotipos de género en las representaciones sociales sobre la historia de España del profesorado en formación. En J.C. Colomer, S. Ferrero, J.M. Santacreu y R. Sebastiá (coord.). *La memoria democrática del magisterio durante la Segunda República: Investigación, materiales y recursos didácticos* (pp. 191-204). Octaedro.

Nordgren, K. y Johansson, M. (2015). Intercultural historical learning: a conceptual framework. *Journal of curriculum Studies*, 47(1), 1-25.

Pousa, M., y López-Facal, R. (2013). Eurocentric history in Spanish textbooks. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research,* 12(1), 107–20. https://doi.org/10.18546/HERJ.12.1.08.

Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching : a guide for teachers*. Council of Europe. https://rm.coe.int/09000016804 93c9e.pdf

Sáiz, J., y Gómez, C.J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: Fundamentos teóricos y metodológicos. *REIFOP,* 19(1), 175–90. https://tinyurl.com/yxk53y30

Sáiz, J., y López-Facal, R. (2016). Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación. Revista de educación, 374, 118-141. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-374-328

Sánchez-Agustí, M. (2011). Ciudadanía y enseñanza de la historia. Resultados de una intervención en la formación de maestros. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales,* 25, 3-15.

Sánchez Agustí, M., Carril Merino, M. T.; Miguel Revilla, D. (2016). Percepción de los futuros maestros sobre el papel de las Ciencias Sociales en la formación de identidades: un estudio exploratorio. En C. R. García, A. Arroyo y B. Andreu (edit.). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 469-477). UPDCS, Las Palmas.

Scopellitti, M. y Molina Puche, S. (2022). La presenza delle donne nell'insegnamento della Storia in Italia. Analisi dei libri di testo di storia nelle scuole secondarie. Didattica della Storia, 4, 1-26. doi: https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/15726

Truman, E. (2017). Rethinking the cultural icon: its use and function in popular culture. *Canadian Journal of Communication*, 42, 829-849.

Educación Infantil y Primaria

01.

Ampudia: tesoros que se escuchan. Un proyecto de Aprendizaje-Servicio para Educación Infantil

Virginia López-Martín. Universidad de Valladolid

virginia.lopez.martin@estudiantes.uva.es

Presentación y justificación

Presentación

La pérdida progresiva de la tradición oral, las costumbres y las tradiciones autóctonas, como consecuencia de los graves problemas a los que se enfrenta la "España Vaciada", son el motor que impulsa la propuesta que aquí se desarrolla. Utilizando el Aprendizaje-Servicio (ApS) como estrategia metodológica, este diseño busca ayudar a superar las etiquetas que contraponen lo rural a lo urbano y revalorizar el patrimonio inmaterial del medio rural promoviendo, desde edades tempranas, actitudes socialmente comprometidas en el alumnado. Contextualizado en la localidad palentina de Ampudia, el proyecto se articula en torno a los tres bloques fundamentales que según Batlle (2015) han de constituir un ApS: preparación, realización y evaluación.

Tabla 1. *Presentación de la propuesta*

Título	*Ampudia: tesoros que se escuchan*
Reto	Convertirnos en guardianes del tiempo para poner a salvo los tesoros que los más mayores del pueblo conservan en su memoria.

Producto final	Elaboración de un vídeo-documental recopilatorio de diferentes muestras de tradición oral (canciones, cuentos, refranes, adivinanzas, etc.). También se incluirán fragmentos de las distintas actividades realizadas a lo largo del proyecto, así como testimonios de los diferentes agentes implicados (niños, personas mayores, profesores). El documental se organizará en tres partes: lo que hemos aprendido, junto a quién hemos trabajado y nuestro balance del proyecto. La difusión de este producto se llevará a cabo con la ayuda del Ayuntamiento y estará abierta a todos los habitantes del pueblo.		
Nivel educativo	Tercer curso de Educación Infantil.	**Número de sesiones**	10 sesiones.

Justificación

Partir del contexto y las representaciones sociales de los niños en la enseñanza de las Ciencias Sociales implica considerar al alumnado como agente activo en la construcción de su conocimiento, otorgándole la oportunidad de transformar su realidad (García-Monteagudo, 2021). Ya desde la Etapa de Infantil es posible plantear una enseñanza que conecte con las problemáticas del entorno (López-Torres et al., 2022), que ofrezca al alumnado la oportunidad de preguntarse y buscar respuestas sobre lo que ocurre a su alrededor (Cuenca, 2008), desarrollando así habilidades cognitivas superiores y una conciencia crítica sobre cuestiones sociales (Hahn, 1996). Se trata de conectar al alumnado con su realidad más inmediata, haciéndole partícipe de las problemáticas que afectan a su comunidad.

Trabajar a partir de problemas socialmente relevantes, cercanos y significativos para los niños, va a favorecer, tal y como indica Santisteban (2019), que "se sientan protagonistas de la sociedad, de la geografía y de los problemas espaciales o ambientales, de la historia y de la relación entre su pasado y su presente" (p. 63). Entre los muchos temas controvertidos que se pueden abordar en el aula de infantil, el medio rural se presenta como un recurso pedagógico de gran valor. Las problemáticas propias del medio rural constituyen una realidad que afecta al conjunto de la ciudadanía. Los efectos de la despoblación, tanto económicos como sociales, la involución ecológica o la pérdida patrimonial son algunos de los desafíos a los que se enfrenta este entorno. Su estudio resulta cada vez más complejo debido a las diferentes variables que intervienen y a las transformaciones de las últimas décadas (Armas et al., 2018).

El tratamiento de estos problemas en el aula va a promover una visión más empática de esta realidad ya que es necesario superar la representación dicotómica que determina lo rural como contrapuesto a lo urbano. Romper con los estereotipos que lo definen como equivalente de "lo tradicional" o "atrasado" y que perpetúan una percepción idealizada de la vida en el campo y de su población (D´Angelo y Lossio, 2011). Para ello hay que adoptar un enfoque crítico y socialmente comprometido que permita la comprensión de la interacción de las actividades humanas y el espacio a lo largo del tiempo. Superar las visiones enciclopédicas de la geografía y partir de una perspectiva integrada para la enseñanza de este entorno (Calle-Carracedo, 2019) va a permitir realizar nuevas lecturas de los paisajes rurales a partir de la importancia de los actores sociales como componentes sustanciales en la construcción de un territorio (Bastiaensen et al., 2015; López y Peral, 2017). Reconocer los elementos icónicos que construyen nuestras propias visiones del entorno y revisar sus fundamentos puede ayudar a construir percepciones de la realidad más ajustadas y comprometidas.

El Aprendizaje-Servicio, como estrategia metodológica, toma la realidad del contexto inmediato del alumnado como referencia, llevando al aula cuestiones relevantes que generan preocupación social y haciendo que el alumnado participe en la búsqueda de soluciones (López-Torres et al., 2025). Nos dice Mayor (2019) que lo que diferencia al Aprendizaje-Servicio de otras metodologías es la integración de los aprendizajes con las acciones que conforman el servicio comunitario, el enfoque educativo dirigido a la mejora de situaciones sociales reales, y la activa participación de los estudiantes en todas las etapas de la acción. Se busca por tanto generar conocimiento al mismo tiempo que se presta un servicio a la comunidad o, en palabras de Roser Batlle (2020), "completar la acción solidaria con el vínculo curricular" (p. 15). Utilizar el Aprendizaje-Servicio para abordar las problemáticas del medio rural supone, en consecuencia, acercar a los escolares a la realidad de este entorno promoviendo acciones que ayuden a mejorarlo, favoreciendo la reflexión como ciudadanos y dando la oportunidad a los niños de comprender y dialogar con la complejidad de la realidad del contexto en el que viven (Martínez-Bonafé y Rogero-Anaya, 2021). Fundamentado en esta estrategia educativa y sus fases nace el proyecto "Ampudia: tesoros que se escucha" que a continuación se presenta.

Contexto

"Ampudia: tesoros que se escuchan" es una propuesta dirigida al tercer curso de Educación Infantil del CEIP La Cañada de Ampudia (Palencia). Debido al bajo número de matrículas, en la etapa de Infantil el alumnado del centro trabaja habitualmente en una única aula multinivel, atendida por una maestra, con escolares con edades comprendidas entre los 3 y los 6 años. Es por ello por lo que contamos con que en el proyecto participen niños y niñas de diferentes edades. El colegio es de titularidad pública y forma parte de la red de Escuelas por la Sostenibilidad de Palencia, así como del proyecto Ticnatura desde el curso 2013-2014, fusionando el conocimiento sobre la naturaleza con el uso de las nuevas tecnologías. Es una escuela comprometida con el desarrollo sostenible que busca transmitir esta filosofía a estudiantes y familias, que participan activamente en las diversas actividades que se organizan desde el centro.



Figura 1. Imágenes de Ampudia.

Fuente (de izquierda a derecha): imagen 1 de Luis Rogelio HM (Licencia Creative Commons), imagen 2 de Javier Díaz Barrera (Licencia Creative Commons).

Ampudia, ubicado al sur de la provincia de Palencia, se extiende a lo largo de una superficie de 133,17 km2 y se encuentra a una distancia de 26 km de la capital palentina. Cuenta con una población de 589 habitantes según datos del Instituto Nacional de Estadística (2024), mostrando una tendencia regresiva en las últimas décadas. Además del núcleo urbano de Ampudia, el municipio incluye la localidad de Valoria del Alcor y varios caseríos con población limitada.

Desarrollo

Organización general y dinámica de trabajo

Como proyecto de Aprendizaje-Servicio el proyecto se articula a partir de la detección de una necesidad social: la pérdida del patrimonio inmaterial como consecuencia del grave problema de despoblación que afecta a los municipios rurales de toda España y especialmente a los de Castilla y León. La tradición oral, las costumbres y las tradiciones autóctonas que han dado forma a la identidad de nuestras comunidades se desvanecen con el tiempo, llevándose consigo no solo relatos, sino también la riqueza cultural que ha definido generaciones. Este proyecto busca abordar esta necesidad mediante la creación de un espacio intergeneracional donde los niños y niñas de Educación Infantil y las personas mayores se unan para explorar, preservar y compartir este invaluable patrimonio.

Las alianzas necesarias para poder crear una red de apoyo y garantizar la viabilidad del trabajo se realizarán con las familias, la Asociación de Jubilados de Ampudia, el Ayuntamiento de Ampudia y la Fundación Fontaneda (propietaria del castillo de Ampudia). A lo largo del proyecto se trabajarán distintos contenidos propios de las Ciencias Sociales como son el tiempo histórico, el espacio geográfico y las interacciones del grupo social con el entorno. Esto se llevará a cabo de forma globalizada, a partir de cuatro centros de interés: oficios, medios de comunicación y tecnología, tradiciones y patrimonio.

El hilo conductor del proyecto serán las distintas misiones que los niños deberán llevar a cabo hasta lograr su cometido de preservar la memoria de los más mayores. Todo se inicia con una misteriosa carta escondida dentro de un viejo baúl que aparece repentinamente en clase. A partir de aquí se desarrollan los diez ejes de trabajo por medio de los cuales se irán abordando los contenidos y el servicio. Cada eje plantea una o varias actividades a desarrollar con los alumnos y una temporalización aproximada que cada docente programará y adaptará en función de las necesidades de su aula.

Desarrollo de los ejes de trabajo

Eje 1. Guardianes del pasado

Tabla 2. *Descripción del Eje 1*

Contenidos abordados	• Curiosidad por conocer otras formas de vida social y costumbres valorando la diversidad. • Textos orales formales e informales. • El tiempo y su organización: día-noche, estaciones, ciclos, calendario (meses del año, año…). Rutina en las actividades de la vida cotidiana: ayer-hoy-mañana. • Estrategias de autorregulación de la conducta. Empatía y respeto.

Actividades	1. Un baúl misterioso. 2. Somos guardianes del pasado. 3. Primera misión para casa.
Materiales y recursos didácticos	• Carta para los Guardianes. • Carta para las familias. • Carné de guardián. • Baúl de madera con objetos antiguos: fotografías en blanco y negro, juguetes de latón, muñecas de trapo, menaje de cocina, radio, cartas, etc.
Temporalización	• Actividad 1: 20 minutos. • Actividad 2: 20 minutos.

Objetivo de la sesión: fomentar la conciencia histórica y cultural al explorar objetos del pasado y conectarlos con las tradiciones de Ampudia.

Actividad 1: Un baúl misterioso

Al llegar por la mañana los niños se encuentran con un inesperado baúl de madera en clase (Figura 2). Reunidos en torno al baúl se genera una conversación sobre éste y su contenido para ayudar a desarrollar habilidades de observación y reflexión, utilizando preguntas tipo:

- ¿Sabéis lo que es esto y para qué sirve?
- ¿En vuestras casas hay baúles?
- ¿Creéis que el baúl que tenemos aquí es un tipo de mueble que la gente todavía usa hoy en día, o pensáis que pertenece más al pasado? ¿Por qué creéis eso?
- ¿Qué pensáis que la gente solía guardar en los baúles? ¿Pueden servir para otras cosas?
- ¿Qué puede haber dentro de este misterioso baúl que ha aparecido en nuestra clase?
- Y si el baúl guarda cosas del pasado que la gente solía usar hace mucho tiempo, ¿qué objetos podrían ser?



Figura 2. Baúl con objetos antiguos.

Fuente: elaboración propia con IA.

Tras la conversación se abre el baúl y se invita a los niños a explorar los objetos que se encuentran allí: fotografías antiguas en blanco y negro, cartas, juguetes de latón, menaje de cocina, muñecas de trapo, una radio, herramientas… Pueden tocar, observar y hacer preguntas sobre estos objetos. Podemos contarles anécdotas o historias relacionadas con algunos de ellos, así como aclarar cualquier duda que surja.

Actividad 2: Somos guardianes del pasado

En la tapa del baúl hay una carta escondida en la que el dueño de todos aquellos objetos pide a los niños que se conviertan en los Guardianes del Pasado de Ampudia (Anexo 2). Tendrán que investigar cómo se vivía antiguamente en el pueblo y buscar la manera de que no se olviden las costumbres, formas de vida y tradiciones de los más mayores. La carta viene acompañada con unos carnés de Guardianes (Figura 3), en los que los niños irán registrando las misiones que vayan completando.



Figura 3. Carnés de Guardianes del Pasado.

Fuente: elaboración propia.

En este momento se establece con los niños qué queremos aprender y a quién vamos a pedir ayuda para lograr completar la misión. Iremos guiándoles en el proceso respetando sus ideas y buscando adaptarlas a la programación. Para ello se divide la clase en grupos de trabajo y se entrega a cada grupo distintas imágenes relacionadas con los centros de interés establecidos (Figura 4): oficios, medios de comunicación y tecnología, tradiciones locales y patrimonio.



Figura 4. Tarjetas de centros de interés.

Fuente: Imágenes 1, 2 y 3, de izquierda a derecha, generadas con IA (elaboración propia). Imagen 4 de Zarateman (dominio público).

A partir de cada imagen niños y niñas hablan sobre lo que les gustaría aprender de ese tema en concreto relacionándolo con el pasado de pueblo y también con el presente. Se ponen en común las respuestas de todos los grupos y se registran las ideas principales por escrito con el fin de retomar estas respuestas al finalizar el proyecto y poder comparar lo que queríamos aprender con lo que hemos aprendido fomentando un proceso continuo de reflexión. Este registro también va a ayudar a realizar un seguimiento del progreso del aprendizaje de los niños y a adaptar la enseñanza en función de las necesidades e intereses que surjan.

Actividad 3: Primera misión para casa

Investigar preguntando a abuelos, abuelas o personas mayores del pueblo si cuando ellos eran pequeños tenían móviles y ordenadores en sus casas.

Rincón de clase

Crear en clase un espacio propio para el proyecto favorece el aprendizaje al conectar los nuevos contenidos con las experiencias previas, al tiempo que estimula la curiosidad, la exploración y la participación. La interacción con los distintos materiales va a promover el aprendizaje autónomo. El rincón irá creciendo poco a poco y servirá como espacio visual para mostrar los distintos trabajos realizados por los niños, así como todos aquellos objetos que vayan aportando los diferentes colaboradores, dando visibilidad al proceso y progreso del trabajo realizado.

Eje 2. ¿Cómo llamaban por teléfono?

Tabla 3. *Descripción Eje 2*

Contenidos abordados	• Cualidades o atributos y funciones de objetos y materiales: color, tamaño, forma (figuras planas y cuerpos geométricos), textura y peso. Identificación en elementos próximos a su realidad. • Aumento del vocabulario a través de proyectos, conversaciones, situaciones de aprendizaje y textos literarios. Distintas categorías y relaciones semánticas. • Trabajo en equipo: responsabilidades individuales y destrezas cooperativas.
Actividades	1. Veo, pienso, me pregunto: ¿cómo ha cambiado? 2. Antes y ahora: semejanzas y diferencias 3. Primera misión para casa
Materiales y recursos didácticos	• Ficha Diagrama de Venn • Objetos antiguos: fotografías en blanco y negro, juguetes de latón, radio, cartas, etc. • Objetos modernos: fotografías digitales, juguetes sonoros, iPad, móvil, aplicaciones, cascos inalámbricos, etc.
Temporalización	• Actividad 1: 30 minutos • Actividad 2: 30 minutos

Objetivo de la sesión: aplicar la capacidad de comparar y contrastar objetos y prácticas del pasado con elementos modernos, fomentando la comprensión del cambio a lo largo del tiempo y promoviendo la reflexión sobre la influencia de la tecnología en la sociedad.

Actividad 1: Veo, pienso, me pregunto: ¿cómo ha cambiado?

Se comentan de manera grupal los resultados de la primera misión. A continuación, se trabaja la rutina de pensamiento "veo, pienso, me pregunto" a partir de la observación. Mediante esta técnica se busca que los niños perciban la evolución en el tiempo de objetos cotidianos, cómo eran antes y cómo son ahora. La actividad se realiza en gran grupo con tres partes diferenciadas (Tabla 4) utilizando dos objetos reales que los alumnos puedan manipular. Algunos ejemplos de objetos para trabajar podrían ser:

- Fotografías en blanco y negro vs. fotografías digitales mostradas en una tablet
- Juguete de latón vs. juguete con sonido y luces
- Cartas antiguas vs. aplicaciones de móvil como WhatsApp
- Radio antigua vs. cascos inalámbricos

Se escoge un par de objetos, en este caso cartas postales frente a aplicaciones de mensajería instantánea como WhatsApp, y se desarrolla la actividad siguiendo la estructura propia de la rutina de pensamiento "veo, pienso, me pregunto".

Tabla 4. *Descripción rutina "Veo, pienso, me pregunto"*

RUTINA	OBJETIVOS	PREGUNTAS
Veo	• Desarrollar la capacidad de atención y percepción visual. • Fomentar la observación y descripción detallada de objetos.	• ¿Qué forma tiene la carta? ¿Y el móvil? • ¿Qué colores tiene cada uno? • ¿De qué creéis que están hechos? ¿Son duros o blanditos? ¿Son suaves o ásperos? • ¿Tienen dibujos o letras? • ¿Huelen a algo? (especialmente la carta, que puede tener olor a papel viejo o tinta)
Pienso	• Propiciar la reflexión sobre cómo han evolucionado con el tiempo los objetos. • Relacionar los cambios con su propia experiencia cotidiana.	• ¿Para qué sirve cada uno de estos objetos? • ¿Cómo se envía una carta? ¿Cómo se manda un mensaje en el móvil? • ¿Cuál tarda más en llegar, la carta o el mensaje? • ¿Quién creéis que usaba más cartas antes? ¿Y ahora quién usa más el móvil? • ¿Qué diferencia hay entre esperar una carta y recibir un mensaje en el móvil? • ¿Antes se podían enviar mensajes en segundos como ahora?

		• ¿Quién traía las cartas antes? ¿Y los mensajes de móvil quién los trae?
Me pregunto	• Despertar la curiosidad y el pensamiento especulativo. • Invitar a los niños a imaginar escenarios del pasado y del futuro.	• ¿Cómo se comunicaban las personas hace mucho tiempo? • ¿Cómo sabían las personas de antes que su carta había llegado? • ¿Qué pasaría si un día no tuviéramos teléfonos? • ¿Cómo se enviarán mensajes en el futuro? • ¿Las cartas desaparecerán algún día o seguirán existiendo? • ¿Se pueden escribir cartas a alguien que vive muy lejos? ¿Cómo se mandan?

Actividad 2: Antes y ahora: semejanzas y diferencias

Se divide la clase en grupos de trabajo para observar semejanzas y diferencias entre objetos antiguos y modernos utilizando un diagrama de Venn. Se asignan dos objetos relacionados o bien con la comunicación (teléfono fijo/móvil, transistor de radio/cascos inalámbricos, periódico de papel/periódico digital, carta/correo electrónico) o con el entretenimiento (juguetes antiguos/juguetes modernos, juegos de mesa/videoconsolas, libro impreso/libro digital) a cada grupo y una ficha con el diagrama para cada par de objetos a relacionar (Figura 3). Se deja tiempo a los niños para que manipulen y observen los objetos a comparar, ayudándoles si es necesario a establecer qué tienen en común y en qué se diferencian. En el centro del diagrama de Venn deben señalar lo que tienen en común los objetos de antes y de ahora (función, apariencia, emociones, etc.) mientras que en las zonas que no interseccionan hay que destacar en qué se diferencian los (materiales, colores, usos, tamaños, etc.).

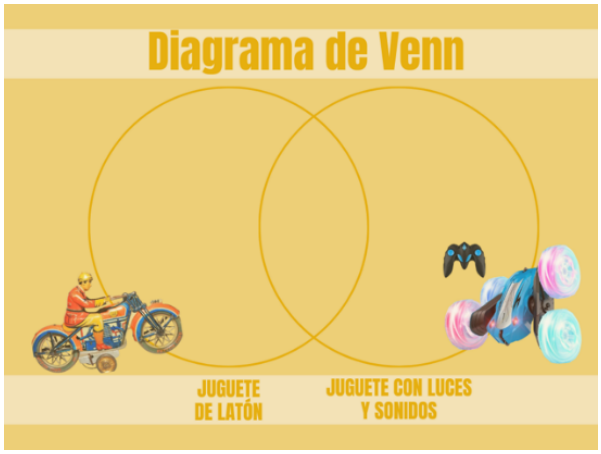


Figura 5: Ejemplo de diagrama de Venn para comparar juguetes.

Fuente: elaboración propia.

Una vez que los grupos han completado su diagrama les invitamos a que compartan sus conclusiones con el resto de la clase. Se trata de estimular la reflexión sobre cómo han

cambiado las formas de comunicación y entretenimiento con el tiempo, y cómo estas transformaciones afectan a la vida diaria. También se trabaja el desarrollo de una sensibilidad hacia la tecnología al explorar cómo la ausencia de dispositivos modernos afectaba la vida cotidiana en el pasado y reflexionar sobre la dependencia actual de la tecnología. Se pueden utilizar preguntas del tipo:

- ¿Cómo se comunicaban las personas en el pasado si no existían los móviles?
- ¿Qué juguete os gusta más y por qué?
- ¿Qué es más rápido recibir una carta o un correo electrónico?
- Si tuvieras que elegir entre escuchar música en una radio antigua o con cascos inalámbricos, ¿cuál preferirías y por qué?
- ¿Qué cosas os sorprenden más sobre la vida sin móviles?
- ¿Pensáis que podríamos vivir sin ordenadores hoy en día?

Actividad 3: Segunda misión para casa

Investigar sobre los refranes ¿qué son y para qué se utilizan? Llevar a clase un refrán contado por una persona mayor del pueblo o por un familiar. Para promover distintas formas de expresión del conocimiento el formato de entrega podrá ser por escrito, vídeo, audio o recitado de memoria por los niños, escogiendo cada familia el que mejor se adapte a sus necesidades.

Eje 3. Refranero popular

Tabla 5. *Descripción Eje 3*

Contenidos abordados	• Vínculos afectivos y lúdicos con los textos literarios, escucha y comprensión de retahílas, cuentos, poesías, rimas, adivinanzas, refranes, trabalenguas, tradicionales y contemporáneos, contextualizándolos. • Textos de carácter poético, de tradición popular o de autor, recitado y dramatización. Sensaciones que producen el ritmo, la entonación, la rima y la belleza de las palabras.
Actividades	1. No por mucho madrugar…
Materiales y recursos didácticos	• Refranes. • Cartulinas de colores tamaño A4. • Lapiceros, pinturas, rotuladores, pegatinas…
Temporalización	• Actividad 1: 40 minutos.

Objetivo de la sesión: identificar y reproducir elementos de la cultura local mediante la recopilación, análisis y representación artística de refranes aportados por los alumnos, promoviendo la expresión personal y la creación del rincón del proyecto en el aula.

Actividad 1: No por mucho madrugar…

Los niños recitan y explican a sus compañeros el significado de los refranes traídos de casa. Después cada niño en una cartulina tamaño A4 escribe su refrán (con o sin ayuda dependiendo del nivel de adquisición de la escritura). Una vez escritos los refranes podrán decorar sus trabajos y colocarlos en el rincón del proyecto.



Figura 6. Ejemplo de refrán decorado.

Fuente: elaboración propia.

Eje 4. ¿Qué camino seguimos?

Tabla 6. Descripción Eje 4

Contenidos abordados	Nociones espaciales en relación con el propio cuerpo, los objetos y las acciones, tanto en reposo como en movimiento, en espacio real y en espacio gráfico. Derecha-izquierda, sobre-bajo, a un lado-al otro, juntos-separados, entre, alrededor de.
Actividades	1. Ampudia desde el aire. 2. Bajando a la tierra. 3. Traza la ruta. 4. Reflexionamos juntos.
Materiales y recursos didácticos	• Imagen satélite de Ampudia. • Plano de Ampudia.
Temporalización	• Actividad 1: 40 minutos. • Actividad 2: 20 minutos. • Actividad 3: 40 minutos. • Actividad 4: 15 minutos.

Objetivo de la sesión: desarrollar habilidades de planificación y orientación espacial utilizando Google Earth y planos impresos del pueblo de Ampudia.

Actividad 1: Ampudia desde el aire

Se explica a los niños que en unos días van a realizar una visita a un agricultor jubilado del pueblo que les va a contar cómo era el trabajo en el campo hace unos años, cuando él era joven. Antes de ir es muy importante saber cómo hay que llegar hasta el lugar de encuentro y preparar un mapa con la ruta que habrá que seguir. Comenzaremos explorando sus conocimientos previos sobre los elementos que definen el espacio urbano del municipio y su representación, con el fin de que puedan llegar a comprender lo que se observa desde una vista área. A continuación, les presentamos la proyección digital de la vista de satélite de Ampudia generada en Google Earth en la PDI (Figura 7). En la proyección podrán ver la ubicación del punto de encuentro con el agricultor local, la localización del colegio y algunos lugares significativos del pueblo como el castillo, la colegiata de San Miguel de Arcángel o los soportales. Se les enseñan algunas de las posibilidades que ofrece la herramienta (alejarse o acercarse, Street View, mapa 3D, etc.) y se les deja que manejen la aplicación por turnos y de forma individual.



Figura 7. Imagen satélite de Ampudia.

Fuente: Google Earth.

Actividad 2: Bajando a la tierra

En gran grupo se realizan una serie de preguntas y desafíos relacionados con el camino a seguir para la visita al agricultor. Por medio de estas cuestiones se abordan aspectos como el tiempo, la distancia, la observación del entorno y el paisaje o la organización social e interacción con la comunidad. Por ejemplo:

- Tiempo y Distancia:
  - ¿Cuánto tiempo pensáis que vamos a tardar en recorrer el trayecto entre el colegio y el punto de encuentro?
  - ¿Por cuántas calles pasaremos?

  - ¿Cuál creéis que es el camino más corto? ¿y el más largo?
  - ¿Cómo podemos saber si vamos en la dirección correcta?
- Exploración del Entorno:
  - ¿Qué lugares conocemos en el camino hacia el agricultor?
  - ¿Encontramos parques en el trayecto?
  - ¿Tenemos que pasar por el castillo para llegar a nuestro destino?
- Observación del Paisaje:
  - Cuándo vayamos por las calles, ¿qué cosas nos vamos a encontrar? ¿veremos más casas o más árboles? ¿tendremos que cruzar carreteras?
  - ¿Creéis que el paisaje va a cambiar a medida que lleguemos a nuestro destino?
  - ¿Habrá señales de tráfico y pasos de peatones? ¿para qué sirven?
- Organización social e interacción con la comunidad:
  - ¿Qué tiendas, casas o negocios locales vamos a encontrar en el camino? ¿qué tipo de cosas podemos encontrar en ellos?
  - ¿Pasaremos por el ayuntamiento? ¿qué es este edificio? ¿quién está allí y qué hace?
  - ¿Con qué personas nos podemos encontrar por el camino? ¿son mayores o jóvenes? ¿qué crees que estarán haciendo?

Actividad 3: Traza la ruta

Se reparte a cada niño y niña un plano impreso de Ampudia (Figura 8) creado ad hoc para esta actividad. Se les pregunta qué es, qué relación encuentran entre lo que ven en esa imagen y lo que han visto antes con Google Earth, introduciendo así algunas de las características de los mapas. A continuación, se pide a los niños que localicen y marquen con pegatinas en el plano la ubicación del colegio, del punto de encuentro con el agricultor local y de algunos de los lugares relevantes que previamente se han explorado a través de la vista área. Usando marcadores de colores tendrán que trazar en el plano una posible ruta para llegar el día de la excursión desde el colegio hasta el lugar de la visita con el agricultor.

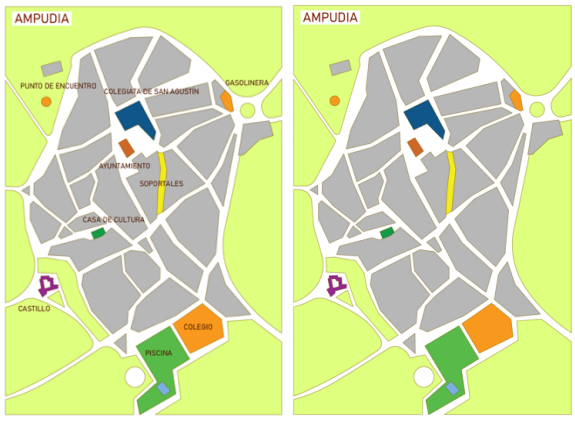


Figura 8. Planos impresos de Ampudia.

Fuente: elaboración propia.

Actividad 4: Reflexionamos juntos

En gran grupo se presentan y comentan las diferentes rutas trazadas, estableciendo semejanzas y diferencias entre ellas y reflexionando sobre la importancia de planificar con antelación las visitas o viajes. Se escoge la ruta que se seguirá el día de la excursión.

Eje 5. El trabajo en el campo

Tabla 7. *Descripción Eje 5*

Contenidos abordados	• Otros grupos sociales de pertenencia: la localidad. Características, elementos y funciones. • Actividades en el entorno.
Actividades	1. De camino. 2. Visitando al agricultor. 3. Tercera misión para casa.
Materiales y recursos didácticos	• Plano impreso adaptado de Ampudia con la ruta a realizar. • Guion entrevista oficios.
Temporalización	• Actividad 1: 20 minutos. • Actividad 2: 90 minutos.

Objetivo de la sesión: reconocer el pasado agrícola de Ampudia a través de una visita a un agricultor local. Identificar herramientas tradicionales de trabajo, comprender la importancia de las estaciones en las labores agrícolas y reconocer distintas formas de tradiciones orales, como las canciones de trabajo.

Actividad 1: De camino

Realizamos el recorrido hasta el lugar de encuentro con el agricultor utilizando la ruta fijada en la actividad anterior. A lo largo de la ruta se buscará que los niños identifiquen en el entorno aquellos lugares o elementos trabajados en la sesión anterior. Se realizará alguna parada en los lugares destacados de la ruta, para facilitar su reconocimiento sobre el plano, en el que los niños habrán de pegar un gomet que se les proporcionará.

Actividad 2: Visitando al agricultor

La visita estará planificada para que los niños puedan conocer cómo ha evolucionado el trabajo en el campo por medio de las explicaciones y demostraciones de un agricultor local. Para ello se les pueden mostrar a los niños diferentes herramientas de trabajo tanto actuales como antiguas, explicar el uso de los animales en el pasado para ayudar en las labores del campo, mostrar el proceso de siembra y cosecha en la actualidad, incidir en la importancia de las estaciones, etc. La visita incluirá también una demostración de canciones tradicionales del trabajo en el campo, vinculadas con las labores agrícolas.

La maestra realizará fotografías y vídeos de los diferentes momentos de la visita que mostrará en la siguiente clase para recordar lo aprendido, trabajando con ello la secuenciación. Estos materiales audiovisuales se utilizarán también en el vídeo-documental.

Actividad 3: Tercera misión para casa

Recopilar información sobre los trabajos a los que se dedicaban las personas mayores del pueblo, tanto hombres como mujeres. Los niños deberán averiguar qué trabajos se realizaban y en qué consistían. Con la colaboración de las familias cada alumno grabará un pequeño vídeo en el que entreviste a una persona mayor de Ampudia o su entorno, y para ello se les facilitará un guion que les ayude en la tarea (Anexo 3).

Eje 6. Porque a los oficios vamos a jugar

Tabla 8. *Descripción Eje 6*

Contenidos abordados	• Oficios habituales: observación e identificación de las distintas profesiones: función, indumentaria e instrumentos relacionados con estas. • Textos orales formales e informales. • Juego simbólico. Observación, imitación y representación de personas, personajes y situaciones. Estereotipos y prejuicios.
Actividades	1. Puesta en común. 2. De mayor quiero ser… 3. Mimos trabajadores. 4. Cuarta misión para casa.
Materiales y recursos didácticos	Imágenes de diferentes oficios.
Temporalización	• Actividad 1: 15 minutos. • Actividad 2: 20 minutos. • Actividad 3: 20 minutos.

Objetivo de la sesión: establecer semejanzas y diferencias entre los oficios antiguos y actuales, utilizando las representaciones sociales de los niños y los roles laborales de sus familias. Estimular la reflexión, expresión y análisis de las aspiraciones laborales del alumnado, así como fomentar la expresión corporal y la capacidad de observación e identificación.

Actividad 1: Puesta en común

Puesta en común de la misión de los oficios. Por turnos cada niño contará a quien ha entrevistado y en qué trabajaba esa persona. Además, tendrá que decir en qué trabajan sus

padres o tutores y si es un trabajo parecido o diferente al que realizaba la persona a la que entrevistó.

Actividad 2: De mayor quiero ser…

Se divide la pizarra en dos partes. En una mitad se escribe en lo que les gustaría trabajar a las niñas cuando sean mayores y en la otra mitad las respuestas de los niños. Una vez que todos hayan contestado se leen en alto las respuestas de un grupo primero y luego las del otro. Debatimos y reflexionamos sobre las similitudes y diferencias encontradas, tratando de poner en valor la defensa de la igualdad de oportunidades para elegir lo que cada uno queremos ser, con independencia del género.

Actividad 3: Mimos trabajadores

Se forman dos grupos para jugar a mímica. Se entrega a cada grupo tres tarjetas en las que aparecen representados distintos trabajos. Por turnos deberán representar mímicamente el oficio que les haya tocado y el otro equipo adivinarlo.

Actividad 4: Cuarta misión para casa

Ya sabemos que cuando los mayores del pueblo eran niños no existían los móviles ni las videoconsolas. Debemos averiguar cómo se divertían y a qué les gustaba jugar cuando eran pequeños.

Eje 7. Los juegos de antaño

Tabla 9. *Descripción Eje 7*

Contenidos abordados	• Celebraciones, costumbres y tradiciones. Herramientas para el aprecio de las señas de identidad étnico-cultural presentes en su entorno. • Textos de carácter poético, de tradición popular o de autor, recitado y dramatización. Sensaciones que producen el ritmo, la entonación, la rima y la belleza de las palabras.
Actividades	1. Preparamos la visita. 2. Los juegos de los mayores. 3. Reporteros dicharacheros. 4. Quinta misión para casa.
Materiales y recursos didácticos	• Bolos, tanga… • Cámara de vídeo. • Micrófono.
Temporalización	• Actividad 1: 30 minutos. • Actividad 2: 50 minutos. • Actividad 3: 40 minutos.

Objetivo de la sesión: aprender sobre juegos tradicionales a través de la interacción con personas mayores de la comunidad. Fomentar el respeto intergeneracional, preservar y valorar las tradiciones locales, y fortalecer los lazos comunitarios.

Actividad 1: Preparamos la visita

Puesta en común de las respuestas de la cuarta misión para casa sobre los juegos a los que jugaban los mayores, los juguetes que tenían, los objetos que utilizaban para jugar, si jugaban en la calle o en casa… Se establecen conexiones con el presente por medio de preguntas como:

- ¿Cuáles son vuestros juegos favoritos?
- ¿Os gusta más jugar dentro de la casa o al aire libre?
- ¿Preferís jugar solos o con vuestros amigos?
- ¿Qué tipo de juguetes os gustan más: muñecos, construcciones, manualidades…?
- ¿Os gusta más inventar historias con vuestros juguetes o seguir las que ya conocéis?
- ¿Tenéis algún juego especial al que os guste jugar con vuestros familiares en casa?

A continuación, se explica a los niños que van a visitarles un grupo de personas mayores del pueblo para enseñarles a jugar a los juegos que ellos practicaban de pequeños. Además, después de jugar los niños entrevistarán a estas personas para el vídeo-documental, pero para ser unos buenos reporteros hay que preparar las preguntas que les van a hacer. En grupo los niños van diciendo posibles preguntas que les gustaría realizar sobre la vida en Ampudia en el pasado. Se pueden organizar las preguntas en torno a categorías como: juegos, transportes, colegio, oficios… Se recogen por escrito las preguntas (Figura 9) y se asigna a cada alumno una o varias preguntas de forma que todos participen.



Figura 9. Hoja de registro de las preguntas para las entrevistas.

Fuente: elaboración propia.

Actividad 2: Los juegos de los mayores

Visita de voluntarios para realizar una muestra de juegos tradicionales y bailes regionales. La actividad se divide en tres partes: taller de Tanga, taller de Bolos, taller de canciones de corro y taller de bailes regionales.

Actividad 3: Reporteros dicharacheros

Se realizan en el aula las entrevistas a los mayores utilizando las preguntas registradas en la actividad 1. Se graba en vídeo todo el proceso para utilizarlo en el vídeo-documental.

Actividad 4: Quinta misión para casa

Se entrega a cada alumno el título de un cuento popular, disponible en la biblioteca del centro, para que acuda a cogerlo en préstamo. Deberán leer el cuento que les haya tocado en casa y llevarlo a clase para contárselo a sus compañeros.

Eje 8. Nos vamos al castillo

Tabla 10. *Descripción Eje 8*

Contenidos abordados	• Actividades en el entorno. • Respeto y valoración por el patrimonio cultural presente en el medio físico, especialmente en Castilla y León.
Actividades	1. Una visita única al Castillo de Ampudia.
Materiales y recursos didácticos	• Línea del tiempo Castillo de Ampudia. • Imágenes creadas para la línea del tiempo.
Temporalización	• Actividad 1: 120 minutos.

Objetivo de la sesión: familiarizar a los niños con la historia del Castillo de Ampudia, sensibilizándoles sobre la importancia de conservar y respetar el patrimonio local.

Actividad 1: Una visita única al castillo de Ampudia

Visita adaptada y personalizada en la que ejercerán como guías dos personas mayores del pueblo que irán descubriendo el castillo y su historia a los niños, incorporando en el relato anécdotas personales vividas por ellos y relacionadas con este importante elemento patrimonial del pueblo. Como actividad final los niños completarán junto a los mayores una línea del tiempo del castillo (Figura 10) en la que situarán algunos de los momentos más significativos de su historia mediante el uso de imágenes.



Figura 10. Línea del tiempo del Castillo de Ampudia.

Fuente: elaboración propia.

Eje 9. Silencio, se rueda

Tabla 11. *Descripción Eje 9*

Contenidos abordados	• Herramientas para la identificación, expresión, aceptación y control progresivo de las propias necesidades, emociones, sentimientos, vivencias, preferencias e intereses.
Actividades	1. ¿Qué opinan los Guardianes?
Materiales y recursos didácticos	• Listado de preguntas. • Cámara de vídeo. • Micrófono. • Croma.
Temporalización	• Actividad 1: 50 minutos.

Objetivo de la sesión: Introducir y promover el aprendizaje de conceptos básicos relacionados con la tecnología audiovisual. Expresar opiniones, escuchar a los demás, reflexionar sobre el proyecto.

Actividad 1: ¿Qué opinan los Guardianes?

En gran grupo se habla de las entrevistas: qué son, cómo se realizan, para qué sirven, qué personas intervienen… Se explica a los niños que van a realizar entrevistas en clase para que formen parte del vídeo documental y que todos serán periodistas y entrevistados.

Se prepara conjuntamente el set de rodaje explicando el uso de los diferentes elementos que se van a utilizar (croma, cámara y micrófono). Divididos por parejas se entrega una pregunta a cada uno y se van grabando las entrevistas.

Ejemplos de preguntas:

- ¿Qué es lo que más te ha gustado del proyecto?
- ¿Has aprendido cosas que no sabías antes? Pon un ejemplo
- ¿Crees qué has sido un buen "Guardián del Pasado de Ampudia"? ¿por qué?
- ¿Qué crees que significa cuidar la tradición oral?
- ¿Recuerdas alguna historia o canción que hayamos aprendido juntos?
- ¿Cómo te sientes cuando hablas con las personas mayores del pueblo?
- ¿Te han contado alguna historia divertida o interesante?
- ¿Qué es lo que más te ha gustado hacer con las personas mayores?
- ¿Crees que sabes ahora más cosas sobre Ampudia que al inicio del proyecto?

El documental se estructurará en tres partes diferenciadas: lo que hemos aprendido, junto a quién hemos trabajado y nuestro balance del proyecto. Se incorporarán las fotografías y vídeos realizados que ilustren los diferentes momentos vividos en el proyecto y los tesoros que se escuchan de Ampudia. Las decisiones en cuanto a la selección de los vídeos y fotografías a incluir en el documental se tomarán entre los niños y algunos representantes de los mayores del pueblo que hayan sido parte activa del proceso. Para el montaje puede solicitarse ayuda de las familias o personas del pueblo que quieran participar.

Eje 10. Misión cumplida

Tabla 12. *Descripción Eje 10*

Contenidos abordados	• Valoración del trabajo bien hecho: desarrollo inicial de • hábitos y actitudes de esfuerzo, constancia, organización, atención e iniciativa. • Acontecimientos y fiestas que se celebran en su localidad y participación activa en ellos.
Actividades	1. Proyección del vídeo-documental
Materiales y recursos didácticos	• Vídeo-documental.
Temporalización	• Actividad 1: 90 minutos.

Objetivo de la sesión: difundir y poner en valor el servicio prestado a la comunidad.

Actividad 1: Proyección del vídeo-documental

Esta actividad sirve para cerrar el proyecto a la vez que se comparte el servicio prestado a la comunidad por los alumnos y mayores a lo largo del mismo. Con la colaboración del Ayuntamiento de Ampudia se organizará la proyección del vídeo-documental y su difusión en las redes sociales. El evento estará abierto a todos los habitantes del pueblo. Los alumnos y las personas mayores que han participado serán los encargados de presentar y explicar las distintas fases del proyecto, poniendo en valor el trabajo conjunto y los conocimientos adquiridos. Se facilitará un tiempo para preguntas y comentarios de los asistentes al final de la proyección.

Valoración y conclusiones

"Ampudia: tesoros que se escuchan" es una propuesta de Aprendizaje-Servicio para trabajar en Educación Infantil. Por medio de ella se busca acercar a los niños a algunas de las problemáticas de un entorno gravemente afectado por la despoblación, haciéndoles partícipes e implicándoles en la búsqueda de soluciones. Toda la propuesta está pensada para desarrollarla junto a las personas mayores del pueblo, de tal manera que sea un proyecto colaborativo en el que todos los que participen contribuyan al desarrollo y mejora de la comunidad. De esta manera, además de fomentar el desarrollo de lazos intergeneracionales, se pone en valor el patrimonio inmaterial y cultural del territorio rural fomentando el sentido de identidad y pertenencia.

La aplicación del Aprendizaje-Servicio en esta etapa educativa es relativamente escasa. Esto se debe en parte a la creencia generalizada de que los niños a estas edades no son capaces de comprender el propósito de estas iniciativas. Sin embargo, la investigación nos dice lo contrario. Se ha observado que la ayuda, la cooperación y la capacidad de compartir surgen en el puente entre el segundo y tercer año de vida. Por lo tanto, no debemos subestimar la conducta prosocial de los niños.

La propuesta busca abordar de manera integral y de forma globalizada los contenidos propios de las Ciencias Sociales para esta etapa, centrándose en dimensiones fundamentales como son el tiempo, el espacio y la socialización. Busca combinar el aprendizaje de contenidos curriculares con la realización de un servicio que genere impacto en la comunidad, trabajando con distintos agentes y dando la oportunidad a los niños de mejorar y aprender de su entorno. Poner en práctica la propuesta permitiría establecer conclusiones basadas en datos observables y objetivos, determinar su eficacia en un entorno educativo real e identificar las áreas de mejora. Es por ello que queda abierta la posibilidad de que este trabajo se convierta en el punto de partida de otros posteriores que exploren su implementación educativa y su adaptación a diferentes contextos geográficos.

Nota

Este trabajo ha sido financiado por la Universidad de Valladolid y el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes en el marco de la Beca de Colaboración para el curso 24/25 con referencia 24CO1/003984 concedida a Virginia López Martín para la iniciación en tareas de investigación vinculadas al *Máster en Investigación aplicada a la Educación de la Universidad de Valladolid*.

Referencias

Aranda, A. M. (2016). Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Infantil. Síntesis.

Armas, F. X., Rodríguez, F., y Macía, X. C. (2018). La olvidada geografía rural en el currículo y manuales de la educación secundaria. Reidics, *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 3*, 4–19. https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.4

Arroyo, E., y Cuenca, J. M. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formacion del Profesorado, 96*(35.3), 109–128. https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91433

Bastiaensen, J., Merlet, P., Craps, M., de Herdt, T., Flores, S., Huybrechs, F., Mendoza, R., Steel, G., y Van Hecken, G. (2015). Agencia en territorios humanos rurales: una perspectiva socio-constructivista. En J. Bastiaensen (Ed.), *Rutas de desarrollo en territorios humanos. Las dinámicas de la vía láctea en Nicaragua*. (pp. 21–64). UCA Publicaciones. https://www.researchgate.net/publication/273687260

Batlle, R. (2015). *Guía práctica de Aprendizaje-Servicio*. Santillana.

Batlle, R. (2020). *Aprendizaje-Servicio. Compromiso social en acción*. Santillana Educación.

Calle-Carracedo, M. (2019). La enseñanza del medio rural en los libros de texto de educación primaria. En X. C. Macía, F. X. Armas, y F. Rodríguez (Eds.), La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información (pp. 907–920). Andavira. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7506451

Cuenca, J. M. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Infantil. In R. M. Ávila, M. A. Cruz, y M. C. Díez (Eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado*. Universidad de Jaén. http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs5/default.htm

D´Angelo, M. L., y Lossio, O. (2011). Innovar en la enseñanza de geografía rural en la escuela secundaria: propuesta de desarrollo profesional docente. *Revista Geográfica de América Central,* Número Especial EGAL, 1–12.

Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, 190, de 30 de septiembre de 2022. https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-1.pdf

De la Hoz, J.,y& Hard, E. (2022). Pedagogía y didáctica de las ciencias sociales para la educación infantil. *Revista Innova Educación, 4*(4), 48–64. https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.04.004

García-Monteagudo, D. (2021). Investigar las representaciones de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de maestros/as: El caso de la Educación Infantil. Didacticae: *Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 10. https://doi.org/10.1344/did.2021.10.144-162

Hahn, C. (1996). Research on Issues-Centered Social Studies. En R. W. Evans & D. W. Saxe (Eds.), *Handbook on Teaching Social Issues* (pp. 25–41). National Council for the Social Studies.

Hernández, F. X. (2008). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Graó.

Instituto Nacional de Estadística. (2024). Nomenclátor: *Población del Padrón Continuo por Unidad Poblacional.*

https://www.ine.es/nomen2/inicio_r.do?accion=busquedaRapida&nombrePoblacion=Ampudia

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

López, J. A., y Peral, A. J. (2017). Las vías verdes: escenario para trabajar el medio rural en Educación Primaria. *Didáctica Geográfica*, 18, 171–192.

López-Torres, E., Carril-Merino, M. T., y Alonso-Neila, E. (2022). ApS con fuentes orales para hacer frente a la España vaciada en Educación Infantil. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales,* 43, 53–70. https://doi.org/10.7203/dces.43.25270

López-Torres, M. E., Calle-Carracedo, M., López-Martín, V., y Miguel-Revilla, D. (2025). Propuestas educativas sobre medio rural y Aprendizaje Servicio en Educación Infantil: una revisión sistemática. *Didáctica Geográfica*, 26, 55–79. https://doi.org/10.21138/DG.732

Martínez-Bonafé, J., y Rogero-Anaya, J. (2021). The context and educational innovation. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19*(4), 71–81. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004

Mayor, D. (2019). Dimensiones pedagógicas que configuran las prácticas de Aprendizaje-Servicio. *Revista Páginas de Educación,* 12(2), 23–42. https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1834

Millán, M. (2021). El conocimiento del entorno en Educación Infantil. Teoría y práctica desde las Ciencias Sociales y su didáctica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 40, 3–20. https://doi.org/10.7203/dces.40.16962

Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El futuro del pasado*, 10, 57–79. https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002

Siede, I. A. (2024). ¿Qué ven cuando nos ven? Representaciones infantiles sobre la sociedad argentina actual. *Archivos de Ciencias de la Educación,* 17(24), e126. https://doi.org/10.24215/23468866e126

Anexo 1: fundamentación curricular y evaluación

Fundamentación curricular

A continuación, se presenta una tabla de elaboración propia a partir del Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, en la que quedan recogidos los objetivos de etapa junto con las competencias específicas, los contenidos y criterios de evaluación de cada una de las tres áreas que se trabajarán de manera globalizada en la propuesta. Asimismo, se especifican las distintas competencias clave de adquisición para el aprendizaje permanente del alumnado que, de manera transversal, se desarrollarán a partir de los aprendizajes adquiridos en las distintas áreas.

OBJETIVOS DE ETAPA

b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.

d) Desarrollar sus capacidades emocionales y afectivas.

e) Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia.

f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

ÁREA: CRECIMIENTO EN ARMONÍA

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

2 - Reconocer, manifestar y regular progresivamente sus emociones, expresando necesidades y sentimientos para lograr bienestar emocional y seguridad afectiva.

4 - Establecer interacciones sociales en condiciones de igualdad, valorando la importancia de la amistad, el respeto y la empatía, para construir su propia identidad basada en valores democráticos y de respeto a los derechos humanos.

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	C. C.
BLOQUE B: DESARROLLO Y EQUILIBRIO AFECTIVOS • Herramientas para la identificación, expresión, aceptación y control progresivo de las propias necesidades, emociones, sentimientos, vivencias, preferencias e intereses. • Valoración del trabajo bien hecho: desarrollo inicial de hábitos y actitudes de esfuerzo, constancia, organización, atención e iniciativa.	2.3 Expresar inquietudes, gustos y preferencias, mostrando satisfacción y seguridad sobre los logros conseguidos. 2.4 Respetar y aceptar las características, intereses y gustos de los demás, mostrando actitudes de empatía y asertividad.	
BLOQUE D: INTERACCIÓN SOCIOEMOCIONAL EN EL ENTORNO. LA VIDA JUNTO A LOS DEMÁS • Estrategias de autorregulación de la conducta. Empatía y respeto. • Trabajo en equipo: responsabilidades individuales y destrezas cooperativas. • Juego simbólico. Observación, imitación y representación de personas, personajes y situaciones. Estereotipos y prejuicios. • Otros grupos sociales de pertenencia: la localidad. Características, elementos y funciones. • Actividades en el entorno. • Acontecimientos y fiestas que se celebran en su localidad y participación activa en ellos.	4.1 Conocer e identificar distintos grupos sociales más significativos de su entorno, valorando las diferentes estructuras de vida familiar y social, y generando actitudes de confianza, respeto y aprecio. 4.2 Adquirir y desarrollar normas, sentimientos y roles, interaccionando en los grupos sociales de pertenencia más cercanos, para construir su identidad individual y social. 4.4 Reproducir conductas, acciones o situaciones a través del juego simbólico en interacción con sus iguales, identificando y rechazando todo tipo de estereotipos.	CCL STEM CD CPSAA CC CE CCEC

• Oficios habituales: observación e identificación de las distintas profesiones: función, indumentaria e instrumentos relacionados con estas. • Celebraciones, costumbres y tradiciones. Herramientas para el aprecio de las señas de identidad étnico-cultural presentes en su entorno. • Curiosidad por conocer otras formas de vida social y costumbres valorando la diversidad.	4.7 Adoptar y definir responsabilidades individuales y destrezas cooperativas valorando el trabajo en equipo. 4.8 Reconocer y valorar los diferentes oficios y servicios más significativos de la localidad junto con sus características y elementos, mostrando sensibilización y rechazo ante desigualdades. 4.10 Participar, desde una actitud de respeto, en actividades relacionadas con costumbres y tradiciones étnicas y culturales presentes en su entorno, mostrando interés por conocerlas.	

ÁREA: DESCUBRIMIENTO Y EXPLORACIÓN DEL ENTORNO

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

1 - Identificar las características y funciones de materiales, objetos y colecciones y establecer relaciones entre ellos, mediante la exploración, la manipulación sensorial y el manejo de herramientas sencillas y el desarrollo de destrezas lógico-matemáticas para descubrir y crear una idea cada vez más compleja del mundo.

3 - Reconocer elementos y fenómenos de la naturaleza, mostrando interés por los hábitos que inciden sobre ella, para apreciar la importancia del uso sostenible, el cuidado y la conservación del entorno en la vida de las personas.

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	C. C.
BLOQUE A: DIÁLOGO CORPORAL CON EL ENTORNO. • Cualidades o atributos y funciones de objetos y materiales: color, tamaño, forma (figuras planas y cuerpos geométricos), textura y peso. Identificación en elementos próximos a su realidad. • Nociones espaciales en relación con el propio cuerpo, los objetos y las acciones, tanto en reposo como en movimiento, en espacio real y en espacio gráfico. Derecha-izquierda, sobre-bajo, a un lado-al otro, juntos-separados, entre, alrededor de. • El tiempo y su organización: día-noche, estaciones, ciclos, calendario (meses del año, año…). Rutina en las actividades de la vida cotidiana: ayer-hoy-mañana.	1.1 Establecer distintas relaciones entre los objetos reconociendo y comparando sus cualidades o atributos y funciones, mostrando curiosidad e interés. 1.3 Ubicarse adecuadamente en los espacios habituales, tanto en reposo como en movimiento, aplicando sus conocimientos acerca de las nociones espaciales básicas de manera justificada y jugando con el propio cuerpo y con objetos. 1.5 Organizar su actividad, ordenando las secuencias y utilizando las nociones temporales básicas.	CCL STEM CPSAA CC CCEC
BLOQUE C: INDAGACIÓN EN EL MEDIO FÍSICO Y NATURAL • Respeto y valoración por el patrimonio cultural presente en el medio físico, especialmente en Castilla y León.	3.1 Mostrar una actitud de respeto, cuidado y protección hacia el medio natural y los animales, identificando y valorando el impacto positivo o negativo que algunas acciones humanas ejercen sobre ellos.	

	3.3 Establecer diferentes relaciones entre el medio natural y el social a partir de la observación y el conocimiento de algunos fenómenos naturales y de los elementos patrimoniales presentes en el medio físico, especialmente en Castilla y León.	

ÁREA: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

3 - Producir mensajes de manera eficaz, personal y creativa, utilizando diferentes lenguajes, descubriendo los códigos de cada uno de ellos y explorando sus posibilidades expresivas para responder a diferentes necesidades comunicativas.

4 - Participar por iniciativa propia en actividades relacionadas con textos escritos, mostrando interés y curiosidad por comprender su funcionalidad y algunas de sus características.

5 - Valorar la diversidad lingüística presente en su entorno, así como otras manifestaciones culturales, para enriquecer sus estrategias comunicativas y su bagaje cultural.

CONTENIDOS	**CRITERIOS DE EVALUACIÓN**	**C. C.**
BLOQUE C: COMUNICACIÓN VERBAL ORAL: EXPRESIÓN, COMPRENSIÓN Y DIÁLOGO • Textos orales formales e informales. • Aumento del vocabulario a través de proyectos, conversaciones, situaciones de aprendizaje y textos literarios. Distintas categorías y relaciones semánticas.	3.1. Hacer un uso funcional del lenguaje oral y/o de otros lenguajes, comunicando sentimientos, emociones, necesidades, deseos, intereses, opiniones, experiencias propias e información, aumentando su repertorio lingüístico y construyendo progresivamente un discurso más eficaz, organizado y coherente en contextos formales e informales. 3.4. Utilizar y valorar el lenguaje oral como instrumento regulador de la acción en las interacciones con los demás, mostrando seguridad y confianza.	CCL STEM CD CPSAA
BLOQUE D: APROXIMACIÓN AL LENGUAJE ESCRITO. • Los usos sociales de la lectura y la escritura. Tipos de textos: Textos narrativos (cuentos, sucesos y anécdotas), poéticos (poemas y canciones), funcionales (nombre propio, fecha, listas, notas y recetas), informativos (noticias, anuncios, cartas, postales y logotipos), descriptivos y populares (pareados, adivinanzas y refranes). Funcionalidad y significatividad en situaciones comunicativas, informativas y de disfrute.	4.1. Mostrar interés por comunicarse a través de códigos escritos, convencionales o no, valorando su función comunicativa atendiendo a su nivel de desarrollo. 4.5. Valorar y recurrir a la biblioteca como fuente de información, aprendizaje, entretenimiento y disfrute, respetando sus normas de uso.	CC CE CCEC

BLOQUE E: APROXIMACIÓN A LA EDUCACIÓN LITERARIA	
• Textos de carácter poético, de tradición popular o de autor, recitado y dramatización. Sensaciones que producen el ritmo, la entonación, la rima y la belleza de las palabras. • Vínculos afectivos y lúdicos con los textos literarios, escucha y comprensión de retahílas, cuentos, poesías, rimas, adivinanzas, refranes, trabalenguas, tradicionales y contemporáneos, contextualizándolos.	5.5. Participar en actividades de aproximación a la literatura infantil, tanto de carácter individual, como en contextos dialógicos y participativos, descubriendo, explorando y apreciando la belleza del lenguaje literario. 5.6. Expresar emociones, ideas y pensamientos a través de manifestaciones artísticas y culturales, disfrutando y valorando el proceso creativo.

Fuente: Elaboración propia. Adaptado del Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León.

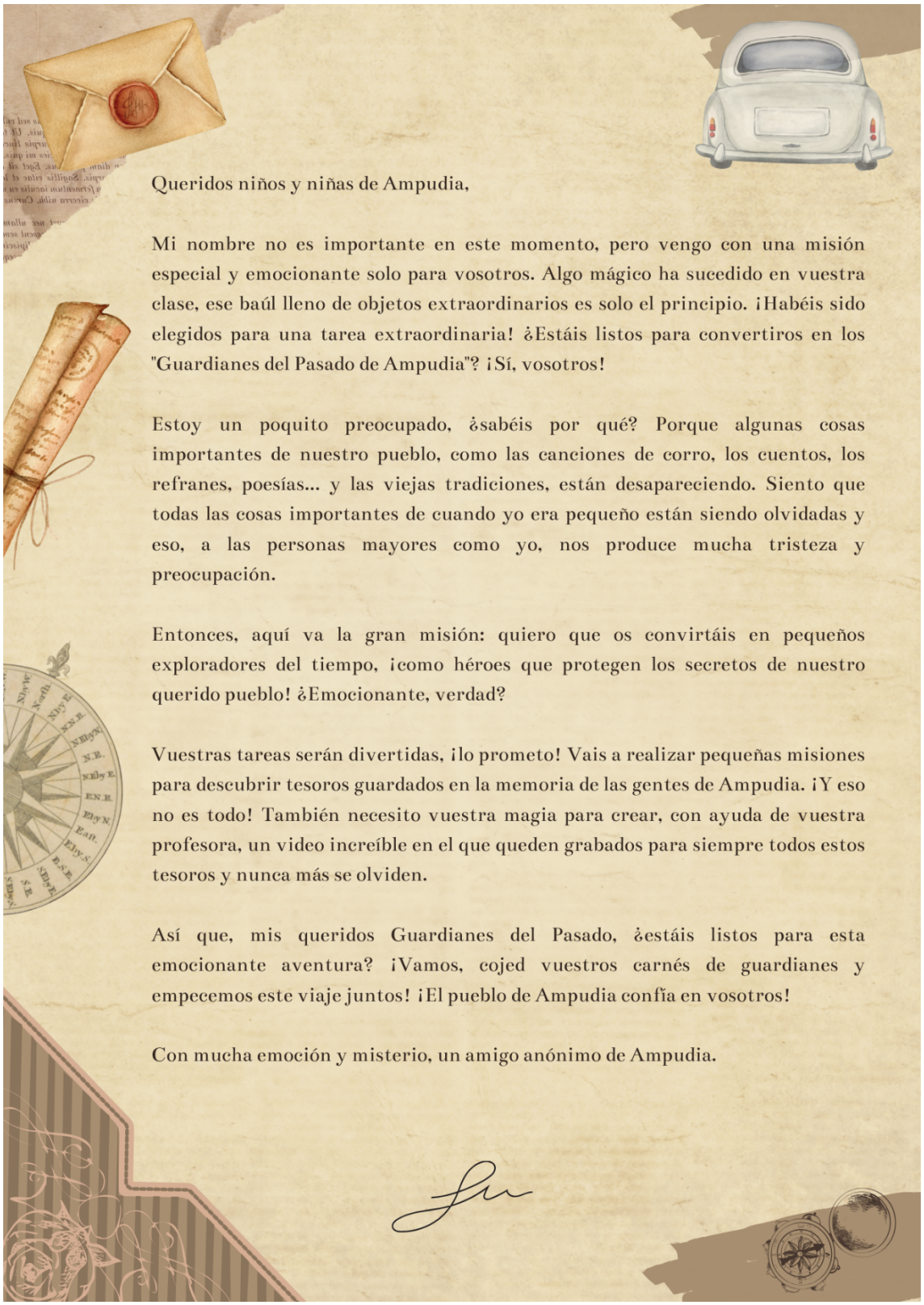
Evaluación

En cuanto a la evaluación, tal y como nos indica la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), será global, continua y formativa. Se llevará a cabo una evaluación criterial y orientadora cuyo principal referente serán los criterios de evaluación recogidos en el Decreto 37/2022. Las técnicas principales empleadas serán la observación directa y el análisis del desempeño del alumnado por medio de las producciones que realicen.

Como proyecto de Aprendizaje-Servicio es necesario también llevar a cabo una evaluación multifocal que permita reflexionar y extraer conclusiones del trabajo realizado (Batlle, 2015). Son cuatro los niveles a tener en cuenta:

1. Evaluar al grupo y a sus miembros: a partir de una evaluación formativa y formadora que refleje y valore el proceso de aprendizaje. Herramientas como el checklist de logros, el registro observacional, las entrevistas individuales, las escaleras de metacognición o los portfolios, pueden ayudarnos en esta tarea.
2. Evaluar el trabajo en red con los agentes colaboradores: obtener la valoración de las entidades colaboradoras sobre la calidad de la experiencia y el servicio proporcionado que permita reflexionar conjuntamente sobre el trabajo en red. Un cuestionario a las entidades implicadas puede servirnos como herramienta.
3. Evaluar la experiencia como proyecto ApS: analizar la experiencia del proyecto, no solo como una intervención educativa puntual sino también desde una dimensión pedagógica. Para esta evaluación se puede emplear como herramienta la rúbrica propuesta por el Grupo de Investigación en Educación Moral de la Universidad de Barcelona (GREM) que engloba doce dinamismos y cuatro niveles de evaluación.
4. Autoevaluarse como persona dinamizadora del proyecto: implica reflexionar sobre el desempeño y contribución al proyecto, destacando las fortalezas y áreas de mejora, y proporcionando una base para el crecimiento continuo. Para ello pueden utilizarse diferentes herramientas como rúbricas, diarios reflexivos o análisis DAFO entre otras.

Anexo 2: Carta Guardianes del Pasado



Queridos niños y niñas de Ampudia,

Mi nombre no es importante en este momento, pero vengo con una misión especial y emocionante solo para vosotros. Algo mágico ha sucedido en vuestra clase, ese baúl lleno de objetos extraordinarios es solo el principio. ¡Habéis sido elegidos para una tarea extraordinaria! ¿Estáis listos para convertiros en los "Guardianes del Pasado de Ampudia"? ¡Sí, vosotros!

Estoy un poquito preocupado, ¿sabéis por qué? Porque algunas cosas importantes de nuestro pueblo, como las canciones de corro, los cuentos, los refranes, poesías... y las viejas tradiciones, están desapareciendo. Siento que todas las cosas importantes de cuando yo era pequeño están siendo olvidadas y eso, a las personas mayores como yo, nos produce mucha tristeza y preocupación.

Entonces, aquí va la gran misión: quiero que os convirtáis en pequeños exploradores del tiempo, ¡como héroes que protegen los secretos de nuestro querido pueblo! ¿Emocionante, verdad?

Vuestras tareas serán divertidas, ¡lo prometo! Vais a realizar pequeñas misiones para descubrir tesoros guardados en la memoria de las gentes de Ampudia. ¡Y eso no es todo! También necesito vuestra magia para crear, con ayuda de vuestra profesora, un video increíble en el que queden grabados para siempre todos estos tesoros y nunca más se olviden.

Así que, mis queridos Guardianes del Pasado, ¿estáis listos para esta emocionante aventura? ¡Vamos, cojed vuestros carnés de guardianes y empecemos este viaje juntos! ¡El pueblo de Ampudia confía en vosotros!

Con mucha emoción y misterio, un amigo anónimo de Ampudia.

Anexo 3: Guion para la entrevista de los oficios

Instrucciones generales:

- Elige a una persona mayor de tu familia o del pueblo para entrevistar.
- Pide permiso para grabar la entrevista con el móvil.
- Realiza preguntas sobre los trabajos que solían existir en el pueblo.

Indicaciones para la Entrevista:

SALUDO

Niño/a: ¡Hola! Soy [Nombre] y estoy en una misión especial para aprender sobre los trabajos antiguos de Ampudia. ¿Puedo hacerte algunas preguntas y grabar tus respuestas con mi móvil?

PREGUNTAS

- Niño/a: ¿En qué trabajabas cuando eras joven?
- Niño/a: ¿En qué consistían las tareas diarias de tu trabajo?
- Niño/a: ¿Ha cambiado la forma en la que ahora se realiza tu trabajo? ¿por qué?
- Niño/a: ¿Recuerdas alguna tradición o evento especial relacionado con tu trabajo?

DESPEDIDA

Niño/a: ¡Gracias por compartir tus recuerdos conmigo! Esta información nos ayudará a que la historia de Ampudia no se olvide.

Nota para las familias: una vez grabada la entrevista, hay que enviarla al correo: xxxxxxx@educa.jcyl.es

¡Muchas gracias por vuestra colaboración!

02.

Historia y multiperspectiva en 3.º de Primaria: una experiencia a través de los primeros viajes intercontinentales de la Edad Moderna[1]

Francisco Javier Ramiro Iglesias. CEIP Príncipe de Asturias. Las Regueras (Asturias)

Sara l'Anson Gutiérrez. CEIP Príncipe de Asturias. Las Regueras (Asturias)

Miguel Ángel Suárez Suárez. Universidad de Oviedo

masuarez@uniovi.es

Presentación y justificación

Partiendo de un reto motivacional (estudio del continente americano por el que "viajaremos" durante el último trimestre junto con el resto del alumnado del Colegio) pretendemos iniciar un viaje apasionante, como lo es en sí mismo cualquier aprendizaje significativo. Se plantean así diferentes perspectivas en el tratamiento de los grandes viajes intercontinentales de la Edad Moderna como una forma introductoria de presentar a los diferentes personajes y sociedades para acercar al alumnado a la historia europea.

Proponemos el inicio del estudio sistemático de la Historia, concebida como el transcurrir del ser humano a través del tiempo y del planeta en el que ha vivido, para ayudar a la comprensión del presente y poder proyectar un futuro más sostenible (Pagès, 2019).

A la edad de 8 y 9 años, correspondiente al tercer curso de Educación Primaria, la posibilidad de razonar de un modo abstracto se va consolidando, por lo que es el momento en el que la infancia ya es capaz de clasificar, organizar, abstraer e, incluso generalizar conceptos, dando sentido al tiempo histórico (García Monteagudo, 2021; Maia, 2020).

[1] Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación «Enseñanza y aprendizaje de la Historia en Educación Primaria: multiperspectiva y análisis de iconos culturales para la construcción de una ciudadanía crítica (EduHiCon)» (PID2020-114434RB-100), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

En la tarea de ejemplificar esta circulación temporal iniciamos durante el curso 2023/2024 actividades como el uso de flechas temporales adaptadas a la situación cotidiana del grupo, para dar paso después al estudio de la "línea de la vida" y, finalmente, a la flecha temporal de la Historia, con sus hitos y dimensiones acordes con la edad escolar que nos atañe. Es decir, partiendo de las situaciones vitales de la vida del estudiantado, esperamos poder extrapolar el estudio de su historia personal al estudio de la historia de un contexto y tiempo determinados (Maia, 2020; Sabido-Codina, Bellatti y Fuentes, 2022; San Martín, 2021).

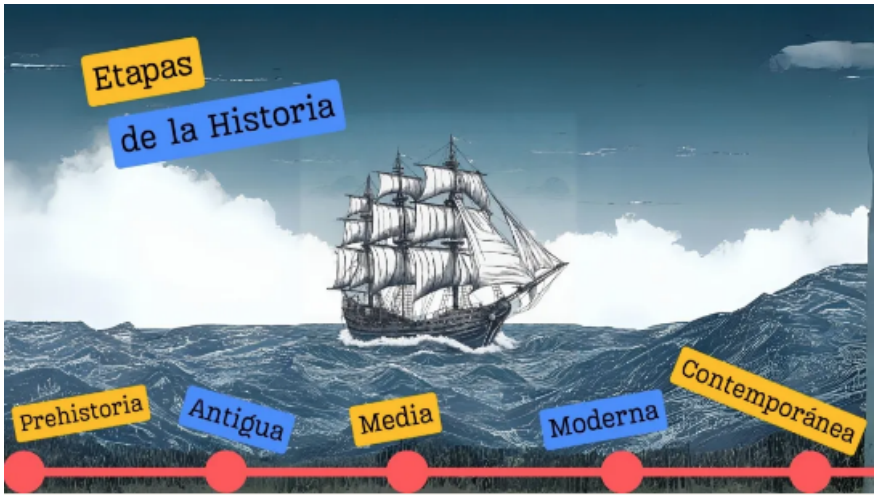


Figura 1. Etapas de la Historia.

Fuente: elaboración propia.

De esta forma, se pretenden estudiar los diferentes iconos culturales, personajes y lugares ampliamente conocidos incluso desde una edad temprana como son Colón, América, las sociedades nativas americanas, la monarquía… Se enmarcan en su justo lugar, en aquel que les va a permitir, desde esta etapa iniciática, construir conocimiento de una forma adecuada, lógica y duradera. Y, si es posible, entretenida.

Contexto

Centro educativo y grupos de referencia

Esta aproximación a la Historia desde la asignatura de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, específicamente desde el desdoble de Ciencias Sociales, se enmarca en una Programación Didáctica para Tercer curso de Educación Primaria en un centro educativo del Principado de Asturias con las siguientes características:

- Se trata de un centro de Educación Infantil y Primaria, con una unidad por nivel educativo.
- Se organiza con un horario continuado (9:30 a 14:30) prestando servicios de transporte y comedor.
- Se encuentra en un entorno rural con un alumnado que vive mayoritariamente en los pueblos del concejo al que pertenece el centro, aunque con un pequeño porcentaje de residentes en los concejos vecinos.

- Las familias tienen trabajo principalmente en el sector servicios y, algunas, en el sector primario.
- El modelo pedagógico se basa en el DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) y mantiene a lo largo de sus dos etapas educativas el aprendizaje de las matemáticas basado en los números (ABN), la metodología de equipos cooperativos, actividades y proyectos basados en su PLEI (plan lector e investigador) y el uso regulado y continuo de las herramientas tecnológicas de la información y la comunicación (TIC).
- El centro educativo lleva diez años trabajando por proyectos desde un enfoque multidisciplinar, que facilita el estudio de contenidos desde las diferentes materias. Fomenta que el profesorado colabore y planifique las tareas de forma conjunta desde una visión global de centro y más específica entre ciclos.

El grupo está tutorizado por un maestro con una amplia experiencia como docente de Educación Primaria y con un largo recorrido en el Centro. El grupo-clase de tercero al que atañe este trabajo está constituido por 13 estudiantes (6 alumnas y 7 alumnos) y trabaja, al igual que el resto del centro, bajo una metodología de equipos cooperativos y en el marco del DUA. Contiene alumnado con dificultades severas en el manejo de la comunicación oral.

Metodología

Además del DUA es importante resaltar la idea de multidisciplinariedad en el trabajo, ya que el aprendizaje guarda íntima relación con las áreas y los saberes que nutren la actividad diaria del centro. Todas ellas entran en juego bajo la perspectiva de favorecerlo desde distintos ángulos y facilitando en cada caso individual el acceso a nuevo conocimiento y la potenciación de cada capacidad, independientemente de las dificultades que puedan encontrar.

Así, en el caso que nos ocupa, la iniciación a un estudio sistemático de la Historia ha de contemplarse desde el resto de las áreas del currículo, procurando que se entremezclen las áreas en las diferentes sesiones desarrolladas, para así remarcar el valor del enfoque interdisciplinar (Miralles y Rivero, 2012).

- **Lengua.** La comprensión oral (visionado de videos) y escrita (fuentes de información); la expresión oral (exposiciones) y escrita (realización de guiones); la narrativa como fuente o la interpretación como oportunidad para transmitir información son ejemplos de acercamiento a la Historia desde esta área. Favorecen a quienes sienten comodidad a través del lenguaje y busca, a su vez, impulsar dichas habilidades en el alumnado con mayores dificultades.

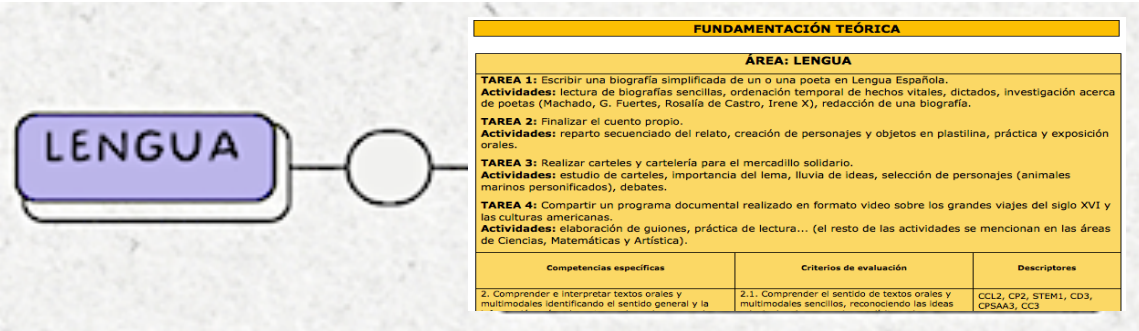


Figura 2. Fundamentación teórica para el área de Lengua.

Fuente: elaboración propia.

- **Ciencias de la Naturaleza** (como "segundo desdoble" de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural)**.** Los conceptos relacionados con los inventos y las máquinas (fuerza y movimiento); el clima; los seres vivos y los ecosistemas; o las necesidades del ser humano (nutrición, salud, etc.) favorecen el aprendizaje a quienes sientan comodidad ante aspectos como la ingeniería, la experimentación, la biología o la salud y busca suscitar interés hacia aquellas personas que se sientan más alejadas de estas temáticas.

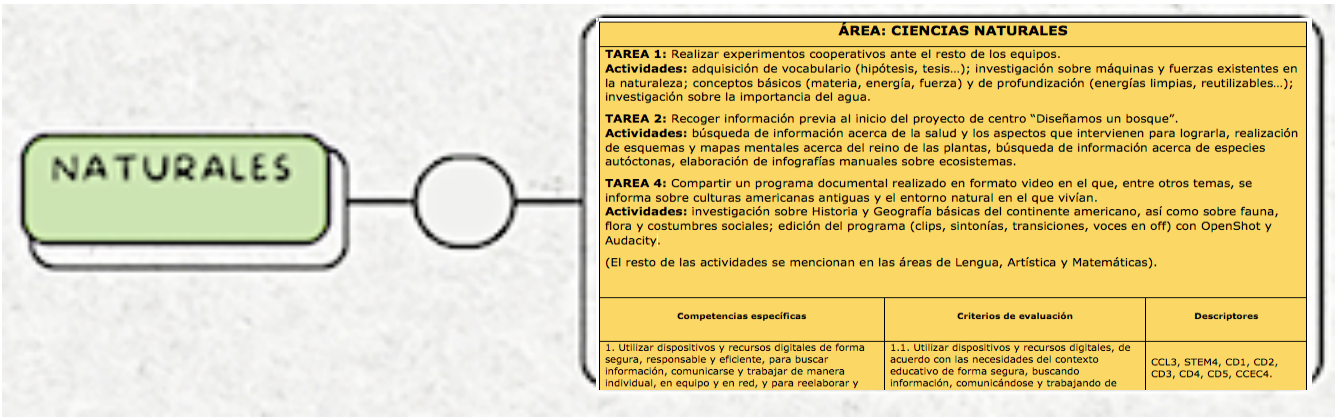
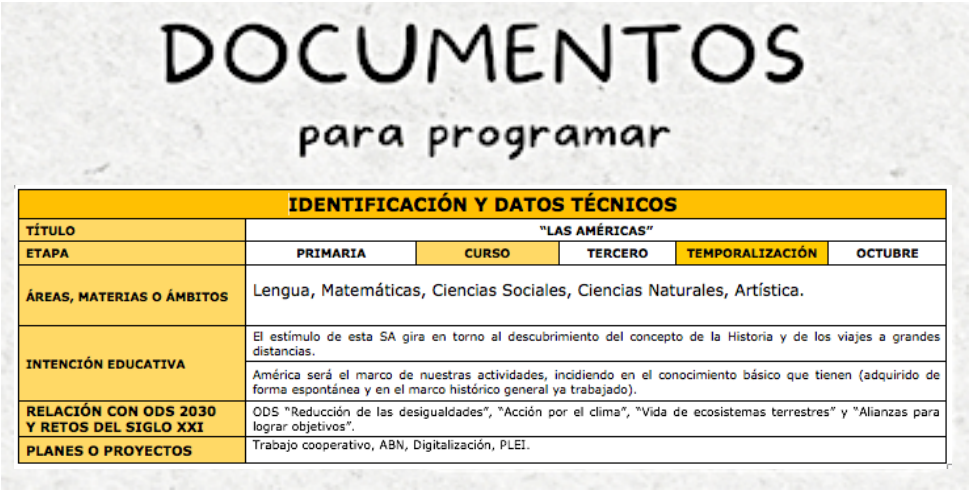


Figura 3. Fundamentación teórica para el área de Ciencias de la Naturaleza.

Fuente: elaboración propia.

- **Educación Artística.** La pintura, la música, como danzas y canciones, o la arquitectura ayudarán a quienes tienen el arte como motivación en su aventura de aprender, así como acercar al estudiantado a las diferentes formas de expresiones culturales y desarrollar la creatividad.
- **Matemáticas, Llingua y Cultura Asturianas y Educación Física.** De una manera más ocasional, aunque igualmente eficaz, algunos aspectos de estas áreas también inciden en el aprendizaje de la Historia, bien de manera coyuntural, bien de forma sólida en alguno de los saberes específicos que se pretenden consolidar


DOCUMENTOS
para programar

IDENTIFICACIÓN Y DATOS TÉCNICOS					
TÍTULO	"LAS AMÉRICAS"				
ETAPA	PRIMARIA	CURSO	TERCERO	TEMPORALIZACIÓN	OCTUBRE
ÁREAS, MATERIAS O ÁMBITOS	Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Artística.				
INTENCIÓN EDUCATIVA	El estímulo de esta SA gira en torno al descubrimiento del concepto de la Historia y de los viajes a grandes distancias.				
	América será el marco de nuestras actividades, incidiendo en el conocimiento básico que tienen (adquirido de forma espontánea y en el marco histórico general ya trabajado).				
RELACIÓN CON ODS 2030 Y RETOS DEL SIGLO XXI	ODS "Reducción de las desigualdades", "Acción por el clima", "Vida de ecosistemas terrestres" y "Alianzas para lograr objetivos".				
PLANES O PROYECTOS	Trabajo cooperativo, ABN, Digitalización, PLEI.				

Figura 4. Documentos para programar.

Fuente: elaboración propia.

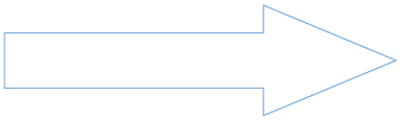
En los documentos oficiales de centro se recoge de manera más detallada, bajo las denominaciones de "Programación Didáctica de Ciencias Sociales" y "Situación de Aprendizaje", situando la presente como la quinta situación de aprendizaje del curso 2023-2024. Además, toda esta programación se inscribe en el proyecto anual del centro, que, en el caso que nos ocupa es el de "Viajes por el mundo", conociendo los distintos continentes. Por otro lado, al inicio de cada sesión se activan saberes trabajados previamente en las diferentes áreas a las que nos hemos referido, especificados junto a la motivación de cada una de las sesiones.

Desarrollo

En total se realizan 15 sesiones en las que se trabaja con las metodologías previamente señaladas, buscando construir un concepto general de los viajes realizados desde España en la Edad Moderna, mediante diferentes narrativas y fenómenos acaecidos en la época. Se procura buscar la toma de decisiones en grupo grande, para proceder a la realización de actividades cooperativas y colaborativas con los grupos reducidos y establecidos previamente.

Sesión 1

Tabla 1. *Tabla resumen de la Sesión 1.*

Activación de la medida del tiempo (semanas, meses, años) y de las secuencias temporales. Iniciación al estudio del continente previsto para el tercer trimestre: América.	
Contenidos abordados (saberes básicos)	Nociones temporales y cronología. Iniciación en la investigación y en los métodos de trabajo para la realización de proyectos.
Actividades	Coloquio. Diseño de flechas temporales. Debate y recogida de ideas sobre América.
Materiales y recursos	Flechas temporales.  *Modelo de flecha semanal, con espacio para cada día*  *Modelo de flecha mensual, con espacio para un solo dibujo*   *Ejemplo de flechas mensuales (en junio representaron la actividad*

Como forma de introducir las nociones temporales, se comienza con un repaso de medidas ampliamente conocidas por el alumnado, como son las semanas, los meses y los años, de tal forma que se comprenda su secuenciación y conformación como unidades que

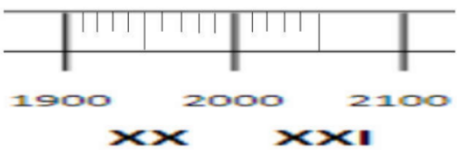
aglutinan unas a otras. Se busca activar conocimientos previamente trabajados en los últimos meses (Arias-Ferrer et al., 2024).

Continuando con el trabajo previo, a través del cual el aula ha sido decorada con las flechas temporales que fragmentan una semana, se pregunta al grupo-clase la forma de comprimirlas y reducirlas, por lo que tras un debate sobre cómo proceder, se plantea la posibilidad de realizar flechas temporales mensuales (López, 2013). Con la toma de decisión, se da inicio a la primera actividad, con el diseño y realización de la flecha mensual por equipos, que deben dialogar y establecer la organización de la actividad y reflexionar sobre sus motivaciones. De esta forma, cada miembro del grupo debe proponer una idea de dibujo que añadir a la flecha y argumentar su elección, para que el grupo en su conjunto seleccione qué ideas priorizar, fomentando a su vez la escucha activa y la autonomía de cada equipo de trabajo. Este momento, en el que los grupos debaten, el maestro opta por fotocopiar las flechas mensuales, de esta manera, el alumnado observa cómo las tareas parten de sus propuestas, pese a que las actividades se encuentren orientadas por el docente.

Tras dedicar la mayor parte de la sesión a la realización de las flechas temporales, comienza a introducirse el continente sobre el que se va a investigar durante el trimestre (América). Se plantea un coloquio a nivel de gran grupo donde el alumnado debe pensar qué conceptos asocian al continente, para así configurar una memoria colectiva (Ruiz y Molina, 2018). Aparecen diferentes nociones como son la gran cantidad de países que lo conforman y su localización dentro de América del sur, central o norte, las diferentes lenguas que se hablan en cada uno o las representaciones como los vaqueros, la cultura maya e incluso los astronautas. Estas ideas se plantean como una nueva forma de decorar el aula, pero también para introducir el concepto de una línea temporal histórica, dividida en etapas históricas, lo que permite situar las ideas planteadas en su época correspondiente (López, 2013).

Sesión 2

Tabla 2. *Tabla resumen de la Sesión 2.*

Activación de la medida del tiempo (años, siglos, números romanos). Iniciación a la línea temporal de la vida.	
Contenidos abordados (saberes básicos)	El tiempo histórico. Nociones temporales y cronología.
Actividades	Visionado del vídeo y coloquio. Fichas. Recogida de tareas y debate.
Materiales y recursos	Web animada sobre la línea vital; fichas para completar. https://www.youtube.com/watch?v=j6vlPqlvT-E (canal "IdeasQueVuelan").  *ficha núm. 1*  *ficha núm. 2*

La configuración de esta segunda sesión facilita continuar con el repaso de las nociones temporales (Sáiz y Gómez, 2016), desarrollando una cronología para el aula y otra personal, facilitando así la comprensión del tiempo histórico al partir de situaciones cercanas y personales para expandirlas gradualmente a otras más generales. Así, se parte de las unidades de tiempo ya trabajadas, para profundizar en los años y los siglos. Se utilizan las flechas temporales para hacer reflexionar al grupo sobre cómo podrían agrupar las ya elaboradas en el aula (semanales y mensuales) en años y siglos como planteamiento teórico.

Tras hacer una revisión de los conceptos, se reproduce un vídeo que permite al alumnado observar cómo un personaje infantil desarrolla su línea de la vida. La cercanía de la edad del personaje con la del grupo facilita al alumnado comprender su propia línea vital. Tras un segundo visionado, el docente habilita un espacio dialógico donde formular preguntas para que el alumnado haga comparaciones sobre sus experiencias con las del personaje, lo que le permite reparar en la antigüedad del vídeo, así como recordar sus propias vivencias poniéndolas en común frente a sus compañeros y compañeras (San Martín, 2021; Maia, 2020; Sabido-Codina et al., 2022).

La sesión continúa con la cumplimentación de una ficha de manera individualizada en la que se trabajan las líneas cronológicas personales (nacimiento de sus progenitores y familiares cercanos, inicio en la Educación Infantil y Primaria…), que serán anexionadas a la libreta de ciencias, para que el alumnado pueda repasar este concepto en casa.

El tiempo de proyecto finaliza con la continuación de la decoración del aula, en la que el alumnado muestra las imágenes que han seleccionado sobre América para secuenciarlas cronológicamente como grupo grande. Se observa que la mayoría de las imágenes se relacionan con la Edad Moderna, por lo que el docente añade otras correspondientes a diferentes épocas. La tarea culmina con la reflexión planteada por el maestro sobre cómo mejorar aún más la línea temporal elaborada con las imágenes. El alumnado piensa en aplicar el eje cronológico trabajado en la "ficha 2" para conseguir dicha mejora, lo que permite observar cómo, con cierta dirección por parte del docente y una organización previa, el alumnado es capaz de desarrollar y reflexionar sobre diferentes formas de trabajo de forma autónoma.

Sesión 3

Tabla 3. *Tabla resumen de la Sesión 3.*

Activación de la medida del tiempo (años, siglos, números romanos). Línea temporal de la vida y línea de la Historia.	
Contenidos abordados (Saberes básicos del currículo de CC. Sociales)	El tiempo histórico. Nociones temporales y cronología. Ubicación temporal de las grandes etapas históricas.
Actividades	Visionado del vídeo y coloquio. Inicio en conjunto del visionado con cuestionario. Coloquio sobre la línea de la Historia. Ficha para rellenar individualmente.
Materiales y recursos	Vídeo sobre las edades de la Historia; modelo de una línea de la Historia para la libreta de Ciencias.
	https://www.youtube.com/watch?v=9EiyoXmsT-I (canal "Clases particulares en Ávila"), modificado posteriormente con EddPuzzle, ya que así permite

incluir un cuestionario específico para el grupo.



Línea de la Historia

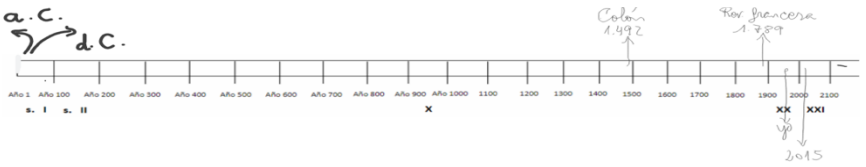
miércoles, 17 de abril de 2024 14:05

https://edpuzzle.com/assignments/661ff76721b5b3fc03172501/watch

Para continuar con la Historia, echa un vistazo a este vídeo. Pero... ¡a ver si logras verlo completo!
Código: vivdahb

Enlace situado en Teams para el cuestionario

Modelo de línea temporal para la Historia, alojado en Teams



En la tercera sesión se continua con las nociones temporales previamente trabajadas, en la que se repasan los números romanos, con el fin de consolidar y reactivar el conocimiento anteriormente desarrollado y, de la misma forma, situar las grandes etapas de la historia. Por esta razón, la sesión se inicia con el visionado de un vídeo en el que se explican las etapas históricas, seguido con un coloquio que favorezca el poner en común las curiosidades y dudas del alumnado al respecto. El docente fomenta que sea el propio alumnado quien responda y oriente a sus pares, responsabilizándolo y orientándolo a que realicen explicaciones claras y argumentadas, relegando su trabajo como maestro a la dirección y, en caso necesario, a la respuesta de determinadas cuestiones.

Cabe señalar que se observa cierta dificultad por parte del alumnado a la hora de recordar las diferentes etapas. Se procura entonces, como regla nemotécnica, situar en el centro a la Edad Media, añadiendo posteriormente las dos más próximas (Edad Antigua y Edad Moderna). De esta forma, el alumnado puede ubicar, finalmente, la Prehistoria, como antes de que haya escritura, y la Contemporánea como la actual en los dos extremos de la línea temporal (López, 2013). Para continuar, se cumplimenta en gran grupo la primera parte de un cuestionario en el que se repasan los contenidos tratados, de forma que permita al alumnado comprender cómo proceder con su correcto desarrollo de forma individual en el hogar.

La segunda y última actividad de la sesión se inicia también con un ejercicio grupal, que permita al alumnado continuar de forma autónoma. El estudiantado voluntario propone un texto, para agregar a una línea temporal alojada en la plataforma Teams y compartida en la pizarra digital interactiva, que es discutido en común. En esta línea temporal se van añadiendo imágenes en las siguientes sesiones relacionadas con cada época tras la selección.

En esta sesión se observa cómo el alumnado va adquiriendo los suficientes conocimientos respecto a la línea temporal y de las características generales que definen a cada etapa histórica, ya que los diferentes errores que surgen son reconocidos y corregidos entre pares.

Sesión 4

Tabla 4. *Tabla resumen de la Sesión 4.*

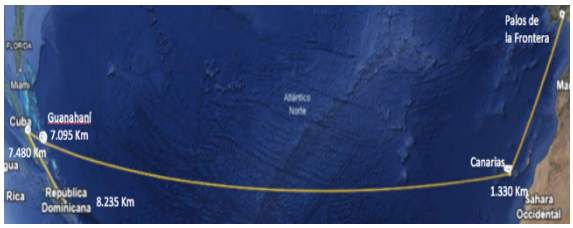
	Acontecimientos y personajes en la línea de la Historia.
Contenidos abordados (saberes básicos)	El tiempo histórico. Nociones temporales y cronología. Ubicación temporal de las grandes etapas históricas. La acción de las mujeres y hombres como protagonistas en la historia.
Actividades	Revisión del cuestionario sobre las etapas de la Historia. Ordenación de imágenes en nuestra línea temporal.
Materiales y recursos	Vídeo con cuestionario sobre las edades de la Historia; página en Teams para completar de manera individual y colectiva. *Página en Teams para colocar imágenes*  *Página en Teams con imágenes para colocar* 

En la cuarta sesión se comienza con un repaso que busca la activación de saberes previos trabajados en matemáticas a partir de las respuestas obtenidas del cuestionario de la sesión 3. Así se confeccionan diferentes preguntas entre el grupo como cuántos años han durado las diferentes etapas de la historia o cuánto tiempo ha pasado entre diversos hitos facilitando que el alumnado realice los cálculos de diferente forma. Asimismo, se procura fomentar el conocimiento sobre la línea temporal con otras preguntas en las que se busque situar personajes o fenómenos históricos antes o después de otro. De esta forma, se presentan grandes hitos o figuras célebres de forma sucinta que genera diálogo sobre qué se conoce sobre ello y qué los hace característicos (la pintora Clara Peeters, la pirata Anne Bonny y la científica Marie Curie fueron las diferentes mujeres trabajadas a lo largo del curso que surgieron, entre otros más habituales). Procuramos señalar que no es de interés para este trabajo conocer las dataciones exactas, sino ubicar, a través de distintas imágenes, los diferentes referentes en cada etapa, como son los castillos, las primeras fábricas o los grandes viajes transoceánicos europeos.

Pese a que la tarea es individual, se fomenta que las imágenes sean discutidas y debatidas, ya que permite al alumnado razonar, escuchar y explicarse, así como facilita la observación por parte del docente. En contraste con la mejora en la delimitación de las etapas históricas, se aprecia un mayor grado de errores al situar algunos elementos específicos como son el fraile, algún calzado o una pirámide entre otros.

Sesión 5

Tabla 5. *Tabla resumen de la Sesión 5.*

Globo terrestre y planisferio: viajes en el final de la Edad Media.	
Contenidos abordados (saberes básicos)	Conocimiento del espacio. Representación del espacio. Representación de la Tierra a través del globo terráqueo, los mapas y otros recursos digitales. La acción de las mujeres y hombres como protagonistas en la historia. Interpretación del papel de las personas y de los distintos grupos sociales: relaciones, conflictos, creencias y condicionantes en cada época histórica.
Actividades	Manejo del globo y el planisferio. Coloquio sobre el comercio y las rutas en la Edad Media. Invitación a investigar.
Materiales y recursos	Globo terrestre, planisferio, ficha realizada en Matemáticas, ficha para Lengua.  *Ficha de Matemáticas: medidas en el océano Atlántico*  *Ficha de Lengua para iniciar la investigación de una persona*

El globo terrestre y el planisferio vertebran esta sesión mediante la introducción de los viajes a América al final de la Edad Media. No obstante, se introducen en la actividad 1 las dos herramientas para que el alumnado reproduzca itinerarios del globo terráqueo al planisferio gradualmente, dentro de la Península Ibérica, primeramente, Europa a continuación para expandir hasta los itinerarios transoceánicos y transcontinentales. Esta actividad facilita que el alumnado a su vez calcule las distancias vistas en la asignatura de Matemáticas a la vez que presentan diferentes rutas indicando los lugares que cruzan.

Se aprecia que ciertos escolares presentan dificultades para reproducir los itinerarios en el planisferio. Asimismo, el estudiantado muestra sorpresa al observar que el océano Pacífico aparece en ambos extremos del planisferio, lo que inicia un debate sobre el terraplanismo, que inquieta y genera interés entre el grupo.

La actividad 2 facilita introducir uno de los motivos clave por los que se establecieron las rutas transoceánicas, como es el comercio que vincula diferentes territorios y ciudades. El docente lo ejemplifica con el establecimiento de largas y peligrosas rutas, como la de la seda y especias. De esta forma, se revisan diferentes conceptos que ayudan a visualizar el tipo de

sociedad encontrada en la Europa de la Edad Media y Moderna, como la monarquía, los ejércitos, la falta de hospitales o escuelas, los medios de transporte… Así, se procura conectar cómo fue necesario evolucionar del transporte terrestre (con caballos y carros) al marítimo (con diferentes navíos como las carabelas) para la realización de los grandes viajes. Destaca que son varias las dudas que quedan sin responder, pues el objetivo de la sesión no se basa en profundizar en la estructura social de la época, sino en esbozar la realidad de los grandes viajes transoceánicos y su contexto, remarcando las diferencias existentes entre el presente y aquellas épocas pasadas.

Como fin de sesión, se realiza un coloquio en el que se pone en común el conocimiento que se tiene de la figura de Colón y su primer viaje para orientar aspectos del proceso de búsqueda de información sobre una figura histórica y desarrollar su biografía. Se entrega al alumnado una ficha adaptada al grupo para que observe cómo se elabora la biografía histórica del personaje con temáticas acotadas.

Sesión 6

Tabla 6. *Tabla resumen de la Sesión 6.*

Investigación sobre personas relevantes para el momento histórico que trabajamos.	
Contenidos abordados (saberes básicos)	Iniciación en la investigación y en los métodos de trabajo para la realización de proyectos, que analicen hechos, asuntos y temas de relevancia actual con perspectiva histórica, contextualizándolos en la época correspondiente. La acción de las mujeres y hombres como protagonistas en la historia. Interpretación del papel de las personas y de los distintos grupos sociales: relaciones, conflictos, creencias y condicionantes en cada época histórica.
Actividades	Puesta en común de la información obtenida. Coloquio sobre los resultados. Invitación a investigar otras personas relacionadas
Materiales y recursos	Dictado sobre Colón; enlaces para iniciar la investigación; ficha de recogida de información relevante. https://www.sportfem.es/2021/03/26/conquistadoras-mujeres-aventureras-en-el-nuevo-mundo/ *Dictado sobre Colón* La biografía miércoles, 10 de abril de 2024 12:53 Una biografía es un texto que narra la historia de una persona. Nació en 1451 y pronto sintió muchas ganas de descubrir mundo y de conocer nuevas tierras y culturas. Desde muy pequeño Cristóbal Colón tuvo claro que quería ser navegante y que en sus aventuras siempre iría acompañado de algo: sus mapas. Lo cierto es que además de los barcos a Cristóbal Colón le encantaba la Geografía. 



Ficha de Lengua para estructurar tres ideas importantes sobre la vida de una persona

Tras realizar una introducción a los procesos de búsqueda de información sobre un personaje o hito histórico visto en la sesión anterior, en esta se procura su profundización y contextualización desde una perspectiva histórica, por lo que se pone atención a las relaciones sociales, a los conflictos, las creencias y condicionantes de cada época. La sesión, por lo tanto, comienza con una asamblea en la que se pone en común la diferente información recogida sobre Cristóbal Colón, fomentando la escucha activa entre pares sobre los diferentes motivos por los que es conocido, revisando así la ficha de la sesión previa sobre la biografía. El alumnado en su mayoría ha seleccionado "la llegada a América" como el motivo principal de su importancia, aunque son varios los escolares que indican su fecha de nacimiento y muerte. De esta forma, se puede resaltar la relevancia de situar el hito y al personaje en una época determinada, relegando las fechas exactas en favor de las características que determinan una sociedad en un tiempo y lugar concretos.

La sesión continúa con una tercera actividad, en la cual el alumnado debe extraer, como debate en asamblea, tres ideas principales de la información obtenida sobre Cristóbal Colón ofrecidas en el dictado, para agregarlas a la ficha sobre cómo estructurar las ideas importantes en la vida de una persona. Así se discuten temáticas relacionadas con el mismo viaje, como los objetivos que perseguían era potenciar el comercio, la aparente inexistencia de mujeres, o la motivación personal de Colón para encargarse de realizar el trayecto. Ante la posibilidad de continuar indagando en las ideas extraídas por la clase, el docente indica otras herramientas que pueden ayudar en la labor, como es el uso de mapas. Se presenta entonces un mapa de la época, para que el alumnado pueda establecer similitudes y diferencias con un mapa actual (Mendioroz y Erce-Domínguez, 2020).

Finalmente, la última actividad facilita la inclusión de mujeres de relevancia histórica de la época, como son Isabel Barreto, Isabel Moñiz, Isabel I de Castilla, María Escobar y Mencía Calderón. El alumnado debe escoger una de las mujeres seleccionadas por el maestro para realizar una investigación individual a través de la web ofrecida para así compartir con el resto de sus pares las hazañas de cada figura. De esta forma, se desarrolla en el alumnado la capacidad para extraer la información relevante de un texto escrito.





Figura 5. Algunas de las imágenes que acompañan a las posibles mujeres objeto de estudio: (de izquierda a derecha) Isabel Barreto, Isabel I de Castilla y Mencía Calderón.

Sesión 7

Tabla 7. *Tabla resumen de la Sesión 7.*

Investigación sobre mujeres relevantes para el momento histórico que trabajamos.	
Contenidos abordados (saberes básicos)	Las fuentes históricas: clasificación y utilización de las distintas fuentes (orales, escritas, patrimoniales) como vía para el análisis de los cambios y permanencias en la localidad a lo largo de la historia. La acción de las mujeres y hombres como protagonistas en la historia. Interpretación del papel de las personas y de los distintos grupos sociales: relaciones, conflictos, creencias y condicionantes en cada época histórica.
Actividades	Puesta en común de la información obtenida. Coloquio sobre los resultados. Visionado de un fragmento sobre Magallanes
Materiales y recursos	Enlaces y webs con imágenes de las personas investigadas; enlace a la película en la plataforma de RTVE.



https://www.rtve.es/play/videos/somos-cine/somos-cine-elcano-magallanes-primera-vuelta-mundo/5553057/

https://www.muyinteresante.com/historia/32189.html

https://blogs.elpais.com/historias/2014/02/exploradoras-del-nuevo-mundo.html

La sesión comienza con un repaso sobre los contenidos vistos hasta la fecha, como son los motivos que impulsaron el primer viaje de Cristóbal Colón para conseguir ampliar las rutas comerciales y territorios. Este recordatorio facilita la continuación de la actividad previa

del último día, por lo que el alumnado expone la información obtenida de las diferentes mujeres investigadas y pone a debate diferentes temas que hayan captado su atención. Surge entonces el debate sobre cómo estas mujeres han quedado invisibilizadas frente a la figura de otros hombres sí que han alcanzado la fama. Curiosamente, el alumnado muestra cierto cansancio hacia una situación que parece repetitiva a lo largo de la historia: el sobreponer al hombre antes que a la mujer. El docente aprovecha este tiempo para introducir la importancia de remitirse a las fuentes históricas para la investigación y sitúa a la motivación como un elemento clave para el aprendizaje. Asimismo, parte del alumnado muestra confusión al relacionar el listado de mujeres seleccionadas con el mismo viaje de Colón, por lo que el maestro explica que se trata de mujeres de la misma época pero que realizaban actividades diferentes y, salvando alguna excepción, la mayoría no llegaron ni siquiera a conocerse entre sí. De esta forma, se puede comprender el contexto en el que se realizaron los numerosos viajes del siglo XVI en su conjunto.

La sesión finaliza con una actividad en la que se realiza el visionado de una escena de la película "Elcano y Magallanes, la primera vuelta al mundo", de la cual se comparte el enlace en Teams para poder verla en casa e implicar también a las familias. El alumnado subraya la valentía de la tripulación en el paso del estrecho para así llegar a un mar de aguas tranquilas y, que por esa misma razón, denominaron Pacífico.

Sesión 8

Tabla 8. *Tabla resumen de la Sesión 8.*

Investigación sobre un viaje transoceánico arquetípico de la Historia.	
Contenidos abordados (Saberes básicos del currículo de CC. Sociales)	Las fuentes históricas: clasificación y utilización de las distintas fuentes (orales, escritas, patrimoniales) como vía para el análisis de los cambios y permanencias en la localidad a lo largo de la historia. La acción de las mujeres y hombres como protagonistas en la historia. Interpretación del papel de las personas y de los distintos grupos sociales: relaciones, conflictos, creencias y condicionantes en cada época histórica.
Actividades	Visionado de "Magallanes y Elcano". Coloquio y aprendizaje sobre lo visto. Anotación en la libreta de Ciencias de datos aprendidos en las últimas sesiones.
Materiales y recursos	Enlace a la película en la plataforma de RTVE; mapa del viaje de Elcano. *Mapa del siglo XVI con el viaje de Elcano:* 

La octava sesión se plantea en torno al uso y clasificación de fuentes históricas, así como en las acciones tomadas por diferentes hombres y mujeres del pasado. Se pretende acercar al alumnado a las diferentes actuaciones y motivaciones de los diferentes grupos

sociales y sujetos como son las creencias y condicionantes que definen las relaciones y conflictos. Todo ello, centrado en torno a los viajes transoceánicos. De esta forma, se espera que el alumnado se haga una idea sobre la cultura histórica del tiempo estudiado desde una perspectiva más integral (Seixas, 2016).

Se continúa, pues, con el visionado de un fragmento de la película, específicamente del paso del ahora llamado Estrecho de Magallanes para poner en común aquellos aspectos que hayan generado curiosidad e interés entre el alumnado. Se discute entonces sobre el paso hacia el Pacífico y la batalla en la que Magallanes pierde la vida, dejando a Elcano como comandante de la flota. A raíz del debate que surge sobre la incertidumbre de la tripulación, el alumnado trata la importancia de las corrientes marinas y, por ende, la necesidad de poder crear o encontrar con mapas que facilitasen su encuentro. El estudiantado lo anota en la libreta de forma voluntariosa al considerarlo un dato de interés.

De la misma manera, se procede con el apunte en la libreta de Ciencias de la información tratada en las últimas sesiones para que puedan revisarla en el hogar. Los datos son recogidos por el maestro en la pizarra digital para que el alumnado la pueda transcribir individualmente. Además, se anexa el mapa del s. XVI en el que queda registrado el viaje de Elcano. Se insiste al presentar el mapa como una fuente historiográfica que permite acercarse a la interpretación del pasado.

Sesión 9

Tabla 9. *Tabla resumen de la Sesión 9.*

Inicio del proyecto para realizar un programa de televisión.	
Contenidos abordados (saberes básicos)	Iniciación en la investigación y en los métodos de trabajo para la realización de proyectos, que analicen hechos, asuntos y temas de relevancia actual con perspectiva histórica, contextualizándolos en la época correspondiente. La acción de las mujeres y hombres como protagonistas en la historia. Interpretación del papel de las personas y de los distintos grupos sociales: relaciones, conflictos, creencias y condicionantes en cada época histórica.
Actividades	Revisión de los datos obtenidos en la sesión 7. Selección de parejas para elaborar entrevistas. Observación del funcionamiento de los programas Audacity y StopMotionStudio.
Materiales y recursos	Programas Audacity de edición de audio (ordenador de aula) y Stop Motion Studio (móvil) que permite grabar clips en modo *stop motion.*

En la presente sesión se introduce la idea de la realización de un proyecto final en el que el alumnado pueda poner en común todo lo aprendido sobre los viajes transoceánicos originados en Europa y su contexto sociohistórico en un vídeo producido con el formato propio de una entrevista. Por ello, se comienza con el repaso del concepto de entrevista y la redacción de diálogos y, el uso y formulación de las preguntas, que se ha trabajado previamente en las horas asignadas a Lengua Castellana y Literatura.

En cuanto a la primera actividad, se repasan los datos obtenidos tras las investigaciones realizadas sobre las mujeres del s. XVI y sobre los viajes transoceánicos, permitiendo al alumnado que sea quien recapitule dicha información y facilitando la apertura hacia otros temas ya trabajados que también les resulten de interés. Con la información ya

recopilada, se solicita al alumnado que procure recitar la información de forma oral sin revisar los apuntes, para así resaltar la dificultad de la tarea, dando a entender que para recordar de forma ordenada y correcta cualquier sujeto debe ser bien conocedor del tema.

Así, el grupo se divide en parejas y el alumnado asigna el rol de "persona experta" y de "periodista" para la siguiente actividad; así se crean sub-equipos de trabajo para la realización del producto final de la situación de aprendizaje. Cada pareja debe seleccionar a un referente histórico y buscar un motivo ficticio sobre el por qué están siendo entrevistados. El docente da tiempo al grupo para que realicen un primer ensayo para que nuevamente el alumnado reflexione sobre la complejidad de la tarea y que vaya reflexionando sobre la labor a realizar en las próximas sesiones.



Figura 5. Alumnado preparando las entrevistas.

Fuente: elaboración propia.

Siguiendo la línea para la realización y producción de las entrevistas a referentes históricos, el maestro introduce de manera generalizada las dos aplicaciones que han sido seleccionadas para la grabación de éstas y su edición, explicando desde un momento inicial el cometido de cada una.

Sesión 10

Tabla 10. *Tabla resumen de la Sesión 10*.

Ensayos de entrevistas e inicio del diseño de la estructura del programa.	
Contenidos abordados (saberes básicos)	Iniciación en la investigación y en los métodos de trabajo para la realización de proyectos, que analicen hechos, asuntos y temas de relevancia actual con perspectiva histórica, contextualizándolos en la época correspondiente. La acción de las mujeres y hombres como protagonistas en la historia. Interpretación del papel de las personas y de los distintos grupos sociales: relaciones, conflictos, creencias y condicionantes en cada época histórica.
Actividades	Visionado de un programa de divulgación científica. Práctica de grabación con Audacity. Práctica de grabación son StopMotionStudio.

Materiales y recursos	Episodio de "El cazador de cerebros" de RTVE (https://www.rtve.es/play/videos/el-cazador-de-cerebros/); programas Audacity y Stop Motion Studio.	

En esta sesión se procede a visionar un fragmento de "El cazador de cerebros", programa que muestra entrevistas a profesionales del campo científico. Así se fomenta que el alumnado debate sobre cómo poder realizar una entrevista rigurosa, pero con un tratamiento desenfadado, lo que facilita la difusión de información de forma amena y que puede ser incorporada al trabajo del estudiantado.

De esta forma, el alumnado puede dar continuidad a los ensayos de las entrevistas realizadas a personajes históricos. Para ello, se distribuyen en las mismas parejas previamente establecidas por diferentes espacios del centro, de tal forma que puedan ensayar en zonas sin ruido. Asimismo, esto facilita que cada pareja pueda organizar su propio trabajo de forma autónoma, pues son responsables de acudir al maestro una vez estén preparadas para la realización de la grabación de la cual se encarga el maestro.

La actividad tercera se focaliza en realizar la grabación de aquellas parejas formadas por una entrevistadora y una entrevistada, que se consideran dominadoras del guion. El audio es grabado en un primer momento, utilizando Audacity. De esta forma, el alumnado puede ensayar y leer simultáneamente. Para, a continuación, grabar el video.





Figura 6. Preparación de las grabaciones.

Fuente: elaboración propia.

La sesión finaliza con la grabación del itinerario del primer viaje de Colón utilizando Stop Motion. Esta grabación sirve como material que añadir al vídeo final que amalgama todas las entrevistas en un único vídeo con formato de programa de televisión. El "programa" consiste realmente en la sucesión de "entrevistas"; para ello se utilizaron imágenes de fondo y las escaletas o guiones que ellos mismos diseñaron.

Sesión 11

Tabla 11. *Tabla resumen de la Sesión 11.*

Diseño de la estructura del programa.	
Contenidos abordados (saberes básicos)	Iniciación en la investigación y en los métodos de trabajo para la realización de proyectos, que analicen hechos, asuntos y temas de relevancia actual con perspectiva histórica, contextualizándolos en la época correspondiente. La acción de las mujeres y hombres como protagonistas en la historia. Interpretación del papel de las personas y de los distintos grupos sociales: relaciones, conflictos, creencias y condicionantes en cada época histórica.
Actividades	Visionado de un programa de divulgación científica. Debate para diseñar la estructura del programa. Prácticas de grabación.
Materiales y recursos	Orientaciones escritas para el trabajo a realizar.

ORIENTACIONES

PARA NUESTRO PROGRAMA DE TV

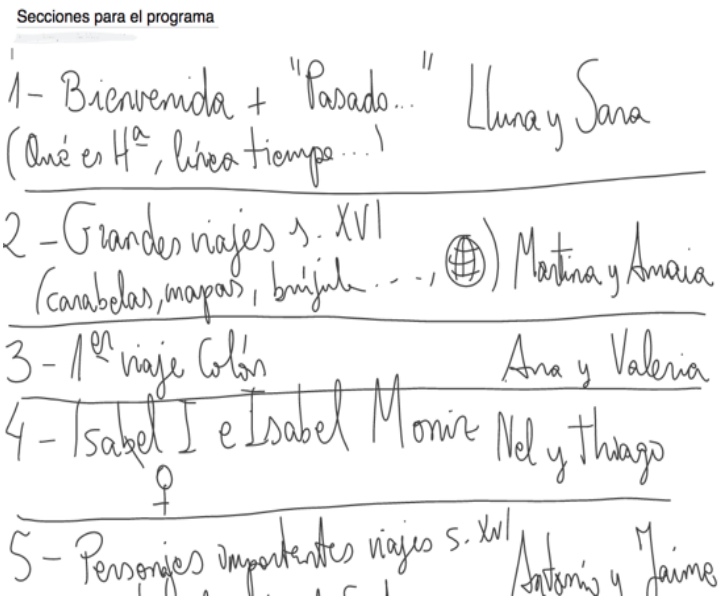
¿Qué vamos a hacer?	Un programa de TV en el que contaremos algunos datos interesantes de la Historia que poca gente conoce.
¿Cómo lo vamos a hacer? (lo iniciaremos la segunda semana de abril y terminaremos el programa en la primera semana de mayo).	1. Buscaremos información individualmente sobre personas y hechos relacionadas con el descubrimiento de América. 2. Pondremos la información en común. 3. Distribuiremos las personas en grupos. 4. Nos repartiremos diferentes tareas: especialista (investigador/a), entrevistador/a (periodista) y técnico/a (editor/a de clips). 5. Elaboraremos un guion con las preguntas y respuestas. 6. Ensayaremos las entrevistas. 7. Grabaremos con Stream o con la cámara de un móvil. 8. Editaremos la grabación. 9. Subiremos el resultado a nuestro equipo de Teams.
¿Qué haremos con el programa?	Si nos gusta cómo queda el resultado final podremos invitar a otros compañeros a verlo con nosotros. En ese caso podríamos ponerle una cabecera y un título propios, así como una sintonía musical.

Se continúa con la preparación y grabación del vídeo para el cual se repasan los diferentes elementos que deben tenerse en cuenta durante las exposiciones orales, como es el orden y estructura del mensaje, la buena postura, o la elección de las palabras más acertadas atendiendo a la temática. Finalmente, en nuestro caso, y teniendo en cuenta que se trata de 3º de Primaria, la mayor parte de la edición la realicé yo y ellos/as, ayudaron en la selección de algunos títulos, en el orden y en algún retoque final.

Para reforzar estas ideas, se realiza un segundo visionado del vídeo de "El cazador de cerebros" en los que anima al alumnado que se fije en los "espacios" o secciones que conforman el programa, para así poder crear secciones propias, que son anotadas en la

libreta individualmente. El alumnado entonces se distribuye para cumplimentar las diferentes tareas encomendadas.

La sesión finaliza con las grabaciones simultáneas, dividiendo el grupo a la mitad, pues una parte se responsabiliza de la grabación de vídeo y la segunda mitad de la grabación con Stop Motion.





Figuras 7 y 8. A la izquierda: anotaciones propias de los alumnos del debate sugerido. A la derecha: primeras grabaciones.

Fuente: elaboración propia.

Sesiones 12, 13 y 14

Tabla 12. *Tabla resumen de las Sesiones 12, 14 y 14.*

	Ensayos y grabaciones para el programa.
Contenidos abordados (saberes básicos)	Iniciación en la investigación y en los métodos de trabajo para la realización de proyectos, que analicen hechos, asuntos y temas de relevancia actual con perspectiva histórica, contextualizándolos en la época correspondiente. La acción de las mujeres y hombres como protagonistas en la historia. Interpretación del papel de las personas y de los distintos grupos sociales: relaciones, conflictos, creencias y condicionantes en cada época histórica.
Actividades	Ensayos y grabaciones para el programa.
Materiales y recursos	Los ya mencionados en otras sesiones

Las sesiones 12, 13 y 14 se focalizan en finalizar el trabajo de grabación y edición, facilitando al alumnado tiempo para que continue con los ensayos. Todas estas sesiones comienzan con el repaso sobre aquellos elementos a tener en cuenta para la grabación y elaboración de los guiones, además de preparar materiales que sirvan de apoyo audiovisual.



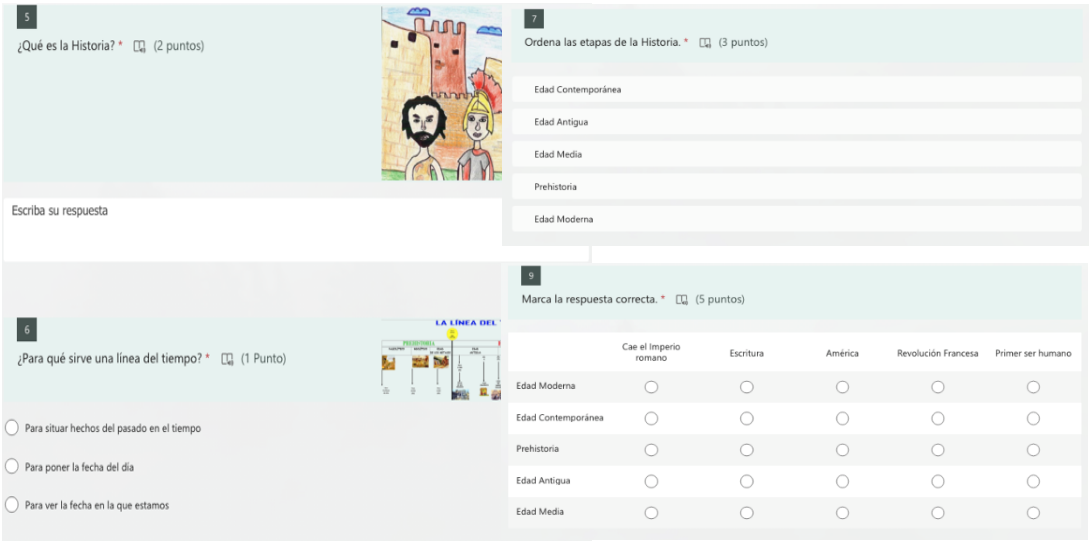
Figuras 9-14. Fotografías del proceso de grabaciones.

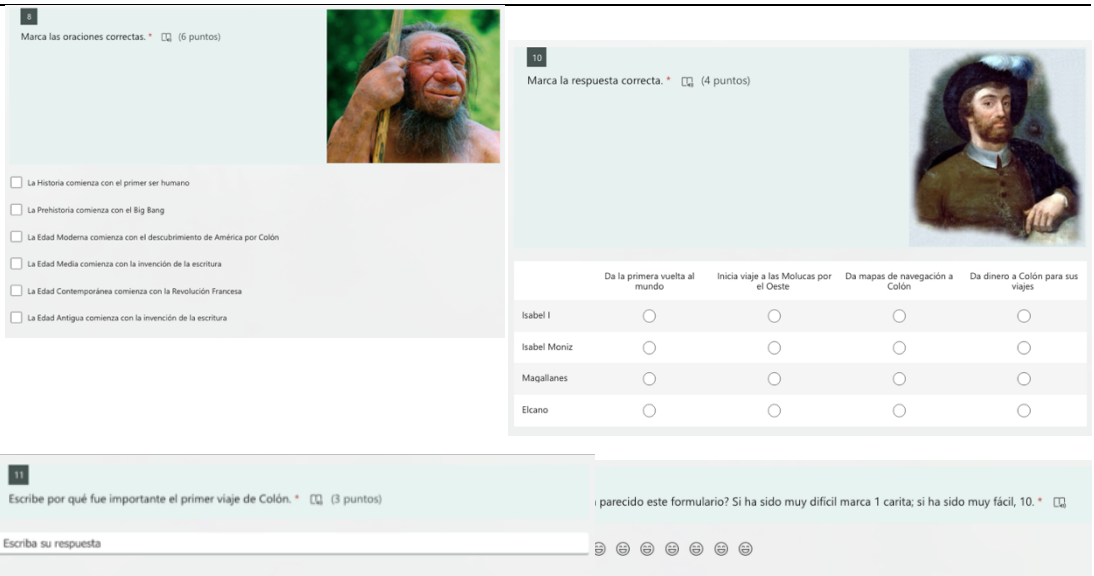
Fuente: elaboración propia.

Sesión 15

Tabla 13. *Tabla resumen de las Sesión 15.*

Cumplimentación de un formulario de evaluación y visionado final del programa.	
Actividades	Evaluación de los saberes trabajados; visionado del programa.
Materiales y recursos	Formulario de evaluación. Programa grabado y editado (en este caso, por ser la primera vez que se realiza este tipo de actividad, el montaje y la finalización fue llevado a cabo por el profesorado).





La última sesión supone el cierre de la situación de aprendizaje, por lo que se realiza una evaluación final que complemente la evaluación formativa con la realización de un formulario evaluativo. Para ello, el maestro presta gran atención a las dificultades individuales que principalmente surgen con las preguntas de respuesta múltiple con varias opciones válidas. Los resultados muestran un alto grado de aciertos entre el estudiantado, habiendo diferentes entre escolares. Se detecta también que las preguntas de respuesta

abierta son las que mayor grado de errores aparecen. No obstante, la mayoría del alumnado señala que la dificultad del formulario es media o baja, si bien algunas cuestiones precisan de reflexión. Estos resultados globales son también contrastados al finalizar la cumplimentación de los cuestionarios en una discusión abierta, lo que facilita comprobar que el alumnado los valora como positivos.

Finalmente, tras haber estado desarrollando un trabajo que culmina con la grabación de un vídeo por parte del grupo-clase, se considera de vital importancia dedicar un tiempo al visionado del producto final, ya que permite al alumnado cerrar el proceso, así como ver materializado su esfuerzo. Este vídeo es editado y maquetado por el maestro, ya que considera que estas sesiones sirven de introducción para el alumnado, y su elaboración requiere un gran esfuerzo, tiempo y conocimiento por parte de un alumnado aún muy joven.

La primera visualización despierta en el grupo una gran emoción y alegría, por lo que se considera que una segunda visualización es requerida para poder apreciar correctamente el trabajo desarrollado. El grupo comenta y reflexiona sobre cómo se trata de un proyecto que ha suscitado una motivación intrínseca entre todo el estudiantado, así como que ha generado diferentes aprendizajes, en relación con la elaboración y producción de entrevistas, video-montajes y líneas temporales, y con los diferentes hitos destacados de las épocas históricas.

Valoración y conclusiones

Esta actividad llevada a término entre los meses de mayo y junio del curso 2023-2024 en el Colegio de Educación Infantil y Primaria "Príncipe de Asturias" ha resultado motivante para el alumnado y motivadora para el equipo docente. Por ello, consideramos que tiene un potencial educativo significativo y que el punto de partida y desarrollo es positivo gracias a la selección de metodologías dirigidas hacia unos objetivos y contenidos de aprendizaje.

En cuanto a la metodología se considera que la introducción del estudio histórico basándonos en hechos y personajes conocidos es posible cuando se aborda desde distintos ámbitos del conocimiento, como se especifica en el desarrollo de las sesiones anteriormente expuesto. Las Matemáticas para la medida del tiempo, la Lengua para la investigación y la expresión oral, o las Ciencias Naturales para el entendimiento del mundo natural, la orientación espacial y geográfica, y el uso de la tecnología, son ayudas necesarias para afianzar aspectos intrínsecos a las Ciencias Sociales, como la diferente organización de las sociedades en el tiempo o el comportamiento humano relacionado con su entorno y las posibilidades que éste le ofrece (Miralles y Rivero, 2012).

Una utilización medida, pero potente y diversa de los medios tecnológicos ayuda a que el alumnado conozca diferentes formas de acceder a la información, de presentarla y organizarla, como también puede servir al docente para triangular la evaluación y el progreso del grupo-clase (García Monteagudo, 2021; Maia, 2020).

Del mismo modo, la planificación del trabajo puede favorecer la autonomía y la autoestima del estudiantado en la medida en que sienten que dirigen la acción educativa hacia sus intereses y pueden apoyarse entre pares para solventar posibles problemas (Maia, 2020; Sabido-Codina et al., 2022; San Martín, 2021), siempre bajo la atenta y cálida mirada del maestro que se encarga de velar por el bienestar del grupo y sus integrantes. Se ofrecen también materiales para el trabajo en casa reforzando la idea del apoyo familiar, que ayuda a reforzar los vínculos estudiantes-escuela-familia, tan necesario en la infancia.

Cabe destacar la relevancia de una metodología investigadora, participativa y dialógica, basada en el trabajo cooperativo e individual y visibilizada en acciones como las asambleas o coloquios, la formulación de preguntas orientativas que permitan enlazar los contenidos, actividades con los intereses del grupo y fomentar que el alumnado se cuestione los diferentes hechos históricos (motivaciones, creencias, intereses económicos o políticos…) para analizarlos atendiendo a las diferentes fuentes históricas. En este sentido, para comprender mejor el mundo en que habita, es necesario hacer diferentes comparativas entre pasado y presente, así como entre diferentes etapas históricas, para hacer una proyección hacia el futuro, haciendo los contextos y saberes más tangibles y próximos a su realidad (Pagès, 2019).

Asimismo, los conocimientos adquiridos son presentados de forma amena, progresiva y pautada por el docente, para asegurar la correcta comprensión y un aprendizaje más significativo: explicación del contexto histórico en torno a los viajes transoceánicos, sus antecedentes y consecuencias, las diferentes etapas históricas y en cuál se sitúa el s. XVI, o el tratamiento de la Edad Moderna en los diferentes continentes como parte del proyecto educativo de centro, entre otros (López, 2013).

Estas metodologías y su variedad permiten acercar al alumnado a los contenidos desde diferentes perspectivas, socializando el aprendizaje, favoreciendo el trabajo autónomo y colaborativo, de tal forma que se busque garantizar un aprendizaje significativo. Así, en cuanto a los contenidos, se observa una mejora a la hora de reconocer y situar las etapas históricas, más allá de la Edad Moderna, gracias a la contextualización de la temática (García Monteagudo, 2021; Maia, 2020). Partiendo de los antecedentes, se profundiza en la Edad Moderna para analizar los hitos históricos y las figuras más representativas como aproximación a los aspectos más representativos de la sociedad española y su impacto en las culturas americanas (Ruiz y Molina, 2018). De la misma forma, se busca crear una interrelación entre estos hitos y personajes representativos con otros aspectos que tienden a pasar desapercibidos en las revisiones históricas, como es la posición de la mujer mediante el uso de figuras femeninas reseñables, o cómo se han configurado los modos de vida en torno a los grandes acontecimientos, como son la vida en los viajes, los intereses personales e individuales o los posibles conflictos que surgían. Es decir, mediante el estudio de los grandes iconos culturales se da voz a la historia oculta de aquellas personas que contribuyeron a forjar los procesos históricos (García, 2016).

Cabe indicar, que estos elementos más próximos a los modos de vida resultan de gran interés para el alumnado, pues ayudan a vislumbrar cómo era la vida en épocas pasadas (cómo vivían durante los viajes, qué comían o por qué se rebelaban…). A su vez, la interconexión de hechos, personajes y formas de vida facilitan al alumnado entender cómo las creencias, las motivaciones, las relaciones sociales o los conflictos han estructurado el pasado mediante las permanencias, cambios y continuidades temporales. Para ello, el docente debe configurar el planteamiento de la situación de aprendizaje en torno al análisis de fuentes, el contraste entre épocas pasadas y con el presente, ejercicios de síntesis, de ampliación, de reordenación para extrapolar los conocimientos adquiridos de la investigación a ámbitos prácticos como son la elaboración de itinerarios o la preparación de entrevistas (Pagès, 2019).

Consideramos, por lo tanto, que la situación de aprendizaje llevada a cabo por el profesorado ha supuesto, en conjunto, un excelente rendimiento del grupo y un notable avance en sus competencias, pese a haberse observado ciertas dificultades como la memorización de los nombres de las etapas históricas o su ubicación temporal, la realización de ejercicios reflexivos, o mezclar contenidos. No obstante, el cuidado y el tiempo dedicado ha permitido también afrontar estos obstáculos mediante el uso de reglas nemotécnicas o la separación clara de contenidos (García Monteagudo, 2021; López, 2013; Maia, 2020).

Referencias

Arias-Ferrer, L., Egea-Vivancos, A. e Ibaéz-López, F.J. (2024). ¿De dónde vienes, Clio? Los futuros docentes y su percepción sobre las fuentes de información de su conocimiento histórico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 27*(2), 67-80. https://doi.org/10.6018/reifop.599731

Boletín Oficial de España. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; núm. 340 de 30 de diciembre de 2020; pp. 122868-122953.

García Monteagudo, D. (2021). Investigar las representaciones de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación de maestros/as: El caso de la Educación Infantil. Didacticae. *Journal of Research in Specific Didactics*, (10), 144-162. https://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/view/31097

García Ramírez, C. T. (2016). Mujeres e historia. Cuestionando la invisibilidad y tornándonos visibles. Procesos Históricos. Revista de Historia y Ciencias Sociales, 29, 36-44. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6540665

López Ramírez, G. J. (2013). Los recursos didácticos temporales-espaciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia. *Didasc@lia: Didáctica y Educación, 4*(4), 111-124. https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/198

Maia Marques, G. (2020). Educação Histórica nas primeiras idades: quadro epistemológico e conceptual. *CEM Cultura, Espaço & Memória: Revista do CITCEM*, 12, 13-25.

Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15*(1), 81-90.

Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, 10, 19-56.

Ruiz, L. y Molina Puche, S. (2018). De conquistadores y conquistados. Conversando sobre la colonización de América. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, 91, 27-33.

Sabido-Codina, J.; Bellatti, I. y Fuentes, C. (2022). El aprendizaje del tiempo en estudiantes de Educación Secundaria: resultados de rendimiento máximo. *Revista Fuentes, 24*(1), 1-14. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8272421

Sáiz, J. y Gómez, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 19(1), 175-190. https://revistas.um.es/reifop/article/view/206701

San Martín Zapatero, J. A. (2021). La enseñanza del tiempo prehistórico a través del cuento como recurso didáctico en Educación Primaria. Revista UNES. *Universidad, Escuela y Sociedad,* (10), 56-73. https://digibug.ugr.es/handle/10481/67905

Seixas, P. (2012). Historical agency as a problem for researchers in history education. *Antíteses,* 5(10), 537–553. http://dx.doi.org/10.5433/1984-3356.2012v5n10p537

Anexo: fundamentación curricular y evaluación

Todas las sesiones se han desarrollado teniendo en cuenta los aspectos curriculares recogidos en la LOMLOE (2020) y propios del segundo ciclo de Primaria. No obstante, sí se han flexibilizado algunos saberes básicos, pasando a priorizar la etapa histórica de la Edad Moderna frente a la Prehistoria o Edad Antigua, recogidos en el enunciado general de la ley. Esto se ha hecho con el acuerdo de posponer el estudio de estas etapas para el curso siguiente, en 4º de E. P., de modo que no se dejarán en ningún caso de estudiar y relacionar con el resto de la Historia; en el ámbito, eso sí, de las edades correspondientes del alumnado.

En cada una de las sesiones detalladas anteriormente se hace referencia a los saberes trabajados, así como a algunas de las competencias programadas inicialmente.

A efectos de la evaluación de la actividad se realiza una rúbrica que se expone a continuación.

	INDICADORES DE LOGRO	**1**	**2**	**3**	**4**
PLANIFICACIÓN	Realizo la programación de mi actividad educativa teniendo como referencia la programación docente.				
	He adaptado la programación a las características y necesidades específicas del alumnado				
	Planteo tareas de aprendizaje que implican claramente los resultados de aprendizaje que el alumnado debe alcanzar.				
	Planifico las clases de modo flexible, preparando actividades y recursos ajustados lo más posible a las necesidades e intereses de los alumnos.				
	Establezco, de modo explícito, los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación, co-evaluación y autoevaluación.				
METODOLOGÍA	Activo los conocimientos previos del alumnado antes de empezar con una unidad didáctica y mantengo su interés partiendo de sus experiencias, con un lenguaje claro y adaptado.				
	Facilito la adquisición de nuevos saberes intercalando preguntas aclaratorias, sintetizando, ejemplificando, etc.				
	Planteo situaciones, actividades significativas y tareas variadas, que aseguran la adquisición de los objetivos/resultados de aprendizaje previstos y las habilidades y técnicas cooperativas básicas.				
	Adopto distintos agrupamientos en función de la tarea a realizar, controlando el clima de trabajo.				
	Doy información al alumnado de los progresos conseguidos así como de las dificultades encontradas y cómo pueden mejorarlas.				

	Propongo actividades que favorecen el aprendizaje autónomo (búsqueda de información, trabajos, investigaciones…).	
	Distribuyo el tiempo de las sesiones de forma adecuada.	
EVALUACIÓN	Utilizo claramente los criterios de evaluación, contextualizándolos para evaluar las tareas y actividades realizadas por el alumnado.	
	Registrar las distintas variables del aprendizaje utilizando diversos instrumentos de evaluación.	
	He ajustado los criterios de calificación a la tipología de TAREAS planificadas.	
	He dado a conocer los criterios de evaluación y los criterios de calificación: Al alumnado	
DIVERSIDAD	Se adoptan medidas con antelación para conocer las dificultades de aprendizaje.	
	Se ha ofrecido respuesta a las diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje.	
	Las medidas y los recursos ofrecidos han sido suficientes.	
	Se aplican las medidas extraordinarias acordadas por el equipo docente	

03.

Pensamiento histórico, fuentes primarias y multiperspectiva en educación primaria: reconstruyendo una nueva visión del pasado romano de Murcia[1]

Alicia Cascales García. Universidad de Murcia

alicia.cascalesg@um.es

Laura Arias Ferrer. Universidad de Murcia

larias@um.es

Alejandro Egea Vivancos. Universidad de Murcia

alexegea@um.es

Presentación y justificación

La situación actual del sistema educativo en España demanda una renovación de las metodologías a emplear hacia un enfoque más crítico e interdisciplinar (Gonzalez Monfort, 2006). En el área de Ciencias Sociales resulta aún más interesante puesto que el volumen de fechas, sociedades o acontecimientos históricos han ido perpetuando una enseñanza tradicional, puramente descriptiva y transmisiva (Mejía y Mejía, 2015).

En este sentido, resulta interesante poner el foco esta vez en los personajes de la historia para que sea a través de ellos y sus vidas que los estudiantes puedan aprender sobre las sociedades pasadas. De esta manera, los estudiantes conectan mejor con la historia al estar tratando directamente con las pertenencias de personas del pasado (Marín Navarro, 2017; Martínez Gil, 2017; Solé, 2017), lo que hace el aprendizaje más cercano y personal, no tan ajeno a su realidad (Santisteban Fernández, 2010). De esta manera, es interesante el uso de fuentes en el aula (Molina Puche y Fernández-Rufete Navarro, 2017), siempre introduciéndolas desde una perspectiva crítica (Sáiz Serrano, 2015). Así, se pueden emplear estrategias activas como el uso del método del historiador, como ya proponían Adams y

[1] Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación «Enseñanza y aprendizaje de la Historia en Educación Primaria: multiperspectiva y análisis de iconos culturales para la construcción de una ciudadanía crítica (EduHiCon)» (PID2020-114434RB-100), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

Millar en 1982, o el aprendizaje basado en objetos, de influencia anglosajona (Egea Vivancos y Arias Ferrer, 2018a).

En el caso del aprendizaje basado en objetos, se fomenta el desarrollo del pensamiento crítico mediante el uso del método científico; se desarrollan así capacidades de observación, descripción, análisis y de establecimiento de conclusiones (Feliu Torruella y Hernández Cardona, 2011). De esta manera, genera estudiantes dispuestos a resolver problemáticas históricas, conscientes de la importancia de usar fuentes para desarrollar una alfabetización crítica acerca del mundo que les rodea (Ibagón-Martín, 2021; Kortabitarte et al., 2016).

Los beneficios en cuanto al aprendizaje son múltiples: una mayor motivación, el desarrollo de habilidades cognitivas Bardavio i Novi y González Marcén, 2003; Tribó Traveria, 2005), una mejor comprensión del pasado y presente (Levstik y Barton, 2015), y el acercamiento a procesos de reflexión (Egea Vivancos y Arias Ferrer, 2018b). Además, estas estrategias de indagación generan conocimiento acerca de la creación de narraciones y posibilitan la superación de estereotipos o estigmas de las sociedades (Soria López, 2014). Conociendo cómo se crean las narrativas que tradicionalmente ha llegado al alumnado de manera pasiva, este puede ser capaz de reconstruirlas en base a la interpretación de las fuentes (Wallace-Casey, 2017).

Ante esta mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje que reportan estrategias de este tipo, no es común encontrarlas a nivel práctico en las aulas; se quedan en el plano teórico y el ámbito investigador. Por esta razón, es importante que haya una transferencia real en la práctica docente. Así, algunas de las puestas en práctica de estrategias similares reafirman la mejora en capacidades como la formulación de hipótesis, así como la argumentación de conclusiones basadas en evidencia (Mendioroz-Lacambra y Erce-Domínguez, 2020). Esto mismo se puede observar en otras investigaciones previas como la de Arias et al. (2018) en la que, tras su intervención con el uso de fuentes, se manifiesta una inclusión de conclusiones argumentadas en las narraciones realizadas.

La escasa introducción de propuestas con estrategias como las aquí mencionadas se traduce en ese estancamiento, que ya se comentaba anteriormente, en el modelo tradicional de enseñanza. Aunque estos últimos años se observa un avance hacia estrategias activas, el uso crítico de fuentes, aunque escaso, suele ser más común en Educación Secundaria con ejemplos como los realizados por Morales Rodríguez y Egea Vivancos (2018). No obstante, su implementación desde edades tempranas, como es en la etapa de Educación Primaria, también debería de ser fomentada. Como consecuencia, es importante mostrar ejemplos a los docentes para que, desde las diversas etapas de educación obligatoria, incluidas aquellas de nivel educativo inferior, se implanten propuestas didácticas innovadoras, activas y críticas.

No obstante, el profesorado encuentra en este cambio de metodologías un desafío. Hay poca formación al respecto, pocos modelos de los que partir y muchas incógnitas sobre cómo llevar a cabo propuestas innovadoras al aula (López Serrano y Guerrero Elecalde, 2021). A pesar de ser conscientes de las mejoras que las estrategias activas y el conocimiento de las multiperspectivas históricas puedan llevar al aprendizaje de nuestro alumnado, muchos no saben cómo proceder.

Con el fin de arrojar algo de claridad y cubrir la necesidad de modelos didácticos prácticos, aquí se propone una situación de aprendizaje (presentada brevemente en la tabla siguiente), desarrollada en el marco normativo de la Región de Murcia (Tabla 1). En ella, se intenta que los estudiantes se acerquen al propio trabajo de los historiadores mediante el uso crítico de las fuentes históricas, con la intención de conocer cómo eran las personas que habitaron un lugar y lo que esto nos podría decir sobre la sociedad en la que vivían.

Esta situación de aprendizaje (SA) se encuentra alineada con los objetivos del área establecidos en el *Decreto 209/2022* ("Decreto n.º 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia") y los siguientes dos objetivos de etapa, según el artículo 17 de la LOMLOE *("Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), número 3/2020, publicada en el Boletín Oficial del Estado el 23 de diciembre de 2020")*:

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones.

Tabla 1. *Tabla resumen de la programación didáctica.*

Título	*Reconstruyendo el pasado, detectives del tiempo.*		
Reto	Se plantea la resolución de una pregunta: "¿Qué se puede concluir sobre la gente que vivió en este yacimiento arqueológico a partir de los objetos que nos dejaron?".		
Producto final	Se pretende que los estudiantes escriban individualmente, tras una investigación cooperativa, una conclusión a la pregunta planteada. Para ello, deben realizar un análisis de las fuentes encontradas en un mismo yacimiento histórico en busca de información válida y, así, formular hipótesis argumentadas. De este modo, hay una sinergia entre las capacidades analíticas y las capacidades inferenciales, donde el uso correcto del lenguaje para escribir una conclusión completa es esencial.		
Nivel educativo	Primer y segundo ciclo de Educación Primaria.	**Número de sesiones**	4 sesiones flexibles.

Mediante las diversas actividades se propone crear narrativas que deconstruyan estereotipos. Los protagonistas son colectivos invisibilizados, como mujeres, niños o personas de origen diverso, promoviendo la formación de ciudadanos críticos y conscientes de la diversidad, el respeto hacia todas las personas y la importancia de nuestras acciones en la evolución social. Este intento de promover la inclusión social, independientemente de la edad o sexo, se relaciona entonces con el objetivo 10, uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, de gran relevancia en el currículo educativo actual. En el desarrollo de esta estrategia, las preguntas planteadas también son clave, por su fomento del pensamiento crítico y la necesidad de buscar en las fuentes evidencias válidas (Martin, 2012). Así, es importante presentarle esta interrogación desde el inicio, pudiendo, a través de las fuentes, extraer la información necesaria para dar una respuesta (Valle-Taiman, 2018).

A pesar de que el yacimiento histórico se enmarca en una época en concreto (Antigua Roma), la intención principal es acercar al alumnado a procesos de investigación mediante el uso de fuentes históricas, saberes básicos que se contemplan en ambos ciclos de Educación Primaria para la diciplina de Ciencias Sociales. Además, el hecho de tratar los contenidos investigando genera un interés añadido en el alumnado; son ellos los que se convierten en los protagonistas haciendo que vayan descubriendo cómo se trabaja con fuentes y el papel

de estas para conocer el pasado. Es decir, ellos generan el conocimiento de manera guiada en lugar de ser simplemente expuesto de manera pasiva por el docente.

En definitiva, esta propuesta se alinea no solo con las exigencias normativas establecidas para Educación Primaria en la Región de Murcia, sino también con los intereses del alumnado y el desarrollo de un pensamiento crítico tan necesario hoy en día.

Contexto

La SA se implementó en dos centros distintos de la Región de Murcia, a los que llamaremos A y B, con dos grupos de estudiantes en cada uno, cuyas edades estaban comprendidas entre los 9 y 12 años. En el siguiente gráfico (Figura 1) se puede ver la distribución de los estudiantes por centro y grupo.

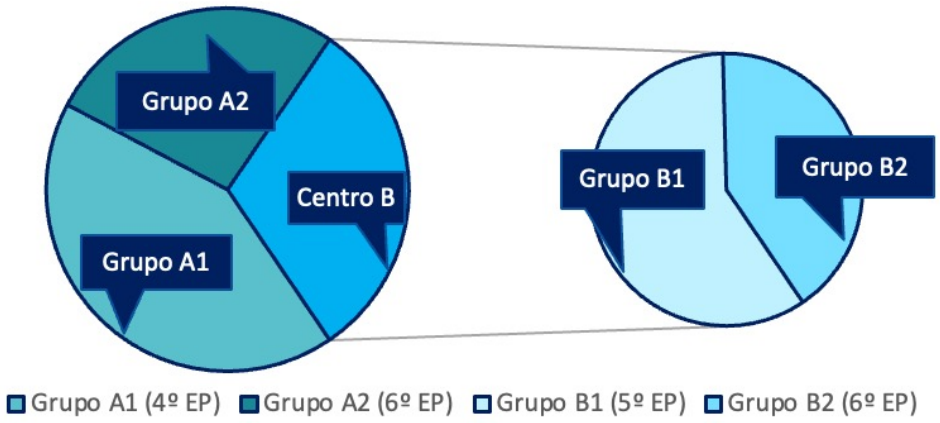


Figura 1. Grupos de estudiantes de Educación Primaria (EP)

Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, respecto a ambos centros, cabe mencionar que eran de titularidad pública, localizados en áreas urbanas de la huerta de la Región de Murcia, con familias de un nivel económico medio-bajo. La diferencia entre ambos centros radicaba fundamentalmente en el porcentaje de alumnado inmigrante o con padres de origen extranjero, más concentrado en el centro B. Además, el centro A era de dos líneas mientras que el B solo contaba con una línea.

Por otra parte, respecto a los niveles educativos de los distintos grupos, cabe destacar que el grupo 1 del centro A (grupo A1) estaba en 4.º de Primaria mientras que el grupo 2 (A2) era de 6.º En el caso del centro B, el grupo 1 (B1) estaba en 5.º de Primaria y el grupo 2 (B2) se encontraba en sexto. De esta manera, la propuesta se llevó a cabo con dos grupos de 6º, uno de 5.º y otro de 4.º, de ahí que se abarque dos ciclos de la etapa de Educación Primaria.

Todos los grupos presentaban alumnado diverso con ritmos de aprendizaje distintos, incluyendo a tres estudiantes en el grupo B1 con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) por pequeñas dificultades con el idioma; se seguía, en este caso, las disposiciones del *Decreto 359/2009* por el que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidades

educativas en la Región de Murcia. A pesar de las dificultades, las actividades, marcadas por los principios inclusivos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), podían ser realizada por todo el alumnado, sin adaptaciones específicas.

Desarrollo

La intervención permitía que el alumnado desarrollara habilidades de pensamiento a través del uso de fuentes y de la creación de narrativas; narrativas sobre personajes históricos que pueden dar otra perspectiva a las sociedades pasadas. Para ello, se articuló en torno a la pregunta-reto "¿Qué podemos concluir sobre la gente que vivió en un yacimiento arqueológico a partir de los objetos que nos dejaron?", a la cual se tenía que dar respuesta.

Esta situación de aprendizaje estaba formada por un total de cuatro sesiones. No obstante, esta temporalización inicial podía flexibilizarse en función de los ritmos de aprendizaje. La secuenciación y algunas de las fuentes empleadas podían observarse en la Figura 2.

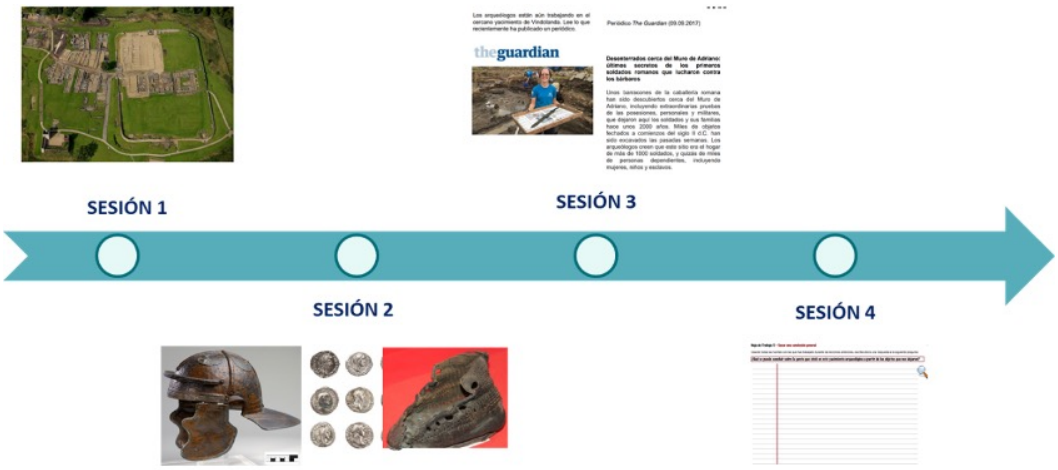


Figura 2. Secuencia de sesiones por fuentes

Fuente: elaboración propia

A grandes rasgos, la primera sesión empezaba con la presentación del problema a resolver y del yacimiento arqueológico. A partir de este se daban las primeras deducciones, en gran grupo, sobre las personas que podían habitarlo. Las siguientes dos sesiones se centraban en la introducción de fuentes, encontradas en el yacimiento o sobre el mismo, para poder analizar las pistas que nos daban sobre las personas que vivieron allí. De esta forma, tras el establecimiento de primeras conclusiones en pequeños grupos, y la puesta en común que le seguía, los estudiantes estaban preparados para dar respuesta a la pregunta y finalizar el reto planteado. Así, la última sesión se dedicaba a la creación del producto final, una conclusión argumentada en la información que nos daban todas las fuentes analizadas con anterioridad.

Las diferentes sesiones estaban dirigidas a la consecución de algunos de los contenidos, marcados por los saberes básicos del área de Ciencias Sociales en Educación Primaria, establecidos para la Región de Murcia por el *Decreto 209/2022*. Puesto que la SA se llevó a cabo con un grupo del segundo ciclo y tres grupos del tercer ciclo, los saberes básicos

de ambos niveles debían concretarse. Además, aquellos que se alineaban con las actividades pertenecían, en ambos casos, al bloque C denominado "Sociedades y territorios".

Así, primeramente, detallamos aquellos saberes básicos que se trabajaron en el segundo ciclo, explicitados en el Decreto 209/2022 (p.39961):

- Las fuentes históricas: clasificación y utilización de las distintas fuentes (orales, escritas, patrimoniales) como vía para el análisis de los cambios y permanencias en la localidad a lo largo de la historia. Las huellas de la historia en lugares, edificios, objetos, vestido, oficios o tradiciones de la localidad.
- Iniciación en la investigación y en los métodos de trabajo para la realización de proyectos, que analicen hechos, asuntos y temas de relevancia actual con perspectiva histórica, contextualizándolos en la época correspondiente (Prehistoria y Edad Antigua), como la supervivencia y la alimentación, la vivienda, los intercambios comerciales (de dónde viene el dinero, los trabajos no remunerados), la explotación de bienes comunes y recursos, los avances técnicos.
- La acción de las mujeres y hombres como sujetos en la historia. Interpretación del papel de los individuos y de los distintos grupos sociales: relaciones, conflictos, creencias y condicionantes en cada época histórica

Asimismo, respecto a los saberes básicos del tercer ciclo, los siguientes fueron trabajados mediante las diversas actividades (pp. 39964- 39965):

- Las fuentes históricas: clasificación y utilización de las distintas fuentes (orales, escritas, patrimoniales). Temas de relevancia en la historia (Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea), el papel representado por los sujetos históricos (individuales y colectivos), acontecimientos y procesos.
- El papel de la mujer en la historia y los principales movimientos en defensa de sus derechos. Situación actual y retos de futuro en la igualdad de género.
- La cultura de paz y no violencia. El pensamiento crítico como herramienta para el análisis de los conflictos de intereses. El reconocimiento de las víctimas de la violencia.

Tras esta breve descripción, se detallan las 4 sesiones (Tablas 2, 3, 4 y 5) de aproximadamente 50 minutos que se llevaron a cabo con los diferentes grupos mencionados anteriormente. Cada una va titulada con la pregunta específica que la articula. Respecto a las diferentes sesiones, se explican las actividades, la temporalización, los agrupamientos (Figura 3) y los materiales.



Figura 3. Símbolos agrupaciones

Fuente: elaboración propia.

Además, en cuanto a los agrupamientos, para una mejor claridad visual en las tablas explicativas de las diferentes sesiones, se emplearon los anteriores símbolos.

Tabla 2. *Sesión 1: ¿Cómo trabajan los arqueólogos?*

Actividades, tiempo y agrupamiento	**Descripción**	**Materiales**
Actividad 1. **5'** 	Se plantea la pregunta que da nombre a la sesión para que los estudiantes respondan con sus ideas y pensamientos iniciales.	-
Actividad 2. **20'** 	Se introduce el proceso investigador de los arqueólogos mediante el diagrama de niveles de inferencia. Para ello se les presenta una imagen de un yacimiento en la que tendrán que observar y describir, deducir y dar conclusiones acerca de lo que ven. Deben apoyarse en el uso de verbos dubitativos (puede ser, creo…), conectores (porque, por tanto…) …	Powerpoint (PPT)
Actividad 3. **3'** 	Se presenta la pregunta principal que articula la propuesta. Se anima al estudiantado a intentar resolver el reto y seguir aprendiendo como arqueólogos.	PPT
Actividad 4. **17'** 	Se introduce una serie de 5 fuentes (vista aérea, plano, reconstrucción, localización) relacionadas con un yacimiento concreto (*Paquete de Fuentes 1*). Los estudiantes intentan discutir en pequeños grupos sobre la función que pudo tener ese lugar. Terminan con una puesta en común de las ideas.	PPT Paquete de fuentes 1
Actividad 5. **5'** 	Se plantea la pregunta que dará pie a la siguiente sesión y que da el cierre sobre lo aprendido en esta: "¿Qué creéis que los arqueólogos esperaban encontrar en este yacimiento? Tienen que exponer sus pensamientos en un post-it.	PPT Post-its

Esta sesión (tabla 2) empieza con una aproximación al trabajo de los arqueólogos, sirviendo también como motivación para resolver el reto principal. De esta manera, es necesario mostrar los niveles de inferencia (Figura 4) que se siguen en el método científico, para lo cual se proyecta las siguientes imágenes.

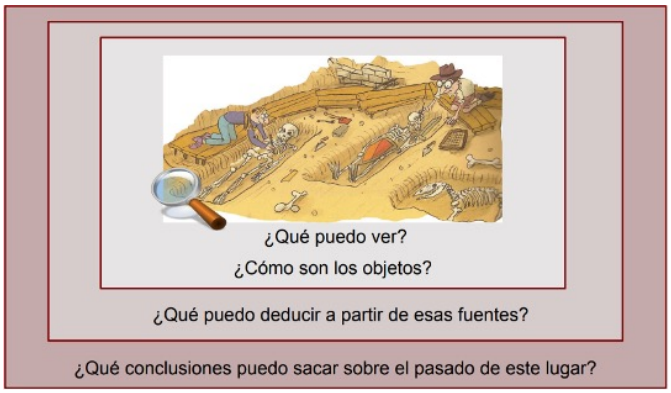


Figura 4. *Niveles de inferencia*.

Fuente: elaboración propia.

Una vez presentada esta manera de trabajar haciendo preguntas al gran grupo, ya están listos para empezar con el reto. Así, se les presenta el ***Paquete de Fuentes 1*** (Figura 5).

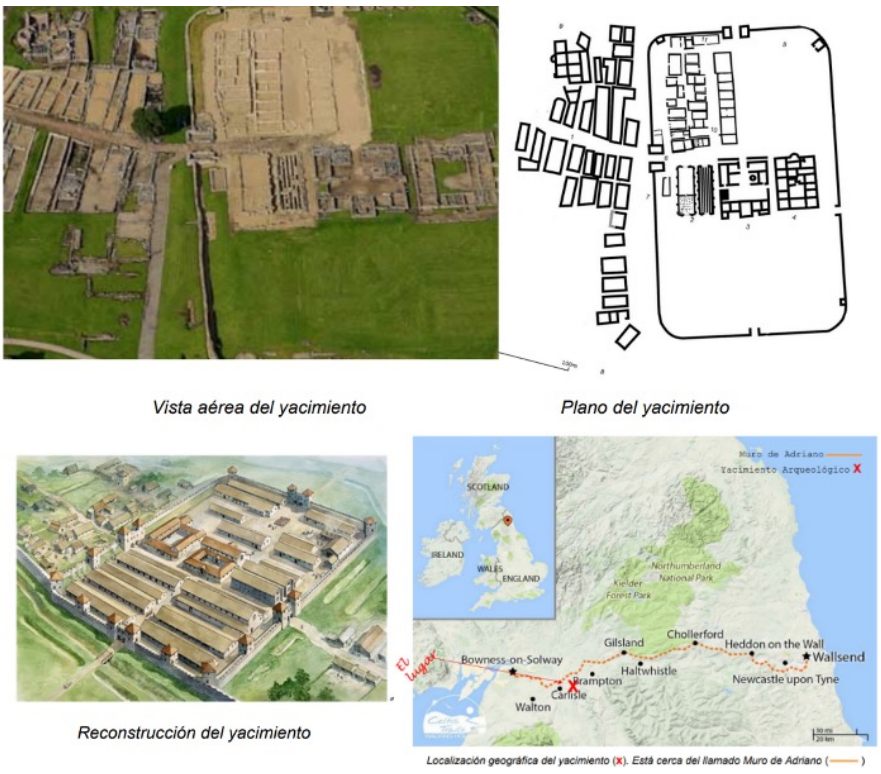


Figura 5. Paquete de Fuentes 1.

Fuente: elaboración propia.

A partir de estas primeras fuentes, los estudiantes tienen que reflexionar sobre la función que pudo tener este lugar. Para ello forman pequeños grupos de discusión (3-4 personas), los cuales mantendrán a lo largo de todas las actividades seleccionadas.

Es muy importante en esta sesión, y las siguientes, ir guiando a los estudiantes sobre el uso de un lenguaje adecuado cuando están formulando deducciones (verbos, adjetivos…), preguntando el porqué de sus hipótesis. Esto les adentra en un modo de trabajar crítico.

Tabla 3. *Sesión 2: ¿Qué podemos deducir sobre los objetos que han sido encontrados en un mismo lugar?*

Actividades, tiempo y agrupamiento	**Descripción**	**Materiales**
Actividad 1 **5'**	Los estudiantes comparten lo expuesto en los posts-it de la sesión anterior y se compara. El docente introduce la pregunta de esta segunda sesión, recordándoles el proceso de inferencias y el uso del lenguaje adecuado.	Post-its PPT
Actividad 2. **20'**	Se entrega una serie de 4 fuentes objetuales encontradas en el yacimiento (*Paquete de fuentes 2*). Los estudiantes tienen que completar la *Hoja de trabajo 1*, compuesta por dos tareas. Primero completan una tabla con la descripción de cada fuente junto con las deducciones que pueden extraer de ellas y la razón. Después, con todo lo recabado tienen que escribir una primera conclusión para la pregunta de la sesión. Con el gran grupo se guía el proceso de uno de los objetos, dejando el resto para trabajar en pequeños grupos.	PPT Paquete de fuentes 2 Hoja de trabajo 1
Actividad 3. **20'**	Se entregan 3 nuevas fuentes (*Paquete de fuentes 3*) para que sigan analizando los nuevos objetos y modificando sus conclusiones anteriores (*Hoja de trabajo 2*). En este caso se empieza en pequeños grupos para una posterior puesta en común.	PPT Paquete de fuentes 3 Hoja de trabajo 2
Actividad 4. **5'**	Se introduce la pregunta "¿cómo es posible saber si una afirmación es más creíble o no?" para responder en post-it. Así, se introducirá el objetivo de la siguiente sesión.	PPT Post-its

En esta sesión (tabla 3) introducimos los objetos encontrados en el yacimiento. Así, tras una contextualización, se presenta **el *Paquete de Fuentes 2*** (Figura 6) con los siguientes objetos.



Figura 6. Paquete de Fuentes 2.

Fuente: elaboración propia

A partir de ellos pueden completar la ***Hoja de Trabajo* 1** (Figura 7), formada por una tabla con información sobre los distintos objetos y una pregunta a responder. Esta cuestión es la de la sesión 2 "¿Qué podemos deducir sobre los objetos que han sido encontrados en un mismo lugar?". Por su parte, la tabla es la mostrada aquí abajo. Aunque aquí solo se muestra el ejemplo con el primer objeto, se hace con todos.

Tu primera tarea como ayudante arqueológico es observar y describir los objetos que los arqueólogos encontraron al excavar. Una vez que hayas descrito lo que ves, intenta hacer alguna deducción sobre cada objeto

¿Qué podemos deducir a partir de un objeto?

Fuente	¿Qué podemos ver? Descripción	¿Qué podemos decir? Deducción	¿Por qué? Prueba
	Puedes describir su forma, tamaño, material, decoración, etc.	Puedes deducir sobre su función, antigüedad, propietario, lugar, etc.	Explica por qué has deducido eso. Puedes usar *porque...*
Objeto 1 			

Figura 7. Hoja de Trabajo 1. Trabajando con hallazgos arqueológicos.

Fuente: elaboración propia.

La información de este primer objeto se realiza con todo el grupo-clase para que sirva como ejemplo para rellenar los siguientes objetos. Así, el docente puede empezar con preguntas descriptivas como las siguientes:

- ¿A qué se parece? ¿Te recuerda a algo?
- ¿Cómo es de tamaño? ¿Tiene un tamaño normal para lo que es?
- ¿Está roto o estropeado? ¿Creéis que ha sido reparado?
- ¿De qué pensáis que está hecho
- ¿Está decorado con colores, formas…?

Una vez que hemos completado la descripción del objeto, podemos pasar a hacer deducciones sobre el mismo. Para ello podemos preguntarnos cómo de antiguo podía ser o a quien pudo pertenecer. En estos casos, debemos apoyarnos en la descripción previa, asociando la edad del objeto al material del que está hecho o relacionando el propietario con la función de ese objeto dada por su forma o tamaño.

Además, para terminar la tabla es importante que siempre preguntemos el por qué piensan eso, ¿por qué saben que se usa para tal fin, o que es más o menos antiguo? Es por esto que, para dar una pequeña conclusión final de la actividad, se puede presentar la estructura de la figura 8.

Puedo ver (descripción)… puedo decir (deducción)… porque (prueba)

Figura 8. *Estructura de la conclusión final.*

Fuente: Elaboración propia.

Una vez presentada la forma de proceder con toda la clase, los estudiantes, agrupados en los grupos preestablecidos, siguen, en este caso, con el análisis del resto de objetos en este segundo paquete de fuentes.

Tras haber visto y discutido sobre estos primeros objetos se les presentan otros nuevos en el ***Paquete de Fuentes 3*** (Figura 9), formados por los siguientes hallazgos.

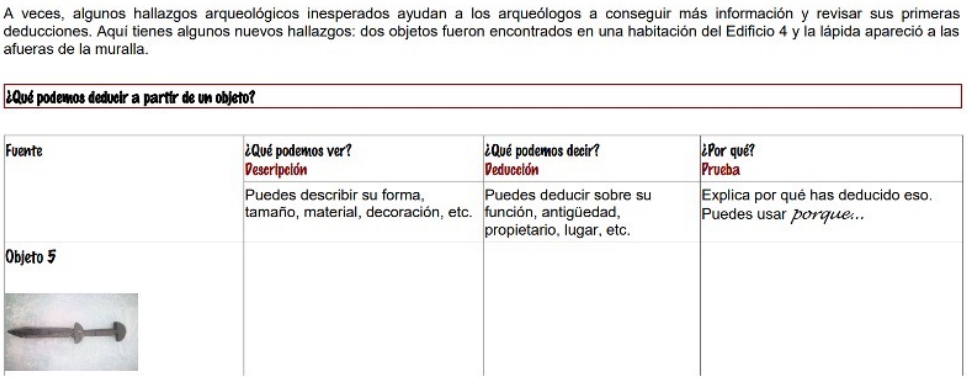


Figura 9. Paquete de fuentes 3.

Fuente: Elaboración propia.

Al igual que con los anteriores objetos se completa la ***Hoja de Trabajo 2*** (Figura 10), con una tabla y se da una respuesta modificada a la pregunta de la sesión. La tabla es como la anterior, pero a completar con información sobre estos nuevos objetos.

A la hora de hacer la puesta en común de sus deducciones, es necesario que, como docentes, vayamos guiando el lenguaje y las estructuras que utilizan para que la respuesta sea lo más completa posible.


A veces, algunos hallazgos arqueológicos inesperados ayudan a los arqueólogos a conseguir más información y revisar sus primeras deducciones. Aquí tienes algunos nuevos hallazgos: dos objetos fueron encontrados en una habitación del Edificio 4 y la lápida apareció a las afueras de la muralla.

¿Qué podemos deducir a partir de un objeto?

Fuente	¿Qué podemos ver? Descripción	¿Qué podemos decir? Deducción	¿Por qué? Prueba
	Puedes describir su forma, tamaño, material, decoración, etc.	Puedes deducir sobre su función, antigüedad, propietario, lugar, etc.	Explica por qué has deducido eso. Puedes usar *porque...*
Objeto 5			

Figura 10. Hoja de Trabajo 2. Nuevos objetos, nuevas pruebas.

Fuente: elaboración propia.

El modelo que ofrecemos se basa en el uso de expresiones hipotéticas en sus deducciones (podemos decir que, parece que, creo que, posiblemente, es probable que…).

Todo ello, unido a la justificación de esas hipótesis mediante el uso de conectores (porque, pero…). Así, se termina con el uso de conectores conclusivos como "por tanto", "de esta manera" …

> **Podemos decir que** los legionarios romanos habrían vivido en este sitio **porque** se han encontrado tres espadas y un escudo.
>
> **También podemos decir que** habían estado en este sitio mucho tiempo, **porque** guardaban su dinero. **Pero**, parece que los niños también vivían en el campamento, porque se ha encontrado un juguete y un zapato de un niño. **También creemos** esto **porque** un niño fue enterrado en este lugar (lo dice la inscripción). Si murió allí, **probablemente** también vivió allí.
>
> **Por lo tanto**, en los campamentos romanos los legionarios no vivían solos, sino con sus familias.

Figura 11. Ejemplo de narrativa final.

Fuente: Elaboración propia.

Como consecuencia, se empieza a formar una estructura de narración. En la figura 11, se presenta un ejemplo de narrativa final que pueda derivar de esta segunda sesión.

Tabla 4. *Sesión 3: ¿Cómo podemos comprobar y desarrollar nuestras deducciones?*

Actividades, tiempo y agrupamiento	**Descripción**	**Materiales**
Actividad 1. **5'**	Se presentan las primeras hipótesis que escribieron en los posts-it de la sesión anterior para poder compararlo con lo que van a aprender en esta sesión sobre apoyar sus argumentos en pruebas.	Post-its PPT
Actividad 2. **20'**	Se introducen dos fuentes escritas sobre un yacimiento similar (*Paquete de fuentes 4*). La tarea de la *Hoja de trabajo 3* sigue la dinámica anterior; describir, deducir y razonar con pruebas. No obstante, en este caso también tienen que buscar similitudes entre estas nuevas fuentes y las vistas anteriormente. Se realiza en pequeños grupos para comprobar luego con toda la clase.	PPT Paquete de fuentes 4 Hoja de trabajo 3
Actividad 3. **20'**	Se introduce la importancia de apoyar sus afirmaciones en varias pruebas para hacerlas más creíbles. El alumnado tiene que revisar todas las fuentes analizadas para completar la *Hoja de trabajo 4*. Aquí anotan todas sus deducciones sobre cada una de las 8 fuentes y las pruebas que las sustentan. Además, para ver la credibilidad deben clasificar sus deducciones en grados de certeza (si son posibles, muy posibles o seguras).	PPT Paquete de fuentes 1,2,3 y 4 Hoja de trabajo 4
Actividad 4. **5'**	Se termina la sesión invitándoles a reflexionar sobre las posibles tareas de la siguiente sesión, recogiendo sus respuestas con post-its. Tras esto se introduce la pregunta que van a resolver en esa cuarta sesión.	PPT Post-its

Esta tercera sesión (tabla 4) permite consolidar ideas mediante la presentación de otro tipo de fuentes, en este caso, fuentes escritas. Estas, aunque no son hallazgos sobre el mismo lugar, tratan sobre un yacimiento similar al que se está estudiando en esta SA. Esto permite al alumnado leer lo escrito y poder comprobar algunas de sus deducciones anteriores. De esta manera, puede que aquello que ellos habían deducido se confirme aún más con lo expuesto en estas nuevas fuentes. Sin embargo, también puede que confronte esas ideas y niegue la información que los estudiantes estaban afirmando.

En definitiva, con estas nuevas fuentes se pretende que los estudiantes cierren el proceso de análisis más individualizado y orienten sus respuestas al uso global de todas las fuentes, pero siempre paso por paso.

Así, primero es necesario que analicen estas dos nuevas fuentes, presentadas en el ***Paquete de fuentes 4*** (Figura 12).

Tablilla 291 de Vindolanda. En este campamento romano se encontró una carta escrita en latín sobre una tablilla de madera y cera. Puedes encontrar la traducción a continuación.



Claudia Severa a Lepidina, saludos. El II de septiembre, hermana, por el día de mi cumpleaños, te mando esta invitación cordial para asegurarme de que vengas, el día será más entretenido para mí si vienes (--). Dale recuerdos a tu Cerialis. Mi Aelius y mi hijo pequeño le envían (--) saludos. (Cara 2) Te espero, hermana. Adios, hermana, te deseo prosperidad y salud. (Parte de atrás) A Sulpicia Lepidina, esposa de Cerealis, de Severa.

(–) Trozos que no se pueden leer.

Los arqueólogos están aún trabajando en el cercano yacimiento de Vindolanda. Lee lo que recientemente ha publicado un periódico.



Periódico *The Guardian* (09.09.2017)

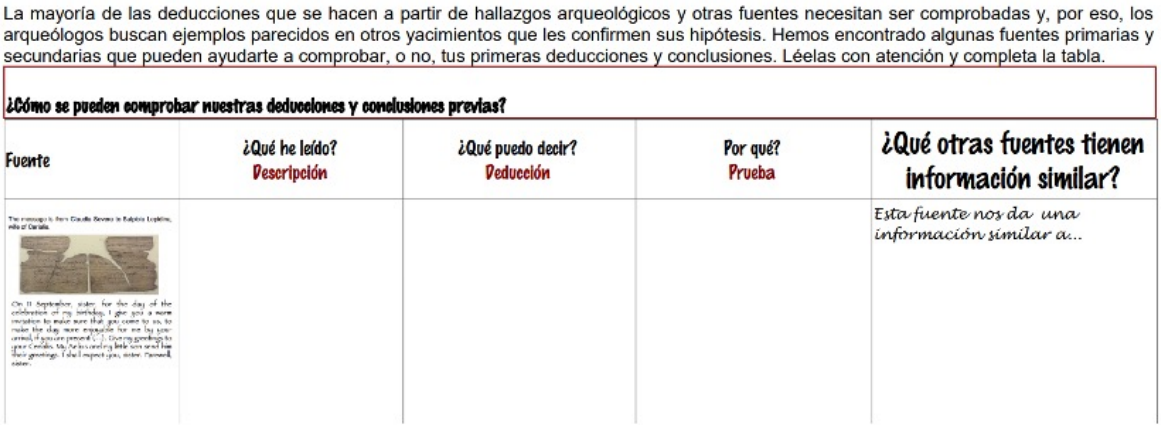
Desenterrados cerca del Muro de Adriano: últimos secretos de los primeros soldados romanos que lucharon contra los bárbaros

Unos barracones de la caballería romana han sido descubiertos cerca del Muro de Adriano, incluyendo extraordinarias pruebas de las posesiones, personales y militares, que dejaron aquí los soldados y sus familias hace unos 2000 años. Miles de objetos fechados a comienzos del siglo II d.C. han sido excavados las pasadas semanas. Los arqueólogos creen que este sitio era el hogar de más de 1000 soldados, y quizás de miles de personas dependientes, incluyendo mujeres, niños y esclavos.

Figura 12. Paquete de fuentes 4.

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis tanto de la tablilla como de la noticia, se procede a completar por grupos la ***Hoja de Trabajo 3*** (Figura 13), formado por una tabla como la aquí expuesta.



La mayoría de las deducciones que se hacen a partir de hallazgos arqueológicos y otras fuentes necesitan ser comprobadas y, por eso, los arqueólogos buscan ejemplos parecidos en otros yacimientos que les confirmen sus hipótesis. Hemos encontrado algunas fuentes primarias y secundarias que pueden ayudarte a comprobar, o no, tus primeras deducciones y conclusiones. Léelas con atención y completa la tabla.

¿Cómo se pueden comprobar nuestras deducciones y conclusiones previas?

Fuente	¿Qué he leído? Descripción	¿Qué puedo decir? Deducción	Por qué? Prueba	¿Qué otras fuentes tienen información similar?
				Esta fuente nos da una información similar a...

Figura 13. Hoja de trabajo 3. Comprueba tus deducciones.

Fuente: elaboración propia.

Con esta actividad los estudiantes empiezan a conectar también las distintas fuentes de las que disponen para dar una respuesta al reto inicial. En este caso, con la tablilla, podemos ver que Claudia está celebrando su cumpleaños en el campamento, lo cual nos dice que vivía allí. Así, se puede conectar esta fuente con el objeto 5 (zapato), 6 (espada pequeña) y 7 (inscripción fuera de la muralla), y concluir que era muy probable que en el campamento vivieran soldados con sus familias.

Además, en esta tercera sesión, hay que ir perfilando la probabilidad de nuestras deducciones. Para ello se les presenta una escala con tres niveles de certeza (Figura 14), los cuales se deben asignar según el número de pruebas que sustentan la deducción. Sin embargo, también es relevante la información que cada prueba nos aporta.

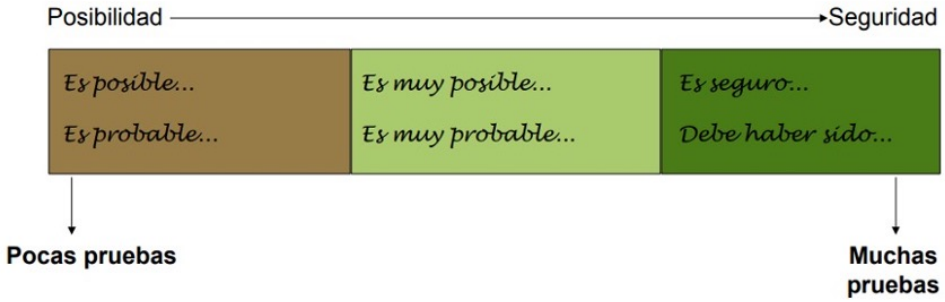


Figura 14. Escala niveles de certeza.

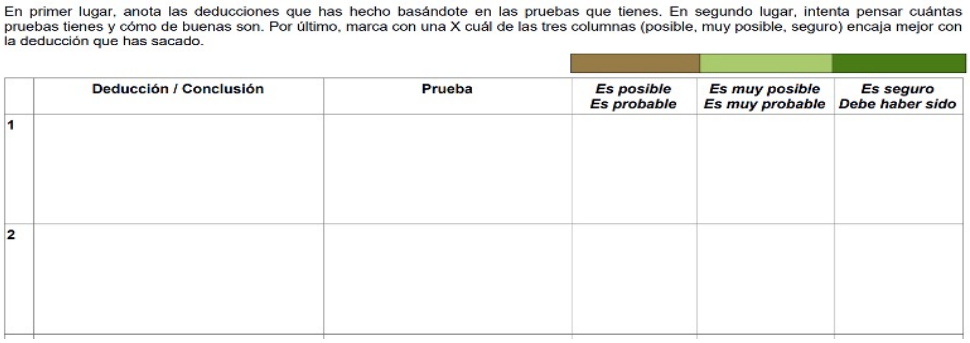
Fuente: elaboración propia.

Para practicar el correcto uso de este lenguaje se pueden usar ejemplos cotidianos como el hecho de encontrarnos una cartera en el suelo. Nuestra primera deducción puede ser asignarla a un hombre, pero aquí carecemos de pruebas más que la simple cartera. En cambio, si nos encontramos dentro una fotografía de una familia, podemos avanzar diciendo que es posible que el dueño tenga una familia debido a esta fuente.

Si seguimos encontrando un ticket para entrar a un museo, unos pocos billetes de euro y dinero de origen chino, esto nos puede llevar a expresar que es muy probable que sea

un turista. Finalmente, al encontrar un pasaporte chino nos aseguramos que el dueño de la cartera debe de ser chino.

Todo este proceso puede ayudar a los estudiantes a entender cómo la existencia de varias pruebas con información valiosa para resolver un enigma puede llevarnos a asegurar más nuestras deducciones. De esta manera, pueden terminar esta tercera sesión con la realización de la ***Hoja de trabajo 4*** (Figura 15), ejemplificada aquí abajo.



En primer lugar, anota las deducciones que has hecho basándote en las pruebas que tienes. En segundo lugar, intenta pensar cuántas pruebas tienes y cómo de buenas son. Por último, marca con una X cuál de las tres columnas (posible, muy posible, seguro) encaja mejor con la deducción que has sacado.

	Deducción / Conclusión	Prueba	*Es posible Es probable*	*Es muy posible Es muy probable*	*Es seguro Debe haber sido*
1					
2					

Figura 15. Hoja de trabajo 4. Comprueba y evalúa tus deducciones.

Fuente: elaboración propia.

En esta actividad (evaluadora), por grupos, deben recopilar todas las deducciones justificadas que han ido generando de los diversos objetos y fuentes escritas presentadas. Tras esto, asignan un nivel de certeza a cada deducción en función de las pruebas que la sustentan. Con esta sesión, los estudiantes están poniendo en orden sus ideas sobre todas las fuentes analizadas. Están corroborando aquellas que pueden darles una mayor fuerza a sus argumentos a la hora de resolver el reto.

Tabla 5. *Sesión 4: ¿Qué conclusiones generales tenemos sobre la gente que vivó en este yacimiento arqueológico?*

Actividades, tiempo y agrupamiento	**Descripción**	**Materiales**
Actividad 1. **5'**	Se recordará la pregunta general que guía la propuesta y se introducirá la pregunta de esta sesión. Se volverá a mencionar el proceso de inferencia y los grados de certeza para apoyar sus deducciones y conclusiones.	Post-its PPT
Actividad 2. **30'**	Se discutirá sobre cómo hacer un informe que dé respuesta a la pregunta general. Tras esto se introducirá un modelo de estructura a seguir, basándose en un inicio con las deducciones que son más seguras y una conclusión general, siempre teniendo en cuenta que tienen que basar sus argumentos en pruebas.	PPT

Actividad 3. **20'**	Individualmente, se pedirá que realicen una conclusión general (*Hoja de trabajo 5*) usando todas las fuentes y teniendo en cuenta el proceso de inferencia y los grados de certeza.	Paquete de fuentes 1,2,3 y 4 Hoja de trabajo 5
Actividad 4. **5'**	Se resume todo lo aprendido con esta estrategia, recordando ese proceso de inferencia seguido durante las intervenciones.	PPT

Tras haber visto todas las fuentes y habiendo trabajado con una estrategia interrogativa e indagadora, los estudiantes tienen una idea más clara de que en el pasado no solo existían los colectivos tradicionales, regidos principalmente por hombres o "héroes" nacionales. En cambio, también había familias, niños o mujeres, se hacían actividades cotidianas como cumpleaños… A pesar de todo, esto les ayuda a ver una forma más real y cercana de los acontecimientos de las sociedades pasadas.

Así, terminamos la situación de aprendizaje con la cuarta sesión donde los estudiantes tienen que dar respuesta al reto y, por consiguiente, realizar el producto final. En este caso, se trata de dar una conclusión por escrito a la pregunta planteada en el reto: ¿Qué conclusión podemos sacar sobre la gente que vivió en este yacimiento arqueológico a partir de los objetos que se han encontrado?

Para ello, como docentes, tenemos que ofrecer modelos narrativos para dar esa respuesta. Como guía:

1. Pueden usar los grados de certeza para organizar sus deducciones. Primero, pueden escribir sobre las deducciones que tienen más seguras. En segundo lugar, pueden escribir sobre aquéllas que son probables y, por último, pueden escribir sobre las que son menos posibles.
2. Deben apoyar sus deducciones en las pruebas, preguntándose la razón por la que saben eso que exponen.
3. Una vez que han hablado sobre deducciones parciales, deben pensar sobre una conclusión general sobre la gente que vivió en el yacimiento.

Esto se puede apoyar en una imagen que simplifique aquello que les estamos recordando (Figura 15).

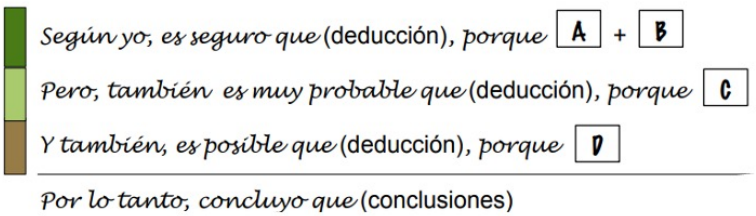


Figura 15. Estructura simplificada y guiada de la respuesta.

Fuente: elaboración propia.

Aunque todo esto, durante las actividades, ya se ha ido presentando, aquí es importante ofrecer un recordatorio e ir haciendo un ejemplo todos juntos paso por paso. En ese caso, podemos rescatar el ejemplo de la cartera encontrada en la calle perteneciente a una persona de origen chino (figura 16).

> Creo que el dueño de la cartera debe ser chino. Creo que es seguro que es chino porque he encontrado una foto de una familia china y un pasaporte chino. Tanto la foto como el pasaporte son objetos muy personales.
>
> Creo que debe ser un hombre adulto, porque tenemos el pasaporte (con su foto) y lleva su fecha de nacimiento. El diseño de la cartera y la foto de la familia también apoya esta conclusión. La gente joven normalmente no lleva fotos de su familia.
>
> Es muy probable que sea un turista, ya que viajaba con un pasaporte chino y tenía un ticket para visitar el museo de El Prado (uno de los sitios turísticos más famosos de Madrid). La cartera se encontró además en el centro de Madrid.
>
> Es posible que fuera a dejar el país pronto porque no había muchos euros en la cartera y no hemos visto ninguna tarjeta de crédito.
>
> Por lo tanto, puedo concluir que el dueño de la cartera debía ser un hombre mayor chino que muy probablemente estaba visitando Madrid como turista. Es posible que fuera a dejar la ciudad pronto para volver a China.

Figura 16. El ejemplo de redacción conjunta.

Fuente: elaboración propia.

Una vez hecho esto, están listo para completar la ***Hoja De Trabajo 5*** (Figura 17) donde se les presenta la pregunta del reto, siendo esta tarea la que contará como actividad evaluadora.

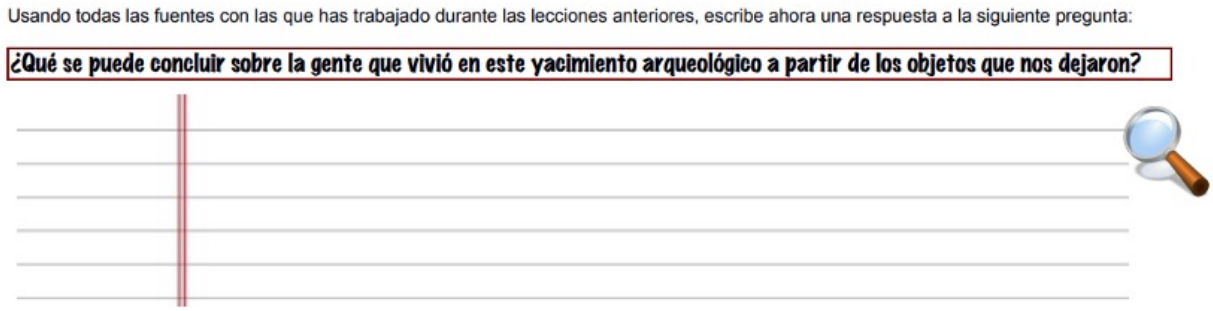


Figura 17. Hoja de trabajo 5. Conclusión general.

Fuente: elaboración propia.

Valoración y conclusiones

Una vez expuestas las distintas sesiones, cabe valorar el desarrollo de las mismas con los distintos grupos. Así, el desarrollo de la situación de aprendizaje se hizo en los distintos grupos sin mayor dificultad. En el caso de los grupos del centro B, grupos B1 y B2, debido a la existencia de un mayor número de estudiantes con dificultades de aprendizaje, el andamiaje seguido en las distintas sesiones fue mucho más repetitivo. Aunque en todos los grupos era necesario guiar a los estudiantes, puesto que esta metodología no era común para ellos, en estos dos grupos se hizo aún más evidente la necesidad de guiar el proceso de una manera más concreta, con la formulación de más preguntas guía y el apoyo en las actividades grupales.

Contaba con materiales coherentes y suficientes, en los que todos se exponían al gran grupo mediante una presentación. No obstante, en el caso de los paquetes de fuentes y las hojas de trabajo, se repartían principalmente copias por grupo para completar. Aquí cada uno se organizaba para rellenar la información, pero tenía que ser un trabajo colaborativo, donde todos aportaran y todos mostraran sus ideas.

Respecto a la motivación del alumnado, estas actividades, desde el inicio, creó en los grupos un gran interés. El hecho de plantear un reto y ser ellos los que iban descubriendo poco a poco la información de las fuentes, les generó una predisposición a realizar las actividades que no ocurría con la metodología tradicional. Además, muchos exponían tras la realización de las cuatro sesiones, sus deseos de seguir trabajando con fuentes.

Con esto, se generó un buen clima de trabajo, a pesar de que en ocasiones había que reconducir el discurso en las puestas en común. Asimismo, en las actividades por grupos pequeños era importante ir supervisando para que pudieran seguir el proceso, sobre todo en el caso de tener dudas o de no estar todos los integrantes prestando la debida atención e implicación.

Los resultados de aprendizaje fueron positivos, con una evolución en las capacidades analíticas y lingüísticas. En todos los grupos, aunque especialmente en el grupo de 4.º de Primaria, se mostró un mayor uso de las fuentes como argumento a la hora de dar sus conclusiones finales, respecto a aquellas en las primeras sesiones. Además, utilizaban aquellas que les aportaban más información para dar una respuesta a la pregunta. De la misma manera, los estudiantes, progresivamente, empleaban el lenguaje adecuado, aunque aún había muchos que seguían utilizando afirmaciones sin justificación. No obstante, el uso de expresiones como "creo que" o "podemos decir que", al igual que conectores como "porque" fueron notables en las redacciones del producto final.

Centrándonos en los resultados sobre multiperspectiva, durante la realización de las primeras actividades, eran muchos los estudiantes que determinaban como posibles habitantes del yacimiento a guerreros o soldados; eran claros en sus respuestas sobre que tenían que ser únicamente hombres. Esto puede deberse a la constante exposición a narrativas nacionales sesgadas, pero también a su tendencia a dar conclusiones sin las pruebas necesarias.

Ante estos resultados que se dieron en las primeras actividades, cabe destacar cómo el alumnado, mediante el empleo en las siguientes sesiones con estrategias interrogativas e inductivas, iban corrigiendo sus primeras deducciones conforme más fuentes iban descubriendo. Es decir, fueron capaces de ir aprendiendo el modo de trabajar de los arqueólogos, descubriendo por ellos mismos que cada fuente puede dar más información, permitiéndoles así afirmar en base a ellas aquello que ellos podían ir pensando o reflexionando.

Estas estrategias activaron el engranaje cognitivo de los estudiantes, invitándoles a buscar la información que necesitaban en las fuentes, descubrir si sus ideas eran erróneas o no, comprobar que la cantidad de fuentes en las que apoyan sus argumentos era relevante para dar una respuesta más creíble, y entender un poco el proceso de creación de esas narrativas históricas a las que podían estar expuestos. Asimismo, con esto último, también trabajaron cómo de importante era el abarcar diversas perspectivas de un suceso para entenderlo mejor y no olvidarnos de que, en el pasado, al igual que ocurre en el presente, los colectivos existentes eran diversos.

En este sentido, se evidencia aún más que estos modos de enseñanza activa donde los contenidos no se dan de manera explícita, y con un foco en aquellos procedimentales, son muy efectivos en el aprendizaje de los estudiantes.

Aunque nuestro principal objetivo es que los estudiantes aprendan, la motivación también es esencial. La razón reside en que no suelen mostrar interés en los contenidos históricos, principalmente por considerar que son pura memorización e información densa. Aunque puede ser un área compleja por la cantidad de contenidos que abarca, es imprescindible que lo realicemos de una manera más cercana a ellos, como puede mostrar este ejemplo didáctico.

De esta manera, si los propios estudiantes expresan su interés en este uso de fuentes y estrategias de indagación, los docentes tenemos en esto la clave. Con este tipo de metodologías, no solo conseguimos que estén motivados, algo muy importante en el área de Ciencias Sociales, sino que también alcanzan un aprendizaje más significativo.

Referencias

Adams, C., y Millar, S. (1982). Museums and the use of evidence in history teaching. *Teaching History, 34*, 3–6.

Arias, L., Egea, A., y Chapman, A. (2018). The use of primary evidence in primary and secondary education: Design, pre-test and pilot-study of an evidence-based intervention in English and Spanish schools. *The 15th HEIRNET Meeting History Education and Meeting the Challenges of Immigration, Regionalism and Sectarism*, Corfu, Greece.

Bardavio i Novi, A., y González Marcén, P. (2003). *Objetos en el tiempo: Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. ICE Universitat de Barcelona: Horsori.

Egea Vivancos, A., y Arias Ferrer, L. (2018a). Aprendizaje basado en objetos en Educación Secundaria: Primeros resultados de una experiencia didáctica. En E. López Torres, C. R. García Ruiz, y M. Sánchez Agustí (Eds.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 919–932). Universidad de Valladolid.

Egea Vivancos, A., y Arias Ferrer, L. (2018b). El desafío de enseñar a pensar históricamente a través de la arqueología. En A. Egea Vivancos, L. Arias Ferrer, y J. Santacana i Mestre (Eds.), *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., Pernas García, S., y Arias Ferrer, L. (2014). Re-construyendo la historia a partir del patrimonio arqueológico. En O. Fontal Merillas, A. Ibañez Etxeberria, y L. Martín Sánchez (Eds.), *Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp. 1149–1160). IPCE/OEPE.

Feliu Torruella, M., y Hernàndez Cardona, F. X. (2011). *Enseñar y aprender historia: 12 ideas clave*. Graó.

Gonzalez Monfort, N. (2006). ¿Puede el patrimonio cultural ser un recurso educativo relevante en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la educación primaria?: Sugerencias para la formación del profesorado. En A. E. Gómez Rodríguez y M. P. Núñez Galiano (Eds.), *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 75–88). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Ibagón-Martín, N. (2021). El uso de fuentes históricas en la escuela y el desarrollo del pensamiento histórico del estudiantado. En N. J. Ibagón Martín, R. Silva Vega, A. Santos Delgado, y R. Castro Gil (Eds.), *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos* (pp. 155–183). Editorial Universidad Icesi.

Kortabitarte, A., Ibáñez-Etxeberría, Vicent, N., Molero, B., Gillate, I., y Kintana, J. (2016). Aprendiendo ciencias sociales a través del patrimonio arqueológico: "Tras las huellas romanas". En L. Arias Ferrer, A. I. Ponce Egea, y D. Verdú González (Eds.), *Estrategias y recursos para la integración del patrimonio y los museos en la educación formal* (pp. 31–44). Editum.

Levstik, L. S., y Barton, K. C. (2015). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools* (5.ª ed.). Routledge.

López Serrano, M. J., Guerrero Elecalde, R., & Universidad de Córdoba, España. (2021). The didactics of the local history of Córdoba through the Archaeological Museum as an educational practice in the Primary Education Bachelor Degree. *Praxis Educativa, 25*(2), 1–20. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250212

Marín Navarro, V. (2017). La enseñanza de la historia y la construcción de una ciudadanía crítica. En P. Miralles Martínez, C. J. Gómez Carrasco, y R. A. Rodríguez Pérez (Eds.), *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (1.ª ed., pp. 95–112). Editum. https://doi.org/10.6018/editum.2574

Martin, D. (2012). Using core historical thinking concepts in an elementary history methods course. *The History Teacher, 45*(4), 581–602.

Martínez Gil, T. (2017). La didáctica del patrimonio arqueológico y la enseñanza del método científico en la educación secundaria. En P. Miralles Martínez, C. J. Gómez Carrasco, y R. A. Rodríguez Pérez (Eds.), *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (1.ª ed., pp. 189–210). Editum. https://doi.org/10.6018/editum.2574

Mendioroz-Lacambra, A., y 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

Mejía Botero, L., & Mejia Mejía, Á. L. (2015). Relaciones entre pensamiento histórico y pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales en estudiantes de educación básica secundaria. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía: RIIEP, 8*(2), 413–436.

Molina Puche, S., y Fernández-Rufete Navarro, M. (2017). El patrimonio en el desarrollo de competencia históricas: La visión del profesorado de la Región de Murcia. En P. Miralles Martínez, C. J. Gómez Carrasco, y R. A. Rodríguez Pérez (Eds.), *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una*

ciudadanía democrática (1.ª ed., pp. 211–233). Editum. https://doi.org/10.6018/editum.2574

Morales Rodríguez, M. 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 Mestre (Eds.), *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). Ediciones Trea.

Sáiz Serrano, J. (2015). *Educación histórica y narrativa nacional* [Tesis de maestría, Universitat de Valencia]. http://oatd.org/oatd/record?record=handle%5C%3A10550%5C%2F49621

Santisteban Fernández, J. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados, 14*, 34–56.

Solé, G. (2017). Educação histórica e educação patrimonial: Desafios da investigação em Portugal. En P. Miralles Martínez, C. J. Gómez Carrasco, y R. A. Rodríguez Pérez (Eds.), *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (1.ª ed., pp. 145–166). Editum. https://doi.org/10.6018/editum.2574

Soria López, G. M. (2014). *El pensamiento histórico en la educación primaria: Estudio de casos a partir de narraciones históricas* [Ph.D. Thesis, Universitat Autònoma de Barcelona]. http://www.tdx.cat/handle/10803/285095

Tribó Traveria, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia* (1ª ed.). Universidad de Barcelona.

Valle - Taiman, A. (2018). Desafíos del uso de fuentes para el desarrollo pensamiento histórico. *Revista de Pedagogía, 39*, 245-263.

Wallace-Casey, C. (2017). "I like to take everything and put it in my own words": Historical Consciousness, Historical Thinking, and Learning with Community History Museums. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, *40*(1), 1-28.

Anexo: fundamentación curricular y evaluación

Fundamentación curricular

La presente situación de aprendizaje se ha desarrollado en consonancia con la normativa del currículo de Educación Primaria en la Región de Murcia, establecida por el Decreto 209/2022. En este sentido, respecto a los contenidos, en las diversas actividades se han trabajado los saberes básicos de cada ciclo explicados con anterioridad.

Además de los contenidos, en esta nueva legislación (LOMLOE 3/2020) se muestra la importancia de que el estudiantado adquiera el perfil de salida. Este hace referencia a las competencias que tienen que desarrollar al final de la etapa básica, mediante los descriptores operativos que especifican las habilidades de cada área. Por esta razón, los estudiantes deben desarrollar las competencias específicas del área de Ciencias Sociales, en este caso, que, a su vez están conectadas con las competencias clave.

Ante la importancia de estos elementos curriculares, esta SA desarrolla las siguientes competencias clave, descritas en el artículo 9 del Decreto 209/2022:

- Competencia lingüística (CL): en este caso los estudiantes tienen que hacer un buen uso del lenguaje inferencial, así como elaborar una narración conclusiva de manera coherente y siguiendo una cierta estructura.
- Competencia matemática y competencias en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM): la competencia en ciencia aquí es esencial puesto que están abordando un modo de trabajar que sigue el método científico, aunque aplicado a contenidos históricos.
- Competencia ciudadana (CC): se trabaja ante el hecho de desarrollar la multiperspectiva. Se aborda la importancia de visibilizar a todos los colectivos, deconstruyendo los estereotipos basados en la predominancia de los hombres como únicos individuos de la historia.

El desarrollo de estas competencias se vislumbra mediante los descriptores operativos relacionados con cada competencia especifica del área. Así, las siguientes dos competencias especificas se trabajan en las distintas actividades, especificando los descriptores unidos a cada una de ellas.

> 2. Plantear y dar respuesta a cuestiones científicas sencillas, utilizando diferentes técnicas, instrumentos y modelos propios del pensamiento científico, para interpretar y explicar hechos y fenómenos que ocurren en el medio natural, social y cultural. Esta se relaciona, en esta SA, con los descriptores CCL1, CCL2, CCL3, STEM2, STEM4 y CC4.
>
> 7. Reconocer y valorar la diversidad y la igualdad de género, mostrando empatía y respeto por otras culturas y reflexionando sobre cuestiones éticas, para contribuir al bienestar individual y colectivo de una sociedad en continua transformación y al logro de los valores de integración europea. Se relaciona con los siguientes descriptores: CC1, CC2 y CC3.

Volviendo al perfil de salida, la consecución de las competencias específicas, e indirectamente las clave, se evalúa mediante los criterios de evaluación, los cuales son concreciones de cada competencia especifica. Por esta razón, la evaluación, en este caso, contempla los siguientes criterios de evaluación, siendo diferenciados por ciclo.

En primera instancia, los criterios de evaluación a considerar para el **segundo ciclo** son:

> 2.1. Formular preguntas y realizar predicciones razonadas, demostrando curiosidad por el medio natural, social y cultural cercano.
>
> 2.2. Buscar y seleccionar información de diferentes fuentes seguras y fiables, utilizándola en investigaciones relacionadas con el medio natural, social y cultural y adquiriendo léxico científico básico.
>
> 7.2. Valorar positivamente las acciones que fomentan la igualdad de género y las conductas no sexistas reconociendo modelos positivos a lo largo de la historia.

Por su parte, los criterios de evaluación a tener en cuenta en el **tercer ciclo** son los siguientes:

> 2.1. Formular preguntas y realizar predicciones razonadas sobre el medio natural, social o cultural mostrando y manteniendo la curiosidad.
>
> 2.2. Buscar, seleccionar y contrastar la información, de diferentes fuentes seguras y fiables, usando los criterios de fiabilidad de fuentes, adquiriendo léxico científico básico, y utilizándola en investigaciones relacionadas con el medio natural, social y cultural.

7.2. Promover actitudes de igualdad de género y conductas no sexistas, analizando y contrastando diferentes modelos en nuestra sociedad

Con estos criterios, unidos a las distintas actividades, podemos evaluar el aprendizaje alcanzado de nuestros estudiantes. La evaluación de estos criterios nos da el nivel de consecución de las competencias específicas y clave que conforman el perfil de salida del alumnado.

Evaluación

Respecto a la evaluación, una vez mencionados los criterios de evaluación correspondientes a cada uno de los grupos en los que se ha desarrollado la situación de aprendizaje (2º y 3er ciclo), es necesario relacionarlos con las actividades que nos permiten evaluarlos. Así, en la siguiente tabla (tabla 6) se relacionan las actividades, explicando su peso en la evaluación, con los instrumentos empleados para valorar los criterios de evaluación asociados.

Tabla 2. *Relación entre actividades y evaluación*

Actividad	Peso de la actividad	Procedimiento	Instrumento	Criterios de evaluación
Actividades 2 (Sesión 2, 3 y 4)	15%	Las discusiones grupo-clase	Observación de las interacciones	7.2.
Actividad 3 (Sesión 3)	35%	Análisis de la Hoja de trabajo 4	Rúbrica con 5 niveles	2.1
Actividad 3 (Sesión 4)	50%	Análisis de la Hoja de trabajo 5.	Rúbrica con 5 niveles	2.2

Como se observa en la tabla, cada actividad va asociada con un criterio, aunque bien es cierto que todos ellos se están desarrollando a lo largo de todas las actividades, especialmente aquellos vinculados a la segunda competencia especifica (2.1 y 2.2.). No obstante, para simplificar la evaluación se ha asociado a una actividad en concreto, también teniendo en cuenta los diversos agrupamientos.

De igual manera, siguiendo el artículo 19 del Decreto 209/2022, la evaluación tiene que ser continua y formativa, siendo esta la razón por la que se han elegido momentos diferentes.

Respecto a los instrumentos, se detalla el empleo de una rúbrica con 5 niveles. En esto, se siguió la recomendación de la normativa, con un sistema cualitativo de 5 valores: insuficiente, suficiente, bien, muy bien y excelente. Como ejemplo de rúbrica presentamos la siguiente (tabla 6), que evalúa el criterio de evaluación 2.2 del segundo ciclo.

Tabla 6. *Ejemplo de rúbrica de evaluación asociada a un criterio y actividad*

Criterio de evaluación	**Insuficiente**	**Suficiente**	**Bien**	**Muy bien**	**Excelente**
2.2. Buscar y seleccionar información de diferentes fuentes seguras y fiables, utilizándola en investigaciones relacionadas con el medio natural, social y cultural y adquiriendo léxico científico básico.	No selecciona la información de ninguna fuente, no usándolas como argumento en su respuesta.	Selecciona información limitada de alguna fuente, usándola escasamente como argumento en su respuesta.	Selecciona información válida de algunas fuentes, usándola como argumento en su respuesta.	Selecciona información válida de varias fuentes, usándola como argumento en su respuesta.	Selecciona información válida de todas las fuentes, usándola como argumento en su respuesta
	No utiliza ninguna expresión ni sigue una estructura clara.	Utiliza muy pocas expresiones y sigue partes de la estructura.	Utiliza pocas expresiones, pero sigue la estructura clara de conclusión.	Utiliza algunas expresiones y sigue la estructura clara de conclusión.	Utiliza varias expresiones y sigue la estructura clara de conclusión.

04.

Maneras de vivir en la huerta murciana del siglo XX: aprendizaje del patrimonio etnológico a través de objetos y desde la multiperspectiva[1]

Pablo Porras Montané. Universidad de Murcia

pablo.porrasm@um.es

Alejandro Egea Vivancos. Universidad de Murcia

alexegea@um.es

Presentación y justificación

Trabajar el patrimonio en las aulas de Educación Primaria se concibe como algo fundamental en la actual legislación educativa. De acuerdo con el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, la Educación Patrimonial no solo se encuentra presente dentro de la competencia ciudadana y de la competencia en conciencia y expresión culturales, sino que su tratamiento también queda implícito en las distintas asignaturas (Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Educación Física, Educación Plástica y Visual, Música y Danza). Concretamente, en el área de Ciencias Sociales, observamos que durante los tres ciclos de la etapa se debe trabajar el patrimonio, pues lo encontramos dentro del bloque de saberes básicos *Sociedades y Territorios*.

Para definir y concretar el término *patrimonio*, la mayoría de autores que tratan este campo de estudio abogan por la visión de Martín (2012), quien defiende el carácter holístico del patrimonio y lo entiende como un único hecho sociocultural que se constituye de forma íntegra por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y medioambiental, permitiendo el conocimiento de sociedades pasadas y

[1] Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación «Enseñanza y aprendizaje de la Historia en Educación Primaria: multiperspectiva y análisis de iconos culturales para la construcción de una ciudadanía crítica (EduHiCon)» (PID2020-114434RB-100), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

presentes y dando lugar a estructuras de identidad social. Partiendo de esta definición, el patrimonio ha de ser entendido desde múltiples perspectivas; sin embargo, en la realidad no es así. Por un lado, al abordar la temática patrimonial, los libros de texto suelen centrarse únicamente en bienes materiales del patrimonio histórico-artístico con valor estilístico y monumental, invisibilizando así el resto de tipologías e impidiendo su tratamiento de forma holística (Cuenca y López, 2014; Luna et al., 2023). Por otro lado, la visión del profesorado en formación y en activo está igualmente sesgada exclusivamente al patrimonio histórico-artístico de corte monumentalista (Castro et al., 2020; Chaparro et al., 2022; Chaparro y Felices de la Fuente, 2019; Molina, 2016; Moreno et al., 2020). Asimismo, la mayoría de las investigaciones educativas en torno al patrimonio también se centran exclusivamente en el patrimonio histórico (Cuenca et al., 2011; Ponsoda et al., 2023).

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace evidente que, frente al interés existente por determinadas tipologías patrimoniales, la investigación educativa sobre las posibilidades del patrimonio etnológico es muy reducida (Egea et al., 2023). Esta tipología patrimonial aparece por primera vez a nivel institucional en España en el año 1985 bajo la denominación de "patrimonio etnográfico" con la Ley de Patrimonio Histórico Español, donde se indica que hace referencia a las manifestaciones materiales e inmateriales que reflejan la cultura tradicional del pueblo español (Agudo, 2012). Sin embargo, tal y como explican Santamarina et al. (2008), se suele otorgar al patrimonio etnológico un carácter ambiguo y difuso, convirtiéndolo en una especie de comodín para referirnos a todo aquello que no termina de encajar en ninguna otra tipología patrimonial.

Al hablar sobre la importancia del patrimonio etnológico, Cuenca (2010) resalta que un elemento es relevante para la etnología cuando requiere protección por riesgo de desaparecer, y explica que el patrimonio etnológico se basa en la cultura popular de sociedades pasadas y en elementos que reflejan el cambio social aún vivos en la memoria colectiva cuya conservación es clave para las futuras generaciones. Por ello, según el autor, si consideramos el patrimonio desde una perspectiva holística, destacaríamos el patrimonio etnológico frente a otras tipologías patrimoniales, pues son las manifestaciones etnológicas las que configuran la estructura básica para la consideración social del patrimonio al identificar culturalmente a las diferentes sociedades. En este sentido, y con la intención de abogar por una definición más simple a partir de la cual diseñar las actividades, se entiende el patrimonio etnológico como aquella tipología patrimonial que centra su atención en las maneras de vivir de quienes nos precedieron hace no demasiado tiempo (abuelos, bisabuelos…) y que, por lo tanto, su trabajo en el aula conlleva una mayor cotidianidad (Egea et al., 2023).

En relación con el tratamiento del patrimonio en las aulas de Educación Infantil y Primaria, este es escaso y anecdótico (Estepa et al., 2013; Molina, 2016; Castro et al., 2020), lo que en parte se debe a que los maestros señalan la ausencia de materiales como uno de los principales problemas para incorporar el patrimonio en las aulas (Castro y López, 2019; Castro et al., 2020). Así pues, los docentes parecen ignorar que los bienes patrimoniales de la localidad pueden convertirse en testigos y fuentes que nos permitan comprender el pasado y entender nuestro presente (Cuenca, 2014). De este modo, el valor educativo del patrimonio no sería tanto su función como ilustrador de contenidos conceptuales, sino su uso como fuente histórica para desarrollar la capacidad de análisis del alumnado y trabajar contenidos procedimentales y actitudinales (Cambil y Fernández, 2017). Siguiendo esta línea, investigaciones recientes exponen el potencial del patrimonio para desarrollar el pensamiento histórico del alumnado (Escribano, 2015; Molina et al., 2020; Molina y Ortuño, 2017; Ortega, 2021; Pinto y Zarbato, 2017; Rivero et al., 2018; Van Boxtel et al., 2015). Al basarse el patrimonio en fuentes y vestigios materiales, este puede utilizarse como una gran

herramienta para desarrollar en el alumnado la interpretación de fuentes históricas (Gómez et al., 2020).

Tal y como indican Pagès y Santisteban (2010), el uso de fuentes históricas en las escuelas tiene múltiples beneficios a nivel educativo, aunque a continuación tan solo se resaltarán aquellos más relacionados con el desarrollo de la multiperspectiva:

- Facilitan el entendimiento de la historia y permiten establecer generalizaciones y relaciones con otras realidades y épocas históricas.
- Hacen que el alumnado comprenda cómo se construye la historia y que conciban el conocimiento histórico como algo que puede estar sujeto a debate.
- Representan aspectos de la vida de las personas más allá de los eventos bélicos o políticos y promueven que el alumnado comprenda los cambios en la vida.
- Muestran algo de forma objetiva y ponen al alumnado en contacto directo con el pasado, sin intermediarios ni posibles manipulaciones.

Asimismo, se exponen a continuación algunos de los beneficios que Pagès y Santisteban (2010) asocian al análisis de fotografías como fuentes, de nuevo los relacionados especialmente con el desarrollo de la multiperspectiva:

- Las fotografías no son fuentes que se dejan de manera involuntaria (como una herramienta que se halla años después), sino fuentes que surgen la intención de dejar constancia de algo.
- La fotografía no tiene un orden lógico y narrativo, por lo que a partir de su análisis pueden super diversas interpretaciones subjetivas.

Teniendo en cuenta todos estos beneficios, cabe destacar que algunos estudios empíricos realizados en los últimos años han demostrado que, mediante un correcto tratamiento de las fuentes históricas en las sesiones de Ciencias Sociales, los alumnos de Educación Primaria desarrollan su capacidad de observación y de realización de inferencias sobre los objetos, al mismo tiempo que aprenden los contenidos históricos de un carácter más conceptual (Morales y Egea, 2018). Asimismo, según Llonch y Parisi (2016), la inclusión de fuentes históricas en las aulas refuerza la conexión de conocimientos, fomenta una interpretación crítica del pasado y, en última instancia, mejora la didáctica de la Historia porque facilita la comprensión de conceptos al mismo tiempo que desarrolla procesos de investigación propios de los historiadores. De este modo, teniendo en cuenta que el patrimonio se basa en fuentes históricas y vestigios materiales (Gómez et al., 2020), el análisis de estas fuentes en el aula puede constituir una estrategia con gran potencial para trabajar la Educación Patrimonial en el aula, ya que permite desarrollar en el estudiante contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que le permitirán comprender, valorar y disfrutar del patrimonio local (Arias y Casanova, 2018; Tapia y Arias, 2021).

No obstante, a pesar de los múltiples beneficios que ofrece llevar el patrimonio a las aulas, algunos autores advierten de la importancia de que su tratamiento no se realice de forma idealizada, romantizando en exceso los componentes patrimoniales (Arévalo, 2012; Roigé et al., 2022). En este sentido, López Castillo (2021) advierte que tradicionalmente la literatura y el arte, en general, han idealizado la vida en la huerta murciana, promoviendo el desarrollo de una identidad colectiva que la presenta como un entorno idílico y sencillo, omitiendo así las dificultades reales y retos a los que se enfrentaban los habitantes de la huerta en su día a día.

Partiendo de lo anterior, desarrollar la multiperspectiva al trabajar el patrimonio etnológico es fundamental para construir una visión más completa e inclusiva de la historia. Como señalan Roigé et al. (2022), es frecuente que el patrimonio se aborde desde una

perspectiva idealizada de la vida familiar que conlleva la omisión de ciertas realidades fundamentales de la época, como la violencia doméstica, la elevada mortalidad o el autoritarismo de las familias más adineradas del momento. Teniendo esto en cuenta, al abordar el patrimonio emerge la necesidad de trabajar todos los colectivos y agentes históricos que convivían en la época, pues tal y como indican Molina y Ortuño (2022), es fundamental trabajar ciertos colectivos que tradicionalmente han sido invisibles en las sesiones de Ciencias Sociales con el objetivo de que todos los miembros de la sociedad (en este caso, especialmente los estudiantes) puedan sentirse parte de la narrativa histórica. En este sentido, Fontal (2007) expone que para que los alumnos desarrollen actitudes de cuidado y disfrute del patrimonio, es necesario que previamente hayan conocido, comprendido y valorado las diversas manifestaciones que componen ese patrimonio. Por ello, si los alumnos entienden las maneras de vivir del colectivo de la infancia en la huerta murciana del siglo XX, pueden conectar con su historia y desarrollar una mayor predisposición hacia el conocimiento y valoración de su patrimonio, contribuyendo así a una educación patrimonial más rica y significativa.

Teniendo en cuenta todas las consideraciones realizadas, la presente propuesta pretende acercar a los alumnos de Educación Primaria a las maneras de vivir de los habitantes de la huerta murciana de principios del siglo XX a través de los objetos que utilizaban. No obstante, esta propuesta se plantea desde la multiperspectiva, con el propósito de superar la visión idealizada y folclórica que a menudo reduce el patrimonio etnológico a una imagen romantizada del huertano, omitiendo la realidad de mujeres, niños y niñas de la época, así como la precariedad en la que vivían muchas familias huertanas. A continuación, se presenta dicha propuesta de manera resumida (ver Tabla 1) junto a los objetivos de etapa, las competencias específicas y los saberes básicos que se pretenden alcanzar.

Tabla 1. *Resumen de la propuesta*

Título	*El aprendizaje del patrimonio etnológico mediante el uso de objetos.*		
Reto	Se pretende que los alumnos conozcan las maneras de vivir de los habitantes de la huerta murciana del siglo XX a partir de la siguiente pregunta: ¿Qué cosas podemos saber de las personas que usaban estos objetos?		
Producto final	Desarrollar la capacidad del alumnado para interpretar fuentes históricas y conocer mediante ellas las maneras de vivir de sus antepasados, fomentando así una comprensión multiperspectiva y una valoración crítica del patrimonio etnológico.		
Nivel educativo	4º de Educación Primaria	**Número de sesiones**	4 sesiones.

Atendiendo al Real Decreto 157/2022, esta propuesta pretende alcanzar los siguientes objetivos de etapa:

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.

c) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones

Asimismo, se exponen a continuación los saberes básicos que esta propuesta pretende trabajar, atendiendo al Decreto 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Todos ellos se encuentran en el Segundo Ciclo dentro del área de Ciencias Sociales y, concretamente, en el bloque "Sociedades en el tiempo", el cual se enmarca a su vez dentro del bloque C "Sociedades y territorios":

- Las fuentes históricas: clasificación y utilización de las distintas fuentes (orales, escritas, patrimoniales) como vía para el análisis de los cambios y permanencias en la localidad a lo largo de la historia. Las huellas de la historia en lugares, edificios, objetos, oficios o tradiciones de la localidad.
- Iniciación en la investigación y en los métodos de trabajo para la realización de proyectos, que analicen hechos, asuntos y temas de relevancia actual con perspectiva histórica, contextualizándolos en la época correspondiente (Prehistoria y Edad Antigua), como la supervivencia y la alimentación, la vivienda, los intercambios comerciales (de dónde viene el dinero, los trabajos no remunerados), la explotación de bienes comunes y recursos o los avances técnicos.
- La acción de mujeres y hombres como sujetos en la historia. Interpretación del papel de los individuos y de los distintos grupos sociales: relaciones, conflictos, creencias y condicionantes en cada época histórica.
- El patrimonio natural y cultural. Los espacios protegidos, naturales y culturales. Su uso, cuidado y conservación.

Por todo lo anterior, la propuesta que se presenta a continuación pretende dar respuesta, por un lado, a las demandas legislativas a nivel nacional y autonómica y, por otro lado, a la importancia de trabajar las Ciencias Sociales y la Educación Patrimonial de forma activa y desde la multiperspectiva.

Contexto

Esta propuesta ha sido diseñada para llevarse a cabo en un centro escolar situado en la ciudad de Murcia, donde existe un gran vínculo con las tradiciones huertanas. Concretamente, se llevó a cabo en un aula de 4.º de Educación Primaria cuyo grupo-clase estaba compuesto por 19 estudiantes que tenían entre 9 y 11 años (dos de los alumnos habían repetido ese mismo curso).

Cabe destacar que el centro era concertado y los alumnos provenían de familias de un nivel socioeconómico medio. Asimismo, pese a que el centro está situado en una zona que tradicionalmente ha sido huerta y a su alrededor se encuentran varias peñas huertanas que se encargan de mantener vivas las tradiciones, en el centro solo se trabaja el patrimonio etnológico de manera superficial. Por ejemplo, los alumnos crían gusanos de seda, pero no se explica la importancia de la industria sericícola en la huerta murciana. Asimismo, al hablar de la vida en la huerta, se suele abordar únicamente la figura del huertano adulto, pasando por alto las maneras de vivir de las mujeres y los niños y las niñas de la época.

Por otro lado, en el aula se sigue la metodología de lección magistral, de modo que el docente explica los contenidos y, posteriormente, el alumnado realiza las actividades del libro de texto planificadas para ese día. Por lo tanto, el grupo-clase no había participado anteriormente en actividades relacionadas con el análisis e interpretación de fuentes. No obstante, cabe señalar que los alumnos sí que habían visitado anteriormente un museo etnológico donde se exponían todas las fuentes mostradas en la presente propuesta. Sin embargo, el problema radica en que las visitas escolares a este museo suelen ser de baja demanda cognitiva y consisten en una breve lección magistral adaptada a las edades de los alumnos, de modo que no se aprovechan las fuentes y predomina el discurso del guía. Asimismo, estas visitas suelen quedarse en lo anecdótico, proponiendo actividades completamente descontextualizadas, tales como colorear macetas porque los huertanos plantaban o cocinar platos típicos murcianos.

Por todo lo anterior, la presente propuesta pretende que los alumnos desarrollen una comprensión profunda y realista de la vida en la huerta mediante el análisis e interpretación de los objetos que usaban los hombres, mujeres, niños y niñas de la época, rompiendo con la visión idealizada y superficial que a menudo se suele dar del patrimonio etnológico.

Desarrollo

La presente propuesta consta de cuatro sesiones de aproximadamente 60 minutos de duración. En todas ellas el desarrollo es el mismo: en primer lugar, los alumnos forman grupos de trabajo de cuatro a cinco miembros, analizan e interpretan las fuentes ofrecidas respondiendo a la pregunta planteada en cada sesión y, finalmente, se realiza un intercambio de ideas que es guiado por el docente. Respecto a esto último, es importante que el docente limite sus intervenciones y que su rol quede relegado a realizar pequeñas aportaciones que guíen a los alumnos para que sean ellos mismos quienes desarrollan sus propias argumentaciones históricas.

A pesar de que cada grupo de trabajo intercambiaba sus hipótesis, cada alumno debía escribir sus inferencias de manera individual, tomando en consideración (o no) las aportaciones de sus compañeros. Asimismo, cabe destacar que las fuentes se ofrecieron mediante fotografías ante la imposibilidad de llevarlas de primera mano. En este sentido, investigaciones recientes que han trabajado con objetos muestran que el hecho de que los objetos sean llevados en formato imagen no resta motivación ni significatividad a la actividad (Tapia y Arias, 2021).

Por otro lado, hay que tener en cuenta que a la hora de llevar fuentes al aula es necesario que su implementación vaya acompañada de una buena estrategia interrogativa de los objetos, para lo cual es fundamental conocer una serie de preguntas que poder hacerles a las fuentes para extraer su significado. En este sentido, Egea et al. (2014) elaboraron una batería de preguntas que pueden tenerse en cuenta, distinguiendo entre aquellas más centradas en los aspectos morfológicos de los objetos (forma, tamaño, materiales…) y aquellas centradas en la formulación de hipótesis a partir de las fuentes. Para esta propuesta serán de especial importancia sobre todo las segundas, específicamente las relacionadas con la función de los objetos y su contexto: ¿qué es? ¿para qué se utilizaba? ¿cómo pudo funcionar? ¿cuándo pudo realizarse? ¿dónde se utilizó? ¿a quién perteneció?

Tenidas en cuenta estas consideraciones, se exponen a continuación las cuatro sesiones desarrolladas, así como las fuentes propuestas y las preguntas planteadas en cada sesión.

Sesión 1. ¿A quién pertenecieron estos objetos?

En esta primera sesión se deben formar los grupos de trabajo, los cuales deberán mantenerse idénticos durante todas las sesiones. Una vez formados, se reparte a cada grupo las siguientes fotografías de objetos pertenecientes a un adulto de la huerta murciana del siglo XX (ver Tabla 2).

Se propone a los alumnos que observen las imágenes y respondan a la pregunta "¿Qué cosas podemos saber de las personas que usaban estos objetos?". Se pide que escriban sus hipótesis de manera individual, aunque animándoles a intercambiar las ideas con sus compañeros de equipo para que entre todos logren formar hipótesis más coherentes que tengan en cuenta diferentes puntos de vista. Durante el desarrollo de la actividad, el docente debe rotar por los distintos grupos para ver cómo construyen sus hipótesis, sin ayudar en exceso en esta primera sesión.

Tabla 2. *Fuentes propuestas en la primera sesión*

Azadón 	Amuleto de San Blas 
Lebrillo arreglado con lañas 	Caracola para avisar de riadas 

Nota. Objetos expuestos en el Museo Etnológico de la Huerta (Alcantarilla, Murcia).

Tras media hora de trabajo autónomo, se realiza una puesta en común en gran grupo donde se intercambiarán las hipótesis de los alumnos. En este momento, será cuando el docente explique ejemplos de preguntas qué podemos hacer a las fuentes para conocer su función y contexto, tal y como se ha expuesto anteriormente. Ejemplos de estas preguntas

son: "¿Quién pudo usar estos objetos? ¿En qué época? ¿Para qué podrían servir? ¿Cómo era el día a día de esa persona?". Durante esta puesta en común la influencia del docente debe ser limitada para que los protagonistas sean los estudiantes.

Una vez terminada la puesta en común, y habiendo concluido entre todos que los objetos pertenecieron a un huertano de Murcia de principios del siglo XX, se realizará una lluvia de ideas para comprobar las concepciones de los alumnos sobre la vida en la huerta. Para ello, deben responder de manera individual mediante la aplicación Wooclap a la pregunta: "¿Qué palabras/imágenes se te vienen a la cabeza al pensar en el día a día de la vida en la huerta de Murcia hace 100 años?". Finalmente, conviene leer en voz alta las respuestas del alumnado para ver si se repiten algunas y, si es oportuno, pedir que intenten explicar las razones por las que piensan en esas palabras o imágenes.

Sesión 2. Los oficios de la huerta

En la segunda sesión se propone el análisis de fotografías que muestran a huertanos y huertanas del siglo XX realizando tareas relacionadas con los oficios tradicionales de la seda (ver Tabla 3) y el esparto (ver Tabla 4). Asimismo, se adjuntan imágenes de los productos finales que se elaboraban a partir de estos oficios para ofrecer una guía y ayuda a los estudiantes (vestimentas en el caso de la seda; zurrón y esparteñas en el caso del esparto). El objetivo de esta sesión, además de conocer estos oficios tradicionales, es reflexionar sobre cómo ciertas necesidades se mantienen a lo largo del tiempo, pero cambia la forma que tenemos de resolverlas. Para ello, se plantean las siguientes preguntas: "¿Con qué oficio crees que están relacionadas estas imágenes? ¿En qué consistía? ¿A qué necesidad responde? ¿Cómo resolvemos nosotros ahora esa necesidad? ¿Crees que la forma que tenemos ahora de resolver esa necesidad es mejor o peor que la forma de la que la resolvíamos en el pasado? ¿Por qué? ¿Crees que en el futuro la forma de resolver esta necesidad seguirá igual o cambiará? En el caso de responder que cambiará, ¿cómo cambiará?".

Al igual que en la sesión anterior, los alumnos deben trabajar por grupos, contestando a las preguntas de manera individual, pero intercambiando sus hipótesis con los compañeros. Finalmente, se debe plantear una puesta en común donde el docente guíe las intervenciones para reflexionar sobre los oficios de la huerta, así como para analizar cambios y continuidades a lo largo de la historia en relación con ciertas necesidades (vestir, transportar objetos) y las formas en las que las sociedades les han dado respuesta.

Tabla 3. *Fuentes relacionadas con el oficio de la seda.*

Nota. Las fotografías han sido extraídas del Archivo General de la Región de Murcia; los objetos de la Fundación Integra.

Tabla 4. *Fuentes relacionadas con el oficio del esparto*





Nota. Las fotografías han sido extraídas del Archivo General de la Región de Murcia; los objetos de la Fundación Integra.

Como se ha explicado anteriormente, al hablar sobre la vida en la huerta murciana del siglo XX, la visión suele quedar reducida a la figura del huertano y la agricultura, romantizando una conexión de este con la naturaleza. Sin embargo, no tiene en cuenta la existencia de otros agentes históricos (mujeres, niños y niñas) ni profundiza en el verdadero impacto social y económico de otros oficios existentes en la época, como el de la seda y el esparto. Por ello, esta actividad no solo pretende que los alumnos comprendan que la agricultura era solo una pequeña parte de la economía en la huerta, sino que también entiendan la dureza de los oficios y la precariedad laboral de los habitantes de la huerta, reflexionando al mismo tiempo sobre cómo el pasado puede conectarse con ciertas problemáticas presentes, como la sostenibilidad. En definitiva, esta segunda actividad pretende trabajar los oficios de la huerta desde una multiperspectiva crítica que brinde a los estudiantes una visión más completa y realista, evitando caer en una idealización reduccionista de los oficios tradicionales murcianos.

Sesión 3. ¿Vivían todos igual?

La tercera sesión está especialmente relacionada con el desarrollo de la multipersectiva, principalmente por dos motivos. Por un lado, al hablar sobre los habitantes de la huerta murciana del siglo XX solo se suele tener en cuenta a las familias huertanas que vivían en barracas, sin contemplar la existencia de otras familias burguesas más adineradas que solían explotar a los huertanos. Por otro lado, al hablar sobre la figura del huertano, se suele hacer desde una visión idealizada y folclórica que a menudo no tiene en cuenta su pobreza. De este modo, esta sesión pretende que los estudiantes conozcan la precariedad a la que se enfrentaban las familias huertanas a partir del análisis de seis objetos, de los cuales tres pertenecían a una familia huertana y tres a una familia burguesa de la época (ver Tabla 5). Tal y como se puede observar en la tabla, los objetos se agrupan por parejas atendiendo a tres categorías: instrumentos musicales (pandereta y gramófono), calzado (esparteñas y zapato más ostentoso) y servicios de mesa (cubiertos simples y cubiertos más elaborados). Para guiar las respuestas de los alumnos, se plantean las siguientes preguntas: "¿A quién pudieron pertenecer estos objetos? ¿Crees que pertenecieron a diferentes personas? ¿Por qué? ¿Qué información nos dan estos objetos sobre las personas a las que pertenecieron?".

El desarrollo es el mismo que en las sesiones anteriores. Primero los alumnos deben interpretar las fuentes y responder a las preguntas en pequeños grupos, escribiendo las hipótesis de manera individual. Finalmente, se intercambian las hipótesis en gran grupo y entre todos se llega a la conclusión de la precariedad de las familias huertanas de la época.

Tabla 5. *Objetos de una familia huertana (izquierda) y de una familia burguesa (derecha).*

Nota. Objetos expuestos en el Museo Etnológico de la Huerta (Alcantarilla, Murcia).

Sesión 4. ¿Cómo sería mi vida en la huerta?

La última sesión pretende que los estudiantes comprendan cómo vivían sus iguales hace aproximadamente 100 años. Para ello, se plantea de nuevo la pregunta "¿Qué cosas podemos saber de las personas que usaban estos objetos?" y se ofrecen imágenes de objetos pertenecientes a una niña de la huerta de Murcia de principios del siglo XX (ver Tabla 6).

Tabla 6. *Fuentes propuestas en la última sesión*

Juguete de barro cocido	Peseta
	

Barreño metálico	Libro "Guía de la mujer"
	

Nota. Objetos expuestos en el Museo Etnológico de la Huerta (Alcantarilla, Murcia).

A pesar de que esta sesión también aborda aspectos tratados en las anteriores (precariedad de familias huertanas, cambio y continuidad de necesidades como la educación o la higiene), resulta especialmente interesante porque los estudiantes pueden empatizar con sus iguales, logrando así una mayor comprensión y valoración de los elementos patrimoniales. De este modo, al relacionar el patrimonio con la vida cotidiana de los niños y niñas, hace que esta sea más fácil de comprender y recordar, lo cual contribuye a que los estudiantes conozcan su historia local y puedan sentirse parte de una comunidad con unas determinadas raíces y evolución.

Para finalizar esta cuarta sesión y dar por terminada la propuesta, se realizará de nuevo otra lluvia de ideas a través del Wooclap planteado en la primera sesión, de manera que los estudiantes deberán volver a responder de forma individual a la pregunta "¿Qué palabras/imágenes se te vienen a la cabeza al pensar en el día a día de la vida en la huerta de Murcia hace 100 años?". De este modo, no solo se podrá analizar a lo largo de las actividades cómo ha evolucionado la capacidad de los estudiantes de interpretar fuentes históricas, sino también cómo han cambiado sus concepciones sobre la vida en la huerta.

Valoración y conclusiones

A lo largo de las sesiones se ha ido observando una mejora progresiva tanto en la habilidad para formular hipótesis a partir de la interpretación de fuentes materiales, como en el conocimiento de las maneras de vivir de la huerta murciana del siglo XX. En este sentido, una mejora es consecuencia de la otra, pues se ha demostrado el potencial de las fuentes primarias como herramienta para conocer el patrimonio, algo que corroboran estudios previos (Morales y Egea, 2018; Tapia y Arias, 2021).

Si bien en la primera sesión los estudiantes tan solo se centraron en indicar la posible funcionalidad de los objetos de manera aislada y sin relacionarlos entre sí, con el transcurrir de las sesiones fueron capaces de ir realizando inferencias más completas sobre las maneras de vivir de las personas que los usaban, relacionando varias fuentes entre sí y aplicando los conocimientos históricos que iban aprendiendo. Además, cabe resaltar que conforme van aprendiendo a interpretar fuentes, los alumnos comienzan a emplear un lenguaje más deductivo que implica posibilidad en lugar de afirmaciones rotundas. Como ejemplo de esta mejora, se presenta la respuesta que dio un estudiante ante la pregunta "¿Qué cosas podemos saber de las personas que usaban estos objetos?" en la primera y en la última sesión.

> Primera sesión: "Azadón: Lo utilizaban los agricultores trabajando en un huerto y son de hace 35 años. Lebrillo arreglado con lañas: parece un escudo o un plato. Se utiliza para poner comida o en otro caso para protegerse; se utilizaba hace 40 años. Amuleto de San Blas: para limpiar el polvo, se utilizaba hace 50 años los criados/as. Caracolas: para recolectar agua y para escuchar el mar. Siguen existiendo así que 1 día".
>
> Última sesión: Estos objetos pudieron pertenecer a una niña. El libro lo leía cuando tenía tiempo libre para que cuando crezca se comporte de una manera educada. Las pesetas las sacaban del oficio de la seda por lo cual utilizaban las pesetas que ganaban en la seda para comprar el libro. Para el juguete lo compraban de segunda mano y si se les rompía lo arreglaban con más barro porque no tenían suficiente dinero para comprar otro. El barreño lo podían utilizar para ir al río y coger agua o para que se duchen los niños/as pequeños/as y los padres se lavan en el lago".

Tal y como se puede observar en este ejemplo, no solo hay un aumento en el número de interpretaciones formuladas entre la primera y la última sesión, sino que estas también presentan una mayor riqueza y se aprecia un discurso más estructurado y sistemático.

Sin embargo, pese a que en las hipótesis de los alumnos sí que se aprecia una comprensión progresiva del patrimonio etnológico, al analizar sus respuestas al Wooclap entre la primera y la última sesión, muchas de las respuestas suelen seguir ancladas en lo anecdótico. Al plantearles en la primera sesión la pregunta "¿Qué palabras/imágenes se te vienen a la cabeza al pensar en el día a día de la vida en la huerta de Murcia hace 100 años?" predominan las respuestas relacionadas la agricultura ("trabajo en la huerta", "plantas", "cultivo", "verduras"). Al plantearles esa misma pregunta en la sesión final, un gran número de las respuestas siguen aludiendo a la agricultura. No obstante, en esta última sesión sí que encontramos un gran número de alumnos que incluyen palabras que aluden a la precariedad de la vida en la huerta ("no poder ir al colegio", "poco espacio en casa", "poca higiene") y a otros oficios tradicionales ("seda", "esparto", "fabricar su propia ropa", "niñas ayudando en casa y en el oficio de la seda").

Por otro lado, cabe destacar que a lo largo de toda la propuesta se ha observado un incremento en la motivación y autonomía del alumnado. En relación a este último aspecto, los estudiantes han ido reduciendo el andamiaje que necesitaban al docente, de manera que durante la primera sesión recurrían constantemente a su aprobación para escribir las interpretaciones, mientras que en las últimas sesiones solo recurrían a él para compartir las hipótesis que habían formulado. Asimismo, al aplicar esta propuesta se ha observado una mayor cohesión en todos los grupos de trabajo, ya que ha existido un aumento en la interacción entre los miembros de equipo y han ido construyendo el conocimiento de forma cada vez más cooperativa.

El hecho de que el estudiantado se haya encontrado motivado durante todas las sesiones puede deberse a que muchos de los alumnos reconocían algunas de las fuentes mostradas. Sin embargo, no las reconocían porque hubieran visitado un museo etnológico el trimestre anterior, sino porque las asociaban a sus abuelos y bisabuelos. De este modo, se evidencia que el trabajo con objetos de la historia familiar puede considerarse como punto de partida para trabajar el patrimonio etnológico. En este sentido, no podemos obviar que la visita que realizaron los alumnos al museo no resultó significativa, posiblemente porque se desarrolló como una lección magistral que no tuvo en cuenta sus intereses e infravaloró sus capacidades.

Por otro lado, es interesante hacer una apreciación en ciertos aspectos relacionados con la multiperspectiva. Si bien a partir de las fuentes mostradas en la tercera sesión los alumnos fueron capaces de comprender la precariedad de las familias huertanas frente a la riqueza de otras más adineradas, en la última sesión tuvieron grandes dificultades para

comprender la importancia de las niñas en el día a día de la vida en la huerta. En esta última sesión, los estudiantes insistían en que los objetos debían de ser de una mujer adulta: el juguete lo usaría para jugar con su hija, el libro para leérselo, el barreño para lavarla… De este modo, pese a que hablaban de la presencia de las niñas en la huerta murciana, lo hacen desde un rol pasivo, demostrando las grandes dificultades que tienen los propios alumnos para ver el rol de sus iguales en el pasado. Ante esta problemática, se hace evidente un mayor número de propuestas que trabajen la historia desde la multiperspectiva, incluyendo en las narraciones diversos colectivos. Esto, en el caso del patrimonio, conllevará a una mayor motivación en relación a la comprensión y valoración del mismo, al sentirse los estudiantes parte de la historia de su comunidad.

En definitiva, esta propuesta expone que es posible trabajar la historia y el patrimonio local desde la multiperspectiva, haciendo entender a los estudiantes la importancia que han tenido diversos colectivos en la construcción de las comunidades actuales y, al mismo tiempo, rompiendo con la visión idealizada de la figura del huertano. Este tipo de propuestas dan otra vuelta de tuerca sobre la necesidad de un replanteamiento de las clases de Ciencias Sociales en Educación Primaria, demostrando que otro tipo de enseñanza multiperspectiva y centrada en métodos activos es posible y mucho más útil y motivadora que la memorización pasiva de contenidos cerrados.

Referencias

Agudo, J. (2012). Patrimonio etnológico y juego de identidades. *Revista Andaluza de Antropología*, 2, 3-24. http://dx.doi.org/10.12795/RAA.2012.i02.01

Arévalo, J. M. (2012). El patrimonio como representación colectiva: la intangibilidad de los bienes culturales. *Andes, 23*(2), 1-18.

Arias, L. y 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 y 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. 121-135). Trea.

Cambil, M. E. y Fernández, A. R. (2017). El concepto actual de Patrimonio Cultural y su valor educativo: Fundamentación teórica y aplicación didáctica. En M. E. Cambil y A. Tudela (Coords), *Educación y patrimonio cultural: Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 27-46). Ediciones Pirámide.

Castro, B., Castro, L., Conde, J. y López, R. (2020). Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado: Continuación de la antigua revista de escuelas normales*, 34(3), 77-96. https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620

Castro, L. y López, R. V. (2019). Educación Patrimonial: Necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *33*(1), 97-114. https://doi.org/10.47553/rifop.v33i1.72020

Chaparro, A. y Felices de la Fuente, M. M. (2019). Percepciones del profesorado en formación inicial sobre el uso del patrimonio en contextos educativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.3), 327-346. https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.74264

Chaparro, A., Méndez, R. y Felices de la Fuente, M. M. (2022). El patrimonio en las aulas. Un estudio en prospectiva con estudiantes del Grado en Educación Primaria. *Contextos Educativos: Revista De Educación*, *29*, 137–154. https://doi.org/10.18172/con.4950

Cuenca, J. M. (2010). *El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales: Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria* [Tesis de doctorado, Universidad de Huelva] http://hdl.handle.net/10272/2648

Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: Hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, *19*, 76-96. http://hdl.handle.net/10272/7927

Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín, M. J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio cultural de España, 5*, 45-58. http://hdl.handle.net/10272/9437

Cuenca, J. M. y López, I. (2014). Teaching heritage in Social Science, Geography and History textbooks in Compulsory Secondary Education. *Cultura y Educación*, *26*(1), 1–43. https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908663.

Decreto 209 de 2022. Por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. 18 de noviembre de 2022. BORM, núm. 267.

Egea, A., Arias, L. y Molina, S. (2023). Maneras de vivir. Nuevas formas de mostrar el patrimonio etnográfico. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, 112*, 20-25.

Egea, A., Pernas, S. y Arias, L. (2014). Re-construyendo la historia a partir del patrimonio arqueológico. En O. Fontal, A. Ibañez 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. 1149-1160). Madrid: IPCE/OEPE.

Escribano, A. (2015). Utilización del patrimonio para el aprendizaje de la historia en Educación Infantil: Experiencia educativa "¡Esta clase es un Museo!". *Pulso: Revista De educación*, *38*, 179–205. https://doi.org/10.58265/pulso.5084

Estepa, J., Ávila, R. M. y Ferreras, M. (2013). Concepciones del profesorado de Primaria y Secundaria acerca del patrimonio y su enseñanza y aprendizaje. En J. Estepa (Ed.), *La educación patrimonial en la escuela y el museo: Investigación y experiencias* (pp. 41-59). Universidad de Huelva.

Fontal, O. (2007). El patrimonio cultural del entorno próximo: Un diseño de sensibilización para secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, *6*, 31-48. https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126327

Gómez, C. J., Miralles, P., Fontal, O. e Ibáñez, A. (2020). Cultural Heritage and Methodological Approaches: An Analysis through Initial Training of History Teachers (Spain–England). *Sustainability*, *12*(3). https://doi.org/10.3390/su12030933

López Castillo, J. M. (2020). *Murcia "Huerta de Europa": imagen, propaganda e identidad en la Ephemera comercial de la primera mitad del siglo XX.* III Simposio To be or not to be: El papel del diseño en la construcción de identidades. Fundación Historia del Diseño, Barcelona.

Llonch, N. y Parisi, V. (2016). Contribuciones a la didáctica de la Historia a través del método de análisis del objeto: Como ejemplo... una "*vasulla*". *Panta Rei: Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, *10*, 111-124. https://doi.org/10.6018/pantarei/2016/7

Luna, U., Gillate, I., Castrillo, J. e Ibáñez, A. (2023). Patrimonio y enseñanza de la historia: Análisis de las imágenes de los libros de texto de Educación Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, *44*, 71-84. https://doi.org/10.7203/dces.44.26446

Martín, M. J. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva* [Tesis de doctorado, Universidad de Huelva]. http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6048

Molina, M. P., Niveau-de-Villedary, A. M. y López, N. (2020). El patrimonio histórico como recurso didáctico: La Ruta Fenicia de Gadir (Cádiz). *Pulso: Revista De educación*, *43*, 137–155. https://doi.org/10.58265/pulso.4803

Molina, S. (2016). Concepciones y uso del patrimonio por parte del profesorado de geografía e historia: Una investigación en curso. *Andamio: Revista De La Didáctica De La Historia*, *1*(2), 67-80. https://biblio.colsan.edu.mx/arch/especi/hi_int_001.pdf

Molina, S y Ortuño, J. (2017). Concepciones del profesorado iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del pensamiento histórico. *Estudios pedagógicos*, *43*(4), 185-202. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400010

Molina, S. y Ortuño, J. (2022). ¿Quiénes protagonizan la historia que enseñamos? *The Conversation*.https://theconversation.com/quienes-protagonizan-la-historia-que-ensenamos-186689

Morales, M. J. y Egea, 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, L. Arias y J. Santcana (Coords.) *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.

Moreno, J. R., Ponsoda, S., López, J. A. y Blanes, R. (2020). Holistic or Traditional Conceptions of Heritage among Early-Childhood and Primary Trainee Teachers. *Sustainability*, *12*(21). https://doi.org/10.3390/su12218921

Ortega, J. I. (2021). El uso del patrimonio documental para Educación Primaria y Secundaria: Talleres didácticos en archivos históricos. *Clío: History and History Teaching*, *47*, 295–314. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2021475503

Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria. *Cadernos CEDES*, *30*(82), 281–309. https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000300002

Pinto, H. y Zarbato, J. (2017). Construyendo un aprendizaje significativo a través del patrimonio local: Prácticas de Educación Patrimonial en Portugal y Brasil. *Estudios Pedagógicos*, *43*(4), 203-227. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400011

Ponsoda, S., Pinto, H., Moreno, J. R. y Ponce, A. I. (2023a). El patrimonio cultural inmaterial en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, *44*, 31-50. https://doi.org/10.7203/dces.44.26373

Real Decreto 157 de 2022. Por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. 1 de marzo de 2022. BOE, núm. 52.

Rivero, M., Fontal, O., Martínez, M. y García, 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). https://zaguan.unizar.es/record/75749/files/texto_completo.pdf

Roigé, X., Guil, M. y Arrieta-Urtizberea, I. (2022). Imaginarios, patrimonios y visiones de los Pirineos: la representación de la sociedad y de la casa en los museos etnológicos. *Quaderns De l'Institut Català d'Antropologia, 38*(2), 305-325. https://doi.org/10.56247/qua.421

Santamarina, B., Hernández, G. M. y Moncusí, A. (2008). Patrimonio etnológico e identidades en España: Un estudio comparativo a través de la legislación. *Antropología Experimental, (8),* 207-223. https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/2006

Tapia, F. y Arias, L. (2021). El aprendizaje basado en objetos como estrategia para la enseñanza de la historia en Educación Primaria: Un estudio cuasi-experimental. *Espiral: Cuadernos del profesorado, 14*(28), 44-56. https://doi.org/10.25115/ecp.v14i28.3928

Van Boxtel, C., Grever, M. y Klein, S. (2015). Heritage as a resource for enhancing and assessing historical thinking: Reflections from the Netherlands. En K. Ercikan y P. Seixas (Eds.). *New directions in assessing historical thinking* (pp. 40-50). Routledge.

Anexo: fundamentación curricular y evaluación

La propuesta aquí planteada se ha desarrollado teniendo en cuenta la actual legislación educativa de la Región de Murcia, la cual queda recogida en el Decreto 209/2022. Aunque anteriormente se han expuesto los saberes básicos trabajados, se muestran a continuación las competencias clave, competencias específicas (junto a los descriptores del perfil de salida con los que se relaciona) y criterios de evaluación que se han establecido.

Competencias clave

- Competencia lingüística (CL). Los estudiantes desarrollan su capacidad comunicativa a lo largo de toda la propuesta, tanto de manera escrita como oral, teniendo que adaptarse a multitud de situaciones comunicativas (realizar inferencias, compartir ideas, defender argumentaciones…).
- Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM). A partir de las preguntas planteadas, los alumnos deben interpretar ciertas pruebas y formular hipótesis aplicando conocimientos y metodologías propios de las ciencias, en este caso de las Ciencias Sociales.
- Competencia ciudadana (CC). Los estudiantes desarrollan ideas relacionadas con la construcción de su comunidad desde la multiperspectiva, rompiendo con la visión idealizada y estereotípica de la vida en la huerta. Además, se tienen en cuenta diversos colectivos tradicionalmente ignorados y se abordan ciertos problemas éticos.

Competencias específicas y descriptores del perfil de salida

- Competencia específica 2. Plantear y dar respuesta a cuestiones científicas sencillas, utilizando diferentes técnicas, instrumentos y modelos propios del pensamiento científico, para interpretar y explicar hechos y fenómenos que

ocurren en el medio natural, social y cultural. Se relaciona con los descriptores CCL1, CCL2, CCL3, STEM2, STEM4, y CC4.

- Competencia específica 4. Identificar las características de los diferentes elementos o sistemas del medio natural, social y cultural, analizando su organización y propiedades y estableciendo relaciones entre los mismos, para reconocer el valor del patrimonio cultural y natural, conservarlo, mejorarlo y emprender acciones para su uso responsable. Se conecta con los descriptores STEM1, STEM2, STEM4, STEM5, y CC4.
- Competencia específica 5. Identificar las características de los diferentes elementos o sistemas del medio natural, social y cultural, analizando su organización y propiedades y estableciendo relaciones entre los mismos, para reconocer el valor del patrimonio cultural y natural, conservarlo, mejorarlo y emprender acciones para su uso responsable. Se vincula con los descriptores CCL5, STEM2, STEM5, CC1, CC3, y CC4.
- Competencia específica 7. Observar, comprender e interpretar continuidades y cambios del medio social y cultural, analizando relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión, para explicar y valorar las relaciones entre diferentes elementos y acontecimientos. Se relaciona con los descriptores CC1, CC2 y CC3.

Criterios de evaluación

Atendiendo a las competencias específicas indicadas en el apartado anterior, se exponen a continuación los criterios de evaluación del Segundo Ciclo con los que estas se vinculan.

- 2.1. Formular preguntas y realizar predicciones razonadas, demostrando curiosidad por el medio natural, social y cultural cercano.
- 2.2. Buscar y seleccionar información de diferentes fuentes seguras y fiables, utilizándola en investigaciones relacionadas con el medio natural, social y cultural y adquiriendo léxico científico básico.
- 4.1. Identificar las características, la organización y las propiedades de los elementos del medio natural, social y cultural a través de la indagación y utilizando las herramientas y procesos adecuados.
- 4.2. Identificar conexiones sencillas entre diferentes elementos del medio natural, social y cultural mostrando comprensión de las relaciones que se establecen.
- 5.1. Identificar problemas ecosociales, proponer posibles soluciones y poner en práctica estilos de vida sostenible, reconociendo comportamientos respetuosos de cuidado, corresponsabilidad y protección del entorno y uso sostenible de los recursos naturales, y expresando los cambios positivos y negativos causados en el medio por la acción humana.
- 7.2**.** Valorar positivamente las acciones que fomentan la igualdad de género y las conductas no sexistas reconociendo modelos positivos a lo largo de la historia.

Teniendo en cuenta estos criterios, se muestra a continuación el peso y relación entre cada criterio y sesión, así como los instrumentos empleados para la recogida de información (ver Tabla 7). Cabe destacar que las rúbricas empleadas constan de cinco niveles de progresión: insuficiente, suficiente, bien, muy bien y excelente. A modo de ejemplo, se presenta una rúbrica que permitiría evaluar el criterio de evaluación 2.2. (ver Tabla 8).

Tabla 7. *Evaluación de la propuesta*

Actividad	Peso de la actividad	Procedimiento	Instrumento	Criterios de evaluación
Sesión 2	10%	Observación directa y análisis de las producciones escritas	Rúbrica	2.1. y 2.2.
	5%			5.1.
	5%			7.2.
Sesión 3	20%	Observación directa y análisis de las producciones escritas	Rúbrica	2.1. y 2.2.
	10%			4.1. y 4.2.
Sesión 4	25%	Observación directa y análisis de las producciones escritas	Rúbrica	2.1. y 2.2.
	10%	Análisis de las respuestas en Wooclap	Rúbrica	4.1. y 4.2.
	10%	Observación directa y análisis de las producciones escritas	Rúbrica	

Tabla 8. *Rúbrica para evaluar el criterio 2.2.*

Criterio	Insuficiente	Suficiente	Bien	Muy bien	Excelente
Identificar las características, la organización y las propiedades de los elementos del medio natural, social y cultural a través de la indagación y utilizando las herramientas y procesos adecuados.	No identifica la utilidad de las fuentes objetos propuestas como herramienta para entender las maneras de vivir en la huerta murciana.	Entiende el potencial de las fuentes para explicar las maneras de vivir de la huerta murciana, pero no es capaz de realizar interpretaciones a partir de ellas.	Interpreta las fuentes y extrae información general sobre la vida en la huerta murciana, pero sus explicaciones son incompletas o no están justificadas.	Interpreta correctamente la mayoría de las fuentes y hace conexiones adecuadas entre ellas y las maneras de vivir de la huerta, aunque con algunas imprecisiones.	Analiza las fuentes propuestas y las relaciona de forma coherente y argumentada con las maneras de vivir de la huerta murciana.

05.

La Nuesa Historia: palacios y casonas. Proyecto internivel para la conservación y difusión del patrimonio

Sandra Flórez Alonso. Colegio Rural Agrupado Río Cibea (Cangas de Narcea, Asturias)

sandrafa@educastur.org

Presentación y justificación

La justificación de este proyecto se basa fundamentalmente en la necesidad de dotar al alumnado de conocimiento que les permita conocer su historia, identidad y cultura, aprovechando el entorno de la escuela como recurso didáctico invaluable para el aprendizaje significativo, activo y experiencial.

En este proyecto hemos aprovechado nuestro entorno inmediato, casonas y palacios próximos a nuestro centro educativo como recurso pedagógico que permitirá al alumnado explorar y valorar el patrimonio monumental de manera vivencial. Mediante estrategias activas el alumnado va a desarrollar un vínculo con su historia y su cultura, fortaleciendo su identidad, pensamiento histórico y conciencia patrimonial.

Para llevar a cabo este proyecto nos apoyamos fundamentalmente en dos referentes legales; Circular de Inicio de Curso y Decreto 57/22 del 5 de agosto por el que se establece el Currículo de Educación Primaria en el Principado de Asturias y que determina que en la etapa de educación primaria se debe trabajar por proyectos integrados, es decir, que todas las áreas deben trabajar un mismo centro de interés. Además de estos referentes legales, para el desarrollo del proyecto que se expone a continuación hemos tenido en cuenta un referente documental muy importante, el PEC (Proyecto Educativo de centro) donde se recogen los pilares pedagógicos que nos definen como centro y que son los ejes vertebradores que mueven la práctica docente y el curso escolar. Aunque todos y cada uno de ellos van a estar presentes en este proyecto y en las actividades extraescolares y

complementarias propuestas, "La Nuesa Historia: palacios y casonas" está directamente relacionado con el pilar de Identidad histórica y cultural, entendiendo este pilar como la promoción de actividades que ayuden a comprender la importancia de preservar nuestra expresión cultural. Es decir, actividades que pongan en valor nuestra identidad histórica, artística y cultural.

Para diseñar y desarrollar este proyecto partimos de la definición que hace la UNESCO del patrimonio, como "el legado que heredamos del pasado, con el que vivimos hoy en día, y que transmitiremos a las generaciones futuras, (…) una fuente irremplazable de vida y de inspiración". Con esta premisa y con el fin de transmitir el patrimonio histórico y cultural cangués a nuestro alumnado se pone en marcha esta iniciativa pedagógica. En este sentido, es esencial que el alumnado no solo aprenda sobre su propia historia, sino que también comprenda el legado cultural y artístico de su entorno, fomentando así un sentido de pertenencia y responsabilidad.

Este proyecto tiene como objetivo principal promover el aprendizaje del patrimonio artístico del Concejo de Cangas del Narcea, permitiendo a los estudiantes localizar, respetar y contribuir a la conservación del patrimonio histórico-artístico de su comunidad. Mediante diversas actividades educativas y experiencias prácticas, se busca que el alumnado desarrolle una mayor sensibilidad hacia su entorno cultural y comprendan la importancia de su preservación. Asimismo, se impulsa la educación patrimonial como eje clave en la formación integral del alumnado, proporcionándoles herramientas para valorar el arte y la historia como parte de su identidad. Finalmente, este proyecto no solo busca transmitir conocimientos, sino también formar socialmente al alumnado, potenciando su implicación activa en la conservación y difusión del patrimonio.

Cabe destacar que estudiar la historia de los más de 70 palacios y casonas del concejo de Cangas del Narcea supone una tarea muy complicada. Por ello, para este proyecto escogemos los nueve palacios y casonas más emblemáticos de la villa de Cangas del Narcea, y uno de cada localidad donde tenemos escuela. A partir de esta selección, el CRA Río Cibea plantea este proyecto con un enfoque de aprendizaje-servicio, en el que el alumnado aprende a la vez que realiza actividades de acción comunitaria (Batlle, 2018).

Tras presentar el proyecto a la comunidad educativa, con su justificación pedagógica, objetivos didácticos y referentes documentales y legales establecidos, se inicia el diseño del cuaderno pedagógico. Este proceso implica la elaboración de tres cuadernos multinivelados, adaptados a cada ciclo educativo, en los que se plantean de manera estructurada las actividades correspondientes a cada área, garantizando así un enfoque didáctico coherente y progresivo.

En este punto, es fundamental destacar que el desarrollo curricular que presentamos en estas páginas se articula en torno al área de Ciencias Sociales, que actúa como eje vertebrador del proyecto y asume un mayor peso dentro de la propuesta didáctica. El trabajo en esta área abarca la realización de fichas técnicas sobre los palacios, sus elementos auxiliares y los materiales de construcción, proporcionando una visión integral del patrimonio arquitectónico. Además, se fomenta el desarrollo de la conciencia histórica (Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018), ya que el proyecto permite establecer relaciones temporales entre el pasado, el presente y el futuro, facilitando la construcción de una línea temporal significativa para el alumnado. Las conexiones con el pasado se establecen no solo a través del patrimonio material, sino también del inmaterial, recurriendo a personas mayores del entorno que se revelan testigos directos de nuestra historia reciente (Benadiba y Biosca, 2008). Su participación contribuye a reforzar el compromiso de servicio a la comunidad con que afrontamos el proyecto, de forma similar a lo que encontramos en otros trabajos anteriores (López-Torres et al, 2022). También se aborda la estratificación y

organización social, promoviendo dinámicas que estimulan el pensamiento crítico e histórico (Domínguez, 2015; Gil, 2020). A través de la formulación de escenarios hipotéticos, la confrontación de realidades pasadas y presentes, y el uso de la imaginación creativa (Bel, 2022), los estudiantes diseñan alternativas y reflexionan sobre la construcción de un mundo más justo y democrático.

Tabla 1. *Resumen de la situación de aprendizaje*

Título	*La Nuesa historia: palacios y casonas.*		
Reto	¿Seríamos capaces de diseñar una ruta de palacios y casonas en Cangas del Narcea?		
Producto final	Elaboración de una ruta de palacios.		
Nivel educativo	Aunque se trata de un Proyecto internivel se presenta aquí lo que afectó de manera específica a 4º de Primaria.	**Número de sesiones**	8 sesiones en el área de Ciencias Sociales.

Si bien en estas páginas vamos a describir la parte del proyecto que se centró en los saberes básicos de Ciencias Sociales, el proyecto no podría entenderse en su totalidad sin la contribución del resto de áreas, que enriquecen el conocimiento y el estudio de este patrimonio histórico y monumental desde diversas perspectivas. A continuación, se presenta una breve descripción del enfoque didáctico desarrollado en cada una de ellas y el material didáctico elaborado por el equipo docente:

Ciencias Naturales centra su trabajo en el estudio de la flora y fauna del entorno cangués, destacando la Reserva de la Biosfera de Muniellos, que alberga la mayor extensión de roble albar en España y una de las mejor conservadas de Europa. El análisis del bosque atlántico de la región se aborda desde una perspectiva interdisciplinaria, iniciando con el estudio heráldico de los escudos de armas de los palacios locales, en los cuales se representan diversos elementos botánicos. Este enfoque permite no solo el reconocimiento y clasificación de especies vegetales, sino también la interpretación de su simbolismo, como el castaño asociado a la humildad y previsión, o el roble como emblema de fortaleza promoviendo así una comprensión integral del patrimonio natural y cultural.



Figura 1. Materiales del proyecto elaborados para Ciencias Naturales.

Fuente: elaboración propia por parte del equipo docente del Colegio Rural Agrupado Río Cibea.

Matemáticas aborda la conversión métrica decimal a través del cálculo de distancias entre los palacios, integrando el uso de herramientas digitales como aplicaciones de cartografía, mapas interactivos y plataformas geoespaciales como SIGPAC y Catastro. Esta metodología favorece el aprendizaje significativo al vincular los contenidos matemáticos con el entorno del alumnado, promoviendo el desarrollo del pensamiento lógico, la competencia digital y la aplicación de las matemáticas en contextos reales.



Figura 2. Materiales del proyecto elaborados para Matemáticas e imágenes de su implementación.

Fuente: elaboración propia por parte del equipo docente del Colegio Rural Agrupado Río Cibea.

El aprendizaje en **Lengua Castellana** se inicia con la lectura comprensiva de un cuento ambientado en el Palacio de Omaña, promoviendo la comprensión lectora y la reflexión crítica. Posteriormente, se organiza una actividad de Escape Room en la que los estudiantes enfrentan desafíos lingüísticos y de escritura creativa. Este enfoque didáctico tiene un doble propósito: fortalecer las competencias comunicativas y fomentar la metacognición, es decir, la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje, permitiendo al alumnado ser más conscientes de sus estrategias cognitivas y de mejora.



Figura 3. Materiales del proyecto elaborados para Lengua Castellana.

Fuente: elaboración propia por parte del equipo docente del Colegio Rural Agrupado Río Cibea.

En el área de **Educación Física** se propone el estudio y la práctica de deportes propios de la baja Edad Media, con el objetivo de ampliar el conocimiento histórico y cultural de este período. Esta propuesta permite al alumnado explorar la evolución de las actividades físicas a lo largo del tiempo, promoviendo una comprensión más profunda de la historia y fomentando el desarrollo de habilidades motrices a través de la recreación de juegos y deportes tradicionales o populares.



Figura 4. Materiales del proyecto elaborados para Educación Física.

Fuente: elaboración propia por parte del equipo docente del Colegio Rural Agrupado Río Cibea.

En **Educación Artística** se propone una actividad en la que el alumnado trabajará a partir de un acordeón palaciego que ilustra cinco palacios, realizado por Sandra Menéndez (familia del CRA). El alumnado realizará una interpretación visual de estas representaciones utilizando diversas técnicas artísticas y materiales, como collage, puntillismo y acuarela. Este enfoque favorece el desarrollo de la creatividad y la expresión artística, al tiempo que permite al alumnado explorar diferentes métodos y materiales, promoviendo la adquisición de habilidades técnicas y el pensamiento crítico en su proceso de creación.

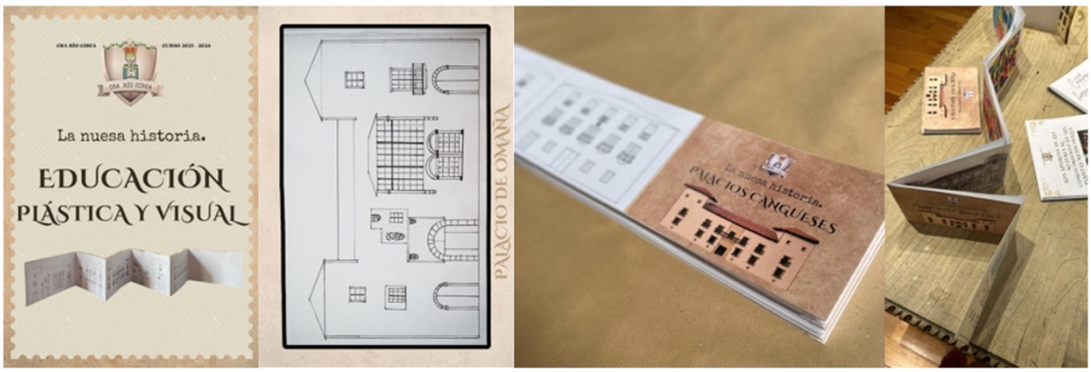


Figura 5. Materiales del proyecto elaborados para Educación Artística.

Fuente: elaboración propia por parte del equipo docente del Colegio Rural Agrupado Río Cibea.

Valores propone una experiencia intergeneracional en la que el alumnado interactúa con sus abuelos/as, bisabuelos/as y vecinos/as del pueblo, así como con las familias que responden al modelo tradicional de convivencia, donde conviven dos o incluso tres generaciones en un mismo hogar. El objetivo es promover la comunicación intergeneracional y reconocer a las personas mayores como guardianes del patrimonio inmaterial, transmitiendo saberes y tradiciones que corren el riesgo de perderse. A través de entrevistas con los mayores, los estudiantes tendrán la oportunidad de conocer más a fondo el contexto histórico y cultural de épocas pasadas, fomentando el respeto y el valor por la memoria colectiva.

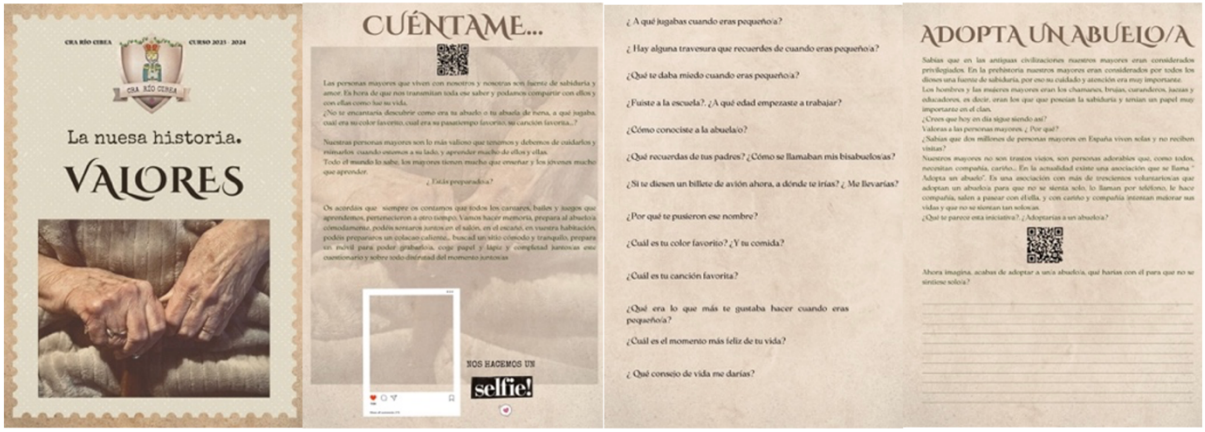


Figura 6. Materiales del proyecto elaborados para Valores.

Fuente: elaboración propia por parte del equipo docente del Colegio Rural Agrupado Río Cibea.

Lengua Asturiana centra su trabajo en el estudio de la edificación astur más representativa: los hórreos y paneras y su presencia como elementos auxiliares en palacios y casonas. Se propone un proyecto de investigación en el que el alumnado explore los hórreos y paneras ubicados en sus hogares y pueblos, a través de la elaboración de una ficha técnica. Esta actividad, que incluye la recopilación de fotografías, tiene como objetivo la creación de un pequeño catálogo de estos elementos tradicionales. De este modo, el alumnado desarrollará habilidades investigativas, promoviendo la valorización del patrimonio etnográfico.



Figura 7. Materiales del proyecto elaborados para Lengua Asturiana.

Fuente: elaboración propia por parte del equipo docente del Colegio Rural Agrupado Río Cibea.

Religión hace un estudio de tres capillas ubicadas en distintos palacios, con el objetivo de profundizar en su valor histórico, artístico. Como parte de esta actividad, se organiza una visita guiada a cada una de las capillas.



Figura 8. Materiales del proyecto elaborados para Religión y fotografías de la implementación.

Fuente: elaboración propia por parte del equipo docente del Colegio Rural Agrupado Río Cibea.

Música orienta el proyecto al estudio de los instrumentos musicales de la Baja Edad Media, introduciendo al alumnado en la interpretación de los romances de ciego y los romances de cordel. Este enfoque servirá como base para la celebración de la efeméride del Día del Libro. A través de un trabajo de investigación, el alumnado podrá acceder a los recuerdos de sus abuelos y abuelas, recuperando y despertando en su memoria antiguos romances. Este proceso de recopilación de información culminará en la creación de un archivo sonoro, promoviendo tanto el aprendizaje musical como la valorización del patrimonio oral.



Figura 9. Materiales del proyecto elaborados para Música y fotografía del Cuaderno de romances.

Fuente: elaboración propia por parte del equipo docente del Colegio Rural Agrupado Río Cibea. Cuaderno de romances: Fotografia de Baltasar Cué Fernández, Llanes, 1891 – 1894. Museu del Pueblu d'Asturies.

Desde el área de **inglés** se trabajan los contenidos relacionados con las partes de la casa utilizando los palacios como referencia, mediante actividades manipulativas. Los estudiantes explorarán conceptos como la comparación, las direcciones y los superlativos, y aplicarán estos conocimientos a la creación de su propio palacio y escudo. Esta actividad permitirá fomentar la expresión escrita de manera creativa y contextualizada, promoviendo el uso del inglés en un entorno práctico y estimulante que refuerce tanto el vocabulario relacionado con la arquitectura como las habilidades lingüísticas en general.



Figura 10. Materiales del proyecto elaborados para Inglés.

Fuente: elaboración propia por parte del equipo docente del Colegio Rural Agrupado Río Cibea.

Contexto

El CRA Río Cibea es un centro de titularidad pública de ámbito rural que ofrece educación infantil y primaria en el Concejo de Cangas del Narcea, situado en el suroccidente del Principado de Asturias. Este centro educativo está compuesto por tres aulas ubicadas en los pueblos de Limés, Carballo y Llamera, con una matrícula que oscila entre 32 y 38 alumnos y alumnas. El aula de Limés, al estar más próxima a la capital del concejo, cuenta con una matrícula más elevada, ya que algunas familias optan por inscribir a sus hijos e hijas en esta escuela, aunque no les corresponda por proximidad. Esta sede dispone de dos unidades: una para infantil y primer ciclo de primaria, y otra para segundo y tercer ciclo de primaria. Además, alberga los servicios administrativos del CRA. Por su parte, el aula de Carballo también dispone de dos unidades mixtas: una para infantil y primer ciclo de primaria, y otra para segundo y tercer ciclo. En cambio, el aula de Llamera, situada a mayor altitud, tiene una matrícula considerablemente menor y se organiza de manera unitaria, agrupando en una única clase al alumnado de infantil y primaria.

La plantilla del CRA es variable y presenta una alta tasa de personal interino, lo que genera cierta inestabilidad. En función de las unidades autorizadas y las necesidades educativas definidas por la Consejería de Educación, el equipo docente oscila entre 12 y 14 profesionales, de los cuales la mitad son de media jornada. Excepto los cinco tutores/as de las unidades establecidas, el resto del profesorado es itinerante para garantizar la docencia en todas las aulas.

El Concejo de Cangas del Narcea, donde se ubica el CRA Río Cibea, se caracteriza por su diversidad geográfica, con valles fluviales y áreas rurales que se extienden entre los 400 y los 1.000 metros de altitud. Esta orografía supone ciertos retos climáticos y de comunicación, pero también confiere un carácter singular a su patrimonio y tradiciones.

Desde el punto de vista socioeconómico, el concejo ha experimentado una transformación en sus actividades productivas. Durante mucho tiempo, la minería, la agricultura y la ganadería fueron sus principales motores económicos. Sin embargo, el cierre progresivo de la minería ha provocado un aumento del desempleo y la emigración hacia zonas con más oportunidades laborales, como Oviedo, Gijón y Avilés. En este contexto, el turismo rural ha comenzado a cobrar protagonismo, impulsado por atractivos como la Estación Invernal de Leitariegos, el Parque Natural de Fuentes del Narcea y la Reserva de la Biosfera de Muniellos, con su extraordinaria riqueza paisajística, flora y fauna. Otro sector en auge es la viticultura. La producción vinícola está siendo recuperada a través de la creación de nuevas bodegas, la ampliación de los viñedos y el reconocimiento de la Denominación de Origen Vino de Cangas del Narcea.



Figura 11. Valle Río Cibea, Cangas del Narcea.

Fuente: elaboración propia.

A nivel sociocultural, en Cangas del Narcea persisten costumbres y tradiciones arraigadas. En cuanto a la estructura familiar característica de nuestro centro, es común la convivencia de tres e incluso cuatro generaciones bajo el mismo techo, siguiendo un modelo de familia tradicional en el que la educación y el futuro de los hijos e hijas son una preocupación central. Las familias, mayoritariamente vinculadas a la agricultura y la ganadería, mantienen un nivel económico medio y muestran un fuerte compromiso con la educación, asumiendo un papel activo en el proceso de aprendizaje de los más jóvenes.

Cabe destacar en este punto que, históricamente, Cangas del Narcea fue una villa relevante de Asturias, especialmente durante los siglos XVI y XVII. Fue cuna de influyentes ilustrados y hogar de algunos de los linajes más destacados de la región, lo que le otorgó un valioso legado patrimonial. Sin embargo, en la actualidad, muchos de sus palacios y edificaciones históricas permanecen en estado de deterioro. La falta de conocimiento y sensibilización sobre su historia, su cronología y sus técnicas constructivas ha provocado que estos bienes arquitectónicos sean relegados en la memoria colectiva, dificultando su adecuada conservación. Esta realidad ha motivado la puesta en marcha de este proyecto educativo, cuyo propósito es visibilizar, poner en valor y preservar el patrimonio histórico y monumental de Cangas del Narcea. A través de la educación y la investigación, se busca generar conciencia sobre la importancia de estos bienes culturales y fomentar su protección para las generaciones futuras.

Desarrollo

Sesión 1: Fichero palacios y casonas de Cangas del Narcea I

OBJETIVOS/CAPACIDADES	JUSTIFICACIÓN
Conocer y distinguir los diferentes palacios casonas de la villa de Cangas del Narcea, así como aquellos que pertenecen a las localidades del CRA RÍO CIBEA; Limés, Carballo y Llamera. Localizar los palacios y casonas en el callejero de la villa de Cangas del Narcea. Localizar en el mapa del concejo los palacios y casonas a trabajar. Realizar ficha "Palacios y Casonas de Cangas del Narcea".	El concejo de Cangas del Narcea, junto con la capital y los pueblos que conforman el CRA RÍO CIBEA, se distingue por su notable riqueza patrimonial, especialmente en lo que respecta a palacios y casonas. A través de esta sesión, se profundizará en su estudio, elaborando una ficha explicativa sobre cada uno de estos monumentos.

MATERIALES		AGRUPAMIENTOS
Mapa del concejo de Cangas del Narcea. Callejero de Cangas del Narcea. Fichas plastificadas de fotografías de los palacios y casonas a trabajar. Ficha "Palacios y Casonas de Cangas del Narcea". Soporte informático. APP Kahoot.		Individual. Parejas. Minigrupos.

SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA

INICIO

Con la finalidad de estimular la participación del alumnado y evaluar sus conocimientos previos sobre los palacios y casonas del concejo de Cangas del Narcea, el docente mostrará fotografías de estos edificios, ya sea en formato impreso o digital. Los estudiantes deberán expresar todo lo relacionado con ellos, como el nombre, la ubicación, los propietarios, cualquier vínculo familiar, si han tenido oportunidad de visitarlos, entre otros detalles.

A su vez el/la docente explicará en contexto social del momento, clases sociales, funciones atribuidas a cada una de las clases sociales y posibles desigualdades. Con esto se pretende despertar el carácter crítico del alumnado. A su vez se realizarán conexiones sociales entre el pasado y futuro.

DESARROLLO

A partir del calendario escolar 'PALACIOS Y CASONAS DE CANGAS DEL NARCEA', elaborado por los alumnos y alumnas del colegio, en el que cada mes se dedica a un palacio o casona, se accederá mediante un código QR a la página de YouTube del CRA RÍO CIBEA. Allí, se visualizarán los videos correspondientes a cada uno de los meses, en los que se abordarán los doce palacios y casonas a estudiar.

Tras visionar los videos, se asignará a cada alumno o alumna un palacio o casona, y se les

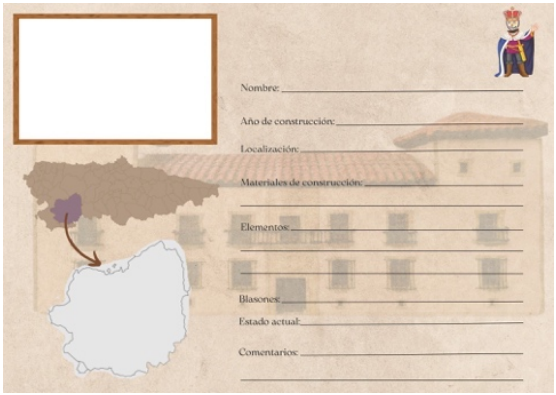
proporcionará una ficha para que completen con la información más relevante sobre el mismo. Una vez finalizada la ficha, cada estudiante realizará una breve exposición sobre su trabajo ante sus compañeros y compañeras.

CIERRE

Para concluir la sesión, se formarán pequeños grupos y se llevarán a cabo dos juegos relacionados con los palacios y casonas. El primer juego será un 'memory' con imágenes de los diferentes palacios y casonas. El segundo será un quiz interactivo a través de la aplicación Kahoot, en el que el alumnado responderá a preguntas sobre los temas tratados en la sesión.

Sesión 2: Fichero palacios y casonas de Cangas del Narcea II

OBJETIVOS/CAPACIDADES	JUSTIFICACIÓN
Identificar los diferentes materiales con los que fueron construidos los palacios y casonas. Asociar las diferentes construcciones auxiliares de cada uno de los palacios y casonas.	Una vez presentados los palacios y casonas, se profundizará en los materiales utilizados en su construcción, incluyendo su obtención y tratamiento. Además, se estudiarán las construcciones auxiliares que forman parte de la estructura de los palacios y casonas, tales como capillas, palomares, casas de criados, cuadras, gallineros, cuartos de materiales, entre otros.

MATERIALES		AGRUPAMIENTOS
Fichas de trabajo elaborado por el/la docente. Soporte informático. Google Maps. APP Genially.		Individual. Parejas. Minigrupos.

SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA

INICIO

A partir de las fotografías de los palacios y casonas trabajadas en la sesión anterior, el/la docente evaluará el grado de adquisición de los conocimientos por parte del alumnado. Esta evaluación inicial le permitirá ajustar las actividades, incorporando refuerzos o ampliaciones según sea necesario. Además, mientras repasa las fotografías previas, introducirá nuevas imágenes de elementos auxiliares (como capillas, palomares, bodegas, blasones etc.) y de los materiales utilizados en la construcción de los palacios y casonas, con el fin de evaluar el conocimiento que los estudiantes tienen sobre estos elementos.

DESARROLLO

El alumnado presentará a sus compañeros y compañeras el palacio o casona que le fue asignado en la ficha de la sesión anterior. Al finalizar estas exposiciones orales, el/la docente introducirá los nuevos contenidos de la sesión, centrados en los materiales de construcción y los elementos auxiliares de los palacios. Para ello, se utilizarán dos fichas: en la primera, se trabajarán los

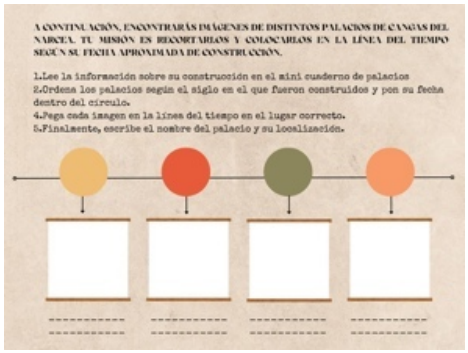
materiales de construcción de los palacios y casonas, su obtención y tratamiento. En cuanto a los elementos auxiliares, el alumnado llevará a cabo un trabajo de investigación, buscando información a través de Google Maps, consultando a vecinos y vecinas de la zona, o entrevistando a los propietarios/as.

CIERRE

Con la aplicación Genially, se creará un juego 'Pasapalabra' con preguntas y respuestas relacionadas con los contenidos tratados en las dos sesiones.

Sesión 3: Línea temporal de construcción palacios y casonas de Cangas del Narcea I

OBJETIVOS/CAPACIDADES	JUSTIFICACIÓN
Constatar la datación de la construcción de los palacios y casonas. Ordenar cronológicamente la construcción de los palacios y casonas. Incluir datos anecdóticos sobre los palacios y casonas, como sucesos históricos relevantes, historias curiosas o detalles particulares que los vinculan a personajes importantes, eventos inusuales o transformaciones significativas a lo largo del tiempo."	En esta sesión, se elaborará una línea temporal que reflejará el momento de construcción de cada uno de los palacios y casonas. Además, se incluirán datos interesantes relacionados con el tema, como el nombre del constructor, las canteras que proporcionaron los materiales, posibles ampliaciones o restauraciones, y sucesos anecdóticos relevantes (como demoliciones, incendios, hospedaje de personas destacadas de la época, entre otros).

MATERIALES		AGRUPAMIENTOS
Soporte digital. APP Canva. Ficha digital APP Canva realizada por equipo docente. Ficha física con datos relevantes.		Individual.

SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA

INICIO

Para reforzar lo aprendido en las sesiones anteriores, el/la docente presentará al alumnado los bits de inteligencia, que consisten en fotografías de los palacios y casonas, así como de sus elementos auxiliares.

DESARROLLO

El/la docente proporcionará al alumnado un texto con información relevante sobre la construcción de los palacios y casonas, linaje, el nombre del constructor, sucesos anecdóticos, entre otros. Este texto se trabajará de forma oral en clase. Luego, cada alumno/a dispondrá de un dispositivo informático y, utilizando la aplicación Canva, completará una plantilla previamente elaborada por el equipo docente y compartida con cada estudiante.

CIERRE

La corrección de la ficha será realizada por los propios alumnos y alumnas, quienes seguirán las explicaciones del docente desde la pizarra digital, donde se mostrará la ficha correctamente completada.

Sesiones 4-7: APS Ruta palacios y casonas de Cangas del Narcea

OBJETIVOS/CAPACIDADES	JUSTIFICACIÓN
Realizar una actividad servicio para la comunidad mediante la elaboración de una ruta turística de palacios y casonas de Cangas del Narcea. Establecer lazos de unión y trabajo con oficina de turismo de Cangas del Narcea. Definir los roles y las tareas específicas que deben realizar los alumnos y las alumnas. Asumir responsabilidades y establecer acuerdos de manera dialogada y democrática dentro del equipo de trabajo.	En colaboración con la Oficina de Turismo de Cangas del Narcea, se creará un callejero que estará disponible para los turistas, permitiéndoles conocer la villa y el concejo de Cangas del Narcea mediante una ruta turística que recorra los palacios y casonas de la zona.

MATERIALES		AGRUPAMIENTOS
Maqueta palacios y casonas realizada por la comunidad educativa.		Gran grupo.

SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA

INICIO

Para introducir la sesión se presenta al alumnado la maqueta de la villa de Cangas del Narcea donde se pueden apreciar los palacios y casonas correctamente ubicados.

DESARROLLO

A continuación, se detallan los elementos clave para la elaboración de la Ruta de Palacios y Casonas, diseñada para llevarse a cabo en dos sesiones. El alumnado se encargará de distribuirse las tareas con la orientación del docente. Las acciones a realizar son las siguientes:

1. Charla presencial o videoconferencia con la titular de la concejalía de Turismo de Cangas del Narcea, para motivar e informar sobre los requisitos para la creación de la ruta turística de Cangas del Narcea.
2. Establecimiento de la ruta, considerando el recorrido, los pasos de cebra, las vías seguras para transitar, las paradas para visualizar los palacios y casonas, y el tiempo estimado para su realización.

3. Elaboración de un texto explicativo sobre cada uno de los palacios y casonas. Este texto será redactado y posteriormente grabado en pista de audio en castellano (por el alumnado), asturiano (con la colaboración del docente de Llingua asturiana, la Oficina de Política Llingüística de Cangas del Narcea y las familias del CRA) y en inglés (con la ayuda de los docentes de lengua inglesa y nativos residentes en Cangas del Narcea).
4. Realización del mapa de la ruta de los palacios y casonas, utilizando la aplicación Canva, en colaboración con las familias del CRA y docente de educación artística.
5. Producción de audios explicativos de cada uno de los palacios y casonas en castellano, asturiano e inglés. Estos audios serán realizados en colaboración con el experto TIC del CRA y se alojarán en el canal de YouTube del CRA.
6. Diseño de placas informativas para cada palacio y casona, que se colocarán en sus fachadas. Cada placa contará con tres códigos QR, representados con las banderas de España, Asturias e Inglaterra, que dirigirán a los audios correspondientes en cada idioma.
7. Solicitud de permiso a Patrimonio para la colocación de las placas y al servicio competente del Ayuntamiento (con la colaboración del equipo directivo).
   Planificación de la inauguración de la Ruta de los Palacios y Casonas, abierta a toda la comunidad, que se celebrará en las dependencias de la Casa de Cultura de Cangas del Narcea.

CIERRE

Visionado final de los elementos que constituyen la ruta.

Sesión 8: Evaluación palacios y casonas de Cangas del Narcea

OBJETIVOS/CAPACIDADES	**JUSTIFICACIÓN**
Apreciar el grado de adquisición de los saberes básicos trabajados.	En esta sesión se evaluará a cada alumno y alumna de modo individual el grado de adquisición de los saberes básicos trabajados en esta situación de aprendizaje. A su vez cada discente evaluará su trabajo realizado y su valoración de la situación de aprendizaje.

MATERIALES	**AGRUPAMIENTOS**
Ficha de evaluación de adquisición de saberes. Ficha de autoevaluación. Ficha de evaluación de la situación de aprendizaje	Individual.

SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA

INICIO

El/la docente facilitará la prueba de adquisición de saberes a cada alumno/a y procederá a su lectura oral para asegurar la comprensión de la prueba.

DESARROLLO

El alumno o alumna realiza la prueba y el/la docente supervisará su realización solventando dudas que se puedan generar

CIERRE

Se realizará una autoevaluación del trabajo realizado por parte del alumno o alumna en esta situación de aprendizaje y posteriormente realizará una valoración por escrito de la situación de aprendizaje.

Actividades complementarias y extraescolares

En este apartado se presentan también las actividades complementarias y extraescolares desarrolladas a lo largo del curso, estableciendo su vinculación con los pilares pedagógicos que se detallan a continuación, y las áreas curriculares implicadas. Es relevante destacar que este proyecto ha sido diseñado con una planificación anual, abordando la historia, los palacios, las casonas y el patrimonio histórico y cultural como un eje integrador del aprendizaje. De este modo, nuestro patrimonio histórico y cultural actúa como hilo conductor, estructurando y guiando el aprendizaje desde el inicio hasta la finalización del curso. A continuación, se presentan los pilares pedagógicos que sustentan el proyecto, recogidos en el PEC y que favorecen una comprensión integral de cada actividad desarrollada a continuación:

- **Identidad cultural**: Se promueve la realización de actividades que pongan en valor el patrimonio local y refuercen la identidad cultural del alumnado, fomentando el conocimiento y la apreciación de su entorno.
- **Medioambiente**: Se diseñan propuestas didácticas orientadas a la protección y conservación del entorno natural, teniendo en cuenta que dos de nuestras escuelas están ubicadas dentro de la Red Natura y pertenecen al Parque Natural de Fuentes del Narcea, Degaña e Ibias.
- **Aprendizaje-servicio**: Se impulsan actividades de acción comunitaria en las que el alumnado asuma un rol activo, generando un impacto positivo en su entorno. Estas experiencias se desarrollan en colaboración con instituciones locales, fortaleciendo el compromiso social y la participación ciudadana.
- **Convivencia**: Se entiende el centro educativo como una comunidad en la que todas las partes implicadas desempeñan un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se fomenta la cooperación, el respeto y la construcción de relaciones positivas.
- **Comunidad de aprendizaje**: Se potencia un modelo de aprendizaje bidireccional, basado en la interacción entre alumnado, familias y otros agentes de la comunidad. A través de talleres intergeneracionales con familiares y personas mayores, se favorece la transmisión de saberes y el fortalecimiento de los lazos comunitarios.
- **Igualdad e inclusión**: Se desarrollan actividades que promuevan la equidad y garanticen la participación de todo el alumnado, asegurando un entorno educativo accesible, respetuoso y libre de discriminación.
- **Educación emocional**: Se trabajan estrategias para que el alumnado aprenda a identificar, gestionar y expresar sus emociones de manera adecuada, fortaleciendo su bienestar personal y sus habilidades socioemocionales.

Estos pilares pedagógicos constituyen la base del proyecto, orientando las acciones educativas hacia un modelo de enseñanza integral, participativo y comprometido con el entorno y la comunidad.

FOTOGRAFÍAS Fuente: elaboración propia por parte del equipo docente del Colegio Rural Agrupado Río Cibea.	**ACTIVIDAD**	**ÁREAS**	**PILAR PEDAGÓGICO**
	**VIAJE A LONDRES** El alumnado tendrá la oportunidad de establecer un análisis comparativo entre los palacios de su entorno y los de la capital británica. A través de esta experiencia, se fomentará el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de relación entre distintos contextos históricos y arquitectónicos.	INGLÉS	Identidad cultural Convivencia E. emocional Igualdad e inclusión Comunidad de aprendizaje Aprendizaje-servicios
	**VISITA A LOS PALACIOS** Durante varias jornadas, el alumnado realizará visitas a los palacios y casonas de su entorno, permitiéndoles una inmersión directa en el patrimonio objeto de estudio. Esta experiencia favorecerá un aprendizaje más vivencial y más significativo.	CCSS	Identidad cultural Convivencia

FOTOGRAFÍAS Fuente: elaboración propia por parte del equipo docente del Colegio Rural Agrupado Río Cibea.	**ACTIVIDAD**	**ÁREAS**	**PILAR PEDAGÓGICO**
	**ELABORACIÓN DE UN CALENDARIO** El alumnado asume un papel protagonista en la elaboración de este calendario, en el que cada mes está dedicado a un palacio. Además de ser retratados en él, cada página incluye un código QR que enlaza a una narración realizada por el propio alumnado, proporcionando información relevante sobre cada edificación. Esta propuesta fomenta el aprendizaje activo, el uso de herramientas digitales y la expresión oral y escrita, promoviendo una conexión significativa con el patrimonio cultural.	CCSS Lengua castellana	Identidad cultural
	**VISITA DE MERCEDES PÉREZ (Historiadora canguesa)** Esta actividad marca el inicio del cuaderno pedagógico, estableciendo un punto de partida con la visita de Mercedes. A través de su intervención, se contextualiza la época de las casonas y palacios, proporcionando al alumnado una comprensión inicial sobre qué es un palacio, sus tipos y sus funciones. Finalmente, se facilita un acercamiento a los palacios de su entorno, sentando las bases para el desarrollo del cuaderno.	CCSS	Identidad cultural igualdad e inclusión Comunidad de aprendizaje

FOTOGRAFÍAS Fuente: elaboración propia por parte del equipo docente del Colegio Rural Agrupado Río Cibea.	**ACTIVIDAD**	**ÁREAS**	**PILAR PEDAGÓGICO**
	**ANTROIRO/CARNAVAL** La celebración de esta festividad estuvo centrada en la Baja Edad Media, ofreciendo al alumnado una experiencia inmersiva a través de diversas actividades didácticas. Se desarrollaron talleres de cetrería y análisis de egagrópilas, un taller de cerámica inspirado en la cerámica negra de Llamas del Mouro y una actividad dedicada a los deportes medievales. Además, las familias participaron activamente en la confección de los trajes, promoviendo la colaboración entre la comunidad educativa.	Artística E.Física Música	Identidad cultural Convivencia Comunidad de aprendizaje

FOTOGRAFÍAS Fuente: elaboración propia por parte del equipo docente del Colegio Rural Agrupado Río Cibea.	**ACTIVIDAD**	**ÁREAS**	**PILAR PEDAGÓGICO**
	**VISITA AL ARCHIVO MUNICIPAL** La visita al Archivo Municipal fue una actividad fundamental dentro del proyecto, con dos objetivos principales: dar visibilidad al archivo y a la profesión de archivero/a, y proporcionar al alumnado la oportunidad de acceder directamente a documentos históricos vinculados con los palacios y los linajes de Cangas del Narcea. Esta experiencia permitió una conexión práctica con la historia local y el trabajo profesional relacionado con la preservación del patrimonio documental.	CCSS	Identidad cultural
	**8M** Para conmemorar el 8 de marzo, se propone un trabajo de investigación sobre plantas medicinales en colaboración con las mujeres de las familias del alumnado. A partir de una antigua leyenda local, se profundiza en el papel de la mujer en la Edad Media, destacando a aquellas mujeres que fueron perseguidas y acusadas de ser curanderas. A través de esta actividad, se pretende visibilizar a estas mujeres como sanadoras y guardianas del conocimiento sobre el uso medicinal de las plantas, destacando su rol como depositarias de saberes curativos y fórmulas tradicionales.	Lengua asturiana Lengua castellana	Identidad cultural Convivencia E. emocional Igualdad e inclusión Comunidad de aprendizaje

FOTOGRAFÍAS Fuente: elaboración propia por parte del equipo docente del Colegio Rural Agrupado Río Cibea.	**ACTIVIDAD**	**ÁREAS**	**PILAR PEDAGÓGICO**
	Este enfoque promueve el reconocimiento del legado histórico y cultural de las mujeres en la medicina popular. Esta actividad refuerza la importancia de entender el pasado para poder valorar y construir una visión más inclusiva y justa en el futuro.		
	**DÍA DEL LIBRO** La celebración del Día del Libro se llevó a cabo en el patio del Palacio Conde Toreno, en el centro de la villa, siendo un evento público en el que participaron activamente dos asociaciones locales. La temática de la jornada estuvo centrada en la "Feria del Romance", un espacio en el que el alumnado tuvo la oportunidad de poner en práctica sus aprendizajes previos. En este acto se representó la obra de teatro El ciego y el lazarillo, así como la interpretación de un romance por parte de las asociaciones culturales, AC Lo Nueso y AC San Juan Bailón.	Música Artística Lengua	Identidad cultural Convivencia E. emocional Comunidad de aprendizaje

FOTOGRAFÍAS Fuente: elaboración propia por parte del equipo docente del Colegio Rural Agrupado Río Cibea.	**ACTIVIDAD**	**ÁREAS**	**PILAR PEDAGÓGICO**
	El alumnado, previamente, había elaborado romances de cordel, que luego fueron distribuidos entre el público asistente. Además, realizaron diversas actuaciones en las que cantaron algunos de los romances recogidos durante su investigación. Esta actividad refleja la premisa de que la escuela debe extender su influencia más allá de sus muros, favoreciendo la interacción con la comunidad y reforzando su rol como agente dinamizador en la vida local. La presencia de representantes de la administración pública local y la gran afluencia de público confirmaron el impacto positivo de la actividad en el entorno.		
	**PRESENTACIÓN DE LA RUTA DE PALACIOS Y CASONAS** La creación de la Ruta de Palacios y Casonas es el producto final del proyecto "La Nuesa Historia". El 10 de abril, esta ruta fue presentada públicamente en la Casa de Cultura de Cangas del Narcea, "Palacio de Omaña", y desde ese momento ha estado disponible en la oficina de turismo de la villa. Es importante destacar la colaboración activa del Ayuntamiento de Cangas del Narcea, el Servicio de Normalización Lingüística, los/las propietarios/as de los palacios y casonas, la comunidad nativa de habla inglesa y la	CCSS Artística Lengua castellana Matemáticas Lengua extranjera: inglés Lengua asturiana	Identidad cultural Convivencia E. emocional Comunidad de aprendizaje Aprendizaje-servicios

FOTOGRAFÍAS Fuente: elaboración propia por parte del equipo docente del Colegio Rural Agrupado Río Cibea.	ACTIVIDAD	ÁREAS	PILAR PEDAGÓGICO
	comunidad educativa, incluidos los familiares, en el desarrollo de esta ruta. La propuesta invita a los visitantes a recorrer un itinerario por los nueve palacios de la villa, guiados por un mapa diseñado por el alumnado y la comunidad educativa. En cada palacio, los/las visitantes podrán encontrar una placa con tres códigos QR, cada uno asociado a una bandera: la bandera de España, que permitirá al alumnado narrar la historia del palacio; la bandera del Reino Unido, que ofrecerá la versión de la comunidad nativa de habla inglesa residente en Cangas del Narcea; y la bandera de Asturias, que proporcionará una narración en asturiano, variante suroccidental, por parte de las familias. La presentación de la ruta fue un acto especialmente emotivo, en el que el alumnado desempeñó un papel protagonista. Presentaron la actividad al público, lo que les permitió desarrollar y fortalecer sus habilidades de expresión oral y retórica en un contexto real, enriqueciendo su experiencia de aprendizaje.		

FOTOGRAFÍAS Fuente: elaboración propia por parte del equipo docente del Colegio Rural Agrupado Río Cibea.	**ACTIVIDAD**	**ÁREAS**	**PILAR PEDAGÓGICO**
	**EXPOSICIÓN LA NUESA HISTORIA** Tras la presentación, las asociaciones culturales y administraciones locales proponen al centro, de manera muy acertada, la realización de una exposición que permita mostrar todo el material didáctico elaborado durante el proyecto. Esta exposición no solo tenía un valor educativo, sino también un gran interés local, como lo demuestra la maqueta, diseñada por el sector de las familias, concretamente por Sandra Menéndez. Con el apoyo de la Casa de Cultura de Cangas del Narcea, se organizó la exposición del proyecto, la cual contó con una amplia participación del público y superó nuestras expectativas en cuanto a número de visitantes. Este espacio expositivo ofreció la oportunidad de compartir los logros del proyecto, promoviendo el aprendizaje activo y la conexión de la comunidad con el patrimonio histórico y cultural local.	Lengua castellana Lengua extranjera: inglés Lengua asturiana Música Artística CCNN CCSS Matemáticas Religión E.Física	Identidad cultural Convivencia E. emocional Comunidad de aprendizaje Aprendizaje-servicios.

Valoración y conclusiones

Después de llevar a cabo esta propuesta educativa, se ha observado un alto nivel de implicación y participación del alumnado en las distintas actividades propuestas. Se ha visto claramente cómo ha favorecido el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado, permitiéndole comprender el pasado a través del análisis de su entorno y la conexión con su realidad actual. A través del estudio de los palacios, sus capillas, los hórreos y paneras, y las tradiciones orales, el alumnado ha podido acercarse a su historia desde una perspectiva vivencial y significativa. El uso de diversas estrategias metodológicas, como la investigación documental, las visitas guiadas, la recopilación de testimonios orales y la exploración del patrimonio arquitectónico, ha permitido al alumnado comprender los procesos históricos en su contexto.

Asimismo, la interrelación de las distintas áreas ha potenciado un enfoque global del pensamiento histórico. En matemáticas, el cálculo de distancias entre palacios ha contribuido a la noción de espacio y territorio en diferentes épocas; en música, el estudio de los romances de ciego ha permitido reflexionar sobre la transmisión cultural a lo largo del tiempo; y en educación física, la recreación de deportes medievales ha facilitado la comprensión de los modos de vida en la Baja Edad Media.

La participación de la comunidad y el trabajo intergeneracional han sido elementos clave para reforzar la conciencia histórica, al valorar a las personas mayores como depositarias de la memoria colectiva y del patrimonio inmaterial. Por ello, finalizamos este proyecto con el convencimiento de que el entorno de la escuela es una fuente de recursos inagotable y nuestro patrimonio material e inmaterial una herramienta altamente motivante para el trabajo multidisciplinar con múltiples aproximaciones, sensoriales, cognitivas, vivenciales, donde el alumnado pueda conocer y comprender su historia en un proyecto donde asuma un papel activo y participativo.

Como propuesta de mejora, se sugiere reforzar la evaluación formativa mediante rúbricas más detalladas y fortalecer la difusión del proyecto fuera del ámbito de la comunidad local y educativa.

Con el fin de enriquecer este documento y ofrecer una visión más completa sobre el impacto de este proyecto, se incorporan valoraciones del alumnado y de diferentes agentes colaboradores. Estas aportaciones permitieron conocer sus percepciones, reflexiones y aprendizajes, contribuyendo así a una evaluación más global y significativa del proyecto:

> *Cuando me acerqué al Colegio Rural Agrupado (CRA) Río Cibea, me encontré con un alumnado muy motivado de diferentes edades y aldeas; un profesorado comprometido con un liderazgo participativo que fomenta la implicación de madres, padres y en sentido más amplio de toda la comunidad educativa; unas dependencias cuidadas e incluso decoradas por una madre; un proyecto que partiendo de un recurso del entorno, casonas y palacios, se integra en las diferentes áreas de conocimiento y experiencia, con materiales y recursos adaptados a la diversidad del alumnado, y con una proyección hacia toda la sociedad materializada en la colocación de guías didácticas, a través de un código QR, en las fachadas de esos edificios. Estoy muy agradecida por la invitación a hacer una pequeña aportación a un proyecto que, sin duda, es un ejemplo de calidad educativa.*
>
> Mercedes Pérez. Profesora de historia.

> *La Ruta de Palacios y Casonas es una actividad que supone un gran atractivo turístico. Quien nos visite podrá recorrer el casco histórico de Cangas del Narcea y descubrir,*

de una forma original e interactiva la historia que guardan estos edificios. Además, al escuchar a los niños contarla con esa ilusión y frescura que solo ellos tienen, le da un valor añadido. La Ruta de Palacios es un ejemplo perfecto de cómo la educación puede trascender las aulas y convertirse en un motor de dinamización cultural y turística. Desde la Concejalía de Educación y Turismo, estoy muy orgullosa de este proyecto y de la implicación de toda la comunidad educativa porque demuestra que cuando trabajamos juntos, podemos hacer cosas increíbles.

Tania Rodríguez, Concejala de Cultura y Turismo del Ilustrísimo Ayuntamiento de Cangas del Narcea.

Formar parte del proyecto "Palacios y Casonas" del CRA Cibea ha supuesto para mí familia, como propietarios de una de esas casas, un auténtico lujo. No podemos más que destacar el trabajo y el esfuerzo de toda la comunidad educativa para poner en valor el patrimonio arquitectónico cangués y darle más visibilidad para que se conozca entre el alumnado y la sociedad canguesa en general. Además, con esta iniciativa, promueven el interés turístico que posee este patrimonio monumental, haciendo un llamamiento a su conservación, muchas veces en peligro, por desgracia. Proyectos de esta envergadura y con éste resultado tan positivo, nos hacen mantener la confianza y la defensa de una educación pública de calidad. Sólo nos queda animar al equipo del CRA Cibea a que continúen con estos proyectos y darles las gracias por ese trabajo tan encomiable.

Marta Veiga, propietaria.

El proyectu educativu "Palacios cangueses" da una visión completa de lo que yá l'arte ya la cultura propia, poniéndola en conocimientu de propios ya extraños al traviés de la investigación ya l'análisis del propiu alumnáu ya valse pa e!!o, ente outros, del códigu vernáculu, lo que, amás de resultar un valor añidíu, oufrez una visión de la propia !!ingua ya cultura coherente ya complementaria dientro d'un mundu, por suerte, inda diversu.

Mónica Rodríguez, responsable Serviciu Normalización L.linguistica.

Es muy importante que tod@s conozcamos nuestro patrimonio y le demos el gran valor que tiene, con este proyecto considero que se logra con creces. A mí en concreto me hizo sentir muy afortunada poder colaborar con mi voz en uno de los Palacios, y esto hace que te sientas más interesada y orgullosa de toda la historia que nos rodea y a menudo nos pasa desapercibida. En cuanto a los/las visitantes y también lugareños, creo que es un privilegio contar con una información tan accesible y completa, de la que poder disfrutar en cualquier momento pudiendo ver las construcciones en directo. Considero que es un trabajazo el que se hizo, laborioso y sobre todo muy valioso.

Carmen Pérez. Comunidad educativa, sector familias.

Este proyecto fue muy importante para mí porque descubrí nuestra historia, que no conocía hasta ese momento, nuestros palacios, nuestros romances, nuestras raíces... Además, me siento muy contento de que mi voz aparezca en un palacio, sin duda este proyecto me ha descubierto un mundo nuevo, el de nuestra cultura.

Ángel Menéndez, alumno 6º de primaria.

En conclusión, esta propuesta pedagógica ha logrado sus objetivos, favoreciendo la construcción del pensamiento histórico y una educación interdisciplinar que va más allá del aula. Todas las partes implicadas coinciden en que este tipo de proyectos son fundamentales

para que el alumnado conozca, valore y contribuya a la conservación de nuestra herencia cultural.

Antes de finalizar este apartado, me gustaría destacar la importancia del trabajo en equipo, como una herramienta de la metodología activa y participativa, no solo aplicable al aula multinivel, sino también al profesorado, basando siempre el trabajo por proyectos en el trabajo de las 5Cs: comunicación, confianza, complementariedad, compromiso y coordinación. Y con ello, quiero expresar mi agradecimiento a mis compañeros y compañeras por su compromiso, entusiasmo y dedicación en el desarrollo de este proyecto, cuya colaboración ha sido fundamental para su éxito y enriquecimiento educativo. Y, por supuesto, a mis alumnos y alumnas, quienes son la verdadera esencia y razón de ser de este proyecto. Su curiosidad, entusiasmo y ganas de aprender nos inspiran cada día y nos recuerdan el verdadero sentido de nuestra labor docente. Son ellos y ellas el motor que impulsa nuestro compromiso con la educación y con la transmisión del conocimiento.

Además, quiero expresar mi más sincero agradecimiento a la Sociedad Canguesa de Amantes del País, Tous pa Tous, por su invaluable labor en la difusión de nuestra historia, así como en la recuperación y preservación del patrimonio y la cultura canguesa. Su Guía artística de Cangas del Narcea. Palacios y casonas (Fernández, 2020) y su página web han sido fundamentales para la realización de este proyecto.

Quisiera cerrar este capítulo dando voz a nuestros alumnos y alumnas, verdaderos protagonistas de este viaje de aprendizaje. Sus reflexiones y experiencias reflejan el impacto de este proyecto y el valor de conocer y preservar nuestro patrimonio. Desde aquí, os extendemos una cálida invitación a visitar Cangas del Narcea y sumergiros en su historia palaciega a través de nuestra ruta de palacios y casonas. Descubriréis un legado que sigue vivo en cada piedra, en cada rincón, y en cada historia que hemos rescatado para compartir con todos y todas.



PALACIO DE PAMBLEY

(alumnado de educación primaria)

PALACIO DE OMAÑA

(alumnado de educación infantil)

Referencias

Batlle, R. (2018). *Proyecto social. Guía práctica de aprendizaje-servicio*. Santillana Educación.

Bel, J.C. (2022). Sobre la imaginación histórica en el aprendizaje de la historia: planteamiento de investigación y resultados iniciales. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales, 42,* 21-34. DOI: 10.7203/DCES.42.24299

Benadiba, L. y Biosca, T. (2008). La Historia Oral en el aula. El Proyecto ARCA: La persistencia del silencio después de la dictadura. *Aula de Innovación Educativa, 177,* 50-52.

Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Editorial Graó.

Fernández, P. (2020) *Guía artística de Cangas del Narcea. Palacios y casonas.* "Tous pa Tous. Sociedad Canguesa de Amantes del País" y Ayuntamiento de Cangas del Narcea (Asturias)

Gil, F. (2020). La formación del pensamiento social crítico a través de la educación patrimonial. *Revista de Investigación y Experiencias Didácticas, 19*, 42–53. DOI: 10.1344/ECCSS2020.19.5

López-Torres, E., Carril-Merino, M.T. y Alonso-Neila, E. (2022). ApS con fuentes orales para hacer frente a la España vaciada en Educación Infantil. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 43*, 53-70. DOI: 10.7203/DCES.43.25270

Miguel-Revilla, D., y Sánchez-Agustí, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales, 65*, 113–125. DOI: 10.7440/res65.2018.10

UNESCO. Patrimonio mundial. https://www.unesco.org/es/world-heritage

Anexo 1: sobre la ruta de palacios y casonas

A continuación, se presentan una selección de fotografías correspondientes a la exposición de la *Ruta de Palacios y Casonas*, así como el itinerario diseñado, con el propósito de proporcionar una visión integral del proyecto y facilitar su comprensión.



Figuras 11-15. Materiales diseñados para el proyecto "La Nuesa Historia" palacios y casonas y sala expositiva de la Casa de Cultura "Palacio de Omaña".

Fuente: elaboración propia por parte del equipo docente del Colegio Rural Agrupado Río Cibea.



Figura 16. Producto final, mapa Ruta de palacios y casonas, disponible en la Oficina de Turismo de Cangas del Narcea.

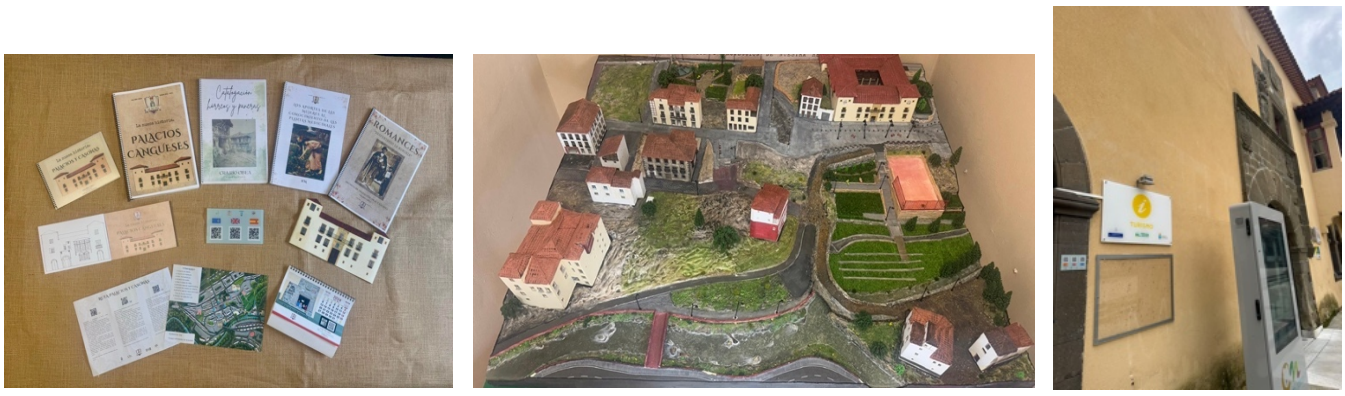


Figura 17. Algunos de los materiales generados durante el proyecto y fachada del Palacio de Omaña donde se observa la placa.

Fuente: elaboración propia por parte del equipo docente del Colegio Rural Agrupado Río Cibea.

Anexo 2: fundamentación curricular y evaluación

Fundamentación curricular

En base al Decreto 57/22 del 5 de agosto por el que se establece el Currículo de Educación Primaria en el Principado de Asturias.

Competencias específicas	Descriptores operativos	Criterios de evaluación.	Indicadores de logro	Actividades
1.Identificar las características de los diferentes elementos o sistemas del medio natural, social y cultural, analizando su organización y propiedades y estableciendo relaciones entre los mismos para reconocer el valor patrimonio cultural y natural, conservarlo, mejorarlo y emprender acciones para su uso responsable.	STEM1, STEM2, STEM4, STEM5, CD1, CC4, CE1, CCEC1.	1.2. Identificar conexiones sencillas entre los diferentes elementos del medio natural, social y cultural mostrando comprensión de las relaciones que se establecen.	1.2.1. Reconoce la estructura social del momento.	Fichero palacios y casonas de Cangas del Narcea.
			1.2.2. Identifica las desigualdades social resultantes de la estructura social del momento.	
			1.2.3. Desarrolla el planteamiento crítico a través de hipótesis y resolviendo conflictos propios de la estructura social.	
			1.2.4. Desarrolla el pensamiento histórico estableciendo conexiones entre presente y pasado	
		1.3. Proteger el patrimonio natural y cultural y valorarlo como un bien común, adoptando conductas respetuosas para su disfrute y proponiendo acciones para su conservación y mejora.	1.3.1. Reconoce y valora, describiendo momentos, organización social y lugares en el pasado a través edificios históricos del entorno próximo.	Línea temporal.
			1.3.2. Valora la herencia cultural de la localidad y del entorno, situándola en el tiempo,	Aps: Ruta de Palacios y Casonas.
			1.3.3 Aprecia y disfruta con la contemplación de patrimonio histórico-cultural de su entorno como obra artística.	
			1.3.4. Asume el papel de los palacios y casona a lo largo de la historia, asumiendo la necesidad de preservarlos y mostrando un comportamiento respetuoso en ellos.	

5. Participar en el entorno y la vida social de forma eficaz y constructiva desde el respeto a los valores democráticos, los derechos humanos y de la infancia y los principios y valores de la Constitución española y la Unión Europea, valorando la función del Estado y sus instituciones en el mantenimiento de la paz y la seguridad integral ciudadana, para generar interacciones respetuosas y equitativas y promover la resolución pacífica y dialogada de los conflictos.	*CCL5, CPSAA1, CC1, CC2, CC3, CCEC1*	5.1. Realizar actividades en el contexto de la comunidad escolar, asumiendo responsabilidades y estableciendo acuerdos de forma dialogada y democrática y empleando un lenguaje inclusivo y no violento.	5.1.1. Participa en actividades grupales de aula estableciendo todo tipo de relaciones equilibradas,
			5.1.2. Asume roles establecidos de modo democrático y consensuado por su grupo de iguales para la elaboración de actividades.
			5.1.3. Participa en la toma de decisiones de acciones a realizar de forma eficaz, constructiva y desde el respeto empleando un lenguaje inclusivo y no violento.
		5.3. Interiorizar normas básicas para la convivencia en el uso de los espacios públicos como peatones o como usuarios de los medios de locomoción, identificando las señales de tráfico y tomando conciencia de la importancia de una movilidad segura, saludable y sostenible tanto para las personas como para el planeta.	5.3.1. Se involucra en actividades complementarias organizadas por el centro, incluso fuera de sus instalaciones.
			5.3.2. Conoce y maneja las normas básicas de utilización de espacios públicos; dependencias del Ayuntamiento, biblioteca municipal, oficina de turismo y teatro municipal.
			5.3.3. Camina por las calles con plena conciencia de la importancia de una movilidad segura, respetando tanto las normas de tránsito como a los viandantes que transitan a tu alrededor.

Saberes básicos	Bloque A. Sociedades y territorios – Sociedades en el tiempo
	El tiempo histórico. Nociones temporales y cronología. Ubicación temporal de las grandes etapas históricas. Las fuentes históricas: clasificación y utilización de las distintas fuentes (orales, escritas, patrimoniales) como vía para el análisis de los cambios y permanencias en la localidad a lo largo de la historia. Las huellas de la historia en lugares, edificios, objetos, oficios o tradiciones del Principado de Asturias. Iniciación en la investigación y en los métodos de trabajo para la realización de proyectos, que analicen hechos, asuntos y temas de relevancia actual con perspectiva histórica, contextualizándolos en la época correspondiente (Prehistoria y Edad Anti- gua), como la supervivencia y la alimentación, la vivienda, los intercambios comerciales (de dónde viene el dinero, los trabajos no remunerados), la explotación de bienes comunes y recursos o los avances técnicos. La acción de las mujeres y hombres como protagonistas en la historia. Interpretación del papel de las personas y de los distintos grupos sociales: relaciones, conflictos, creencias y condicionantes en cada época histórica. El patrimonio natural y cultural asturiano. Los espacios protegidos del Principado de Asturias. Su uso, cuidado y conservación.
	Bloque A. Sociedades y territorios – Alfabetización cívica.
	Compromisos y normas para la vida en sociedad. Las costumbres tradicionales y manifestaciones étnico-culturales del entorno asturiano. Respeto por la diversidad cultural y la cohesión social. La cultura de la paz y no violencia.

Evaluación

Actividad de evaluación	Peso act. en la SA	Procedimiento	Instrumento	Agente	Criterios de evaluación a los que se vincula	Peso del criterio en la actividad
Fichero palacios y casonas de Cangas de Narcea.	20%	Observación sistemática	numérica: 1-10 descriptiva	Docente	1.2. Identificar conexiones sencillas entre los diferentes elementos del medio natural, social y cultural mostrando comprensión de las relaciones que se establecen.	20%
		Análisis de producciones de alumnado	cuaderno de SA resolución actividades producciones orales		1.3. Proteger el patrimonio natural y cultural y valorarlo como un bien común, adoptando conductas respetuosas para su disfrute y proponiendo acciones para su conservación y mejora.	20%
		Intercambios orales con alumnado	diálogos en grupos puesta en común		5.1. Realizar actividades en el contexto de la comunidad escolar, asumiendo responsabilidades y estableciendo acuerdos de forma dialogada y democrática y empleando un lenguaje inclusivo y no violento.	60%
Línea temporal de construcción palacios y casonas de Cangas de Narcea.	20%	Observación sistemática	numérica: 1-10 descriptiva	Docente	1.2. Identificar conexiones sencillas entre los diferentes elementos del medio natural, social y cultural mostrando comprensión de las relaciones que se establecen.	20%
		Análisis de producciones de alumnado	cuaderno de SA resolución actividades		1.3. Proteger el patrimonio natural y cultural y valorarlo como un bien común, adoptando conductas respetuosas para su disfrute y proponiendo acciones para su conservación y mejora.	20%
		Intercambios orales con alumnado	diálogos en grupos		5.1. Realizar actividades en el contexto de la comunidad escolar, asumiendo responsabilidades y estableciendo acuerdos de forma dialogada y democrática y empleando un lenguaje inclusivo y no violento.	60%
Ruta de palacios y	20%	Observación sistemática	numérica: 1-10 descriptiva	Docente.	1.2. Identificar conexiones sencillas entre los diferentes elementos del medio natural, social y	20%

Actividad de evaluación	Peso act. en la SA	Procedimiento	Instrumento	Agente	Criterios de evaluación a los que se vincula	Peso del criterio en la actividad
casonas de Cangas de Narcea.					cultural mostrando comprensión de las relaciones que se establecen.	
					1.3. Proteger el patrimonio natural y cultural y valorarlo como un bien común, adoptando conductas respetuosas para su disfrute y proponiendo acciones para su conservación y mejora.	20%
		Análisis de producciones de alumnado	resolución actividades producciones orales		5.1. Realizar actividades en el contexto de la comunidad escolar, asumiendo responsabilidades y estableciendo acuerdos de forma dialogada y democrática y empleando un lenguaje inclusivo y no violento.	30%
		Intercambios orales con alumnado	diálogos en grupos asambleas/roles		5.3. Interiorizar normas básicas para la convivencia en el uso de los espacios públicos como peatones o como usuarios de los medios de locomoción, identificando las señales de tráfico y tomando conciencia de la importancia de una movilidad segura, saludable y sostenible tanto para las personas como para el planeta.	30%
Evaluación palacios y casonas de Cangas de Narcea.	40%	Pruebas específicas	objetivas: construye respuestas concretas abiertas: construye respuesta oral, escrita o gráfica interpreta datos	Docente Alumno/a	1.2. Identificar conexiones sencillas entre los diferentes elementos del medio natural, social y cultural mostrando comprensión de las relaciones que se establecen.	20%
					1.3. Proteger el patrimonio natural y cultural y valorarlo como un bien común, adoptando conductas respetuosas para su disfrute y proponiendo acciones para su conservación y mejora.	20%

Actividad de evaluación	Peso act. en la SA	Procedimiento	Instrumento	Agente	Criterios de evaluación a los que se vincula	Peso del criterio en la actividad
			a partir de textos, ilustraciones o supuestos prácticos		5.1. Realizar actividades en el contexto de la comunidad escolar, asumiendo responsabilidades y estableciendo acuerdos de forma dialogada y democrática y empleando un lenguaje inclusivo y no violento.	30%
					5.3. Interiorizar normas básicas para la convivencia en el uso de los espacios públicos como peatones o como usuarios de los medios de locomoción, identificando las señales de tráfico y tomando conciencia de la importancia de una movilidad segura, saludable y sostenible tanto para las personas como para el planeta.	30%

06.

Por los oficios de antaño. Situación de aprendizaje sobre patrimonio inmaterial asturiano para tercer ciclo de EP

Verónica Menéndez Caneiro. C.P. San Félix (Candás, Asturias)

veronicamc@educastur.org

Presentación y justificación

La Situación de Aprendizaje "Por los oficios de antaño" es una propuesta de intervención para un aula de 5º curso de Primaria en un centro educativo de línea uno, ubicado en la localidad de Cangas del Narcea, en el suroccidente asturiano.

Tabla 1. *Resumen de la situación de aprendizaje*

Título	*Por los oficios de antaño.*		
Reto	¿Cómo vivían las personas en tu pueblo hace muchos años? ¿Qué diferencias hay entre la vida de antes y la de ahora?		
Producto final	Montaje de una exposición en la Casa de Cultura.		
Nivel educativo	5º Educación Primaria.	**Número de sesiones**	12 y 1 jornada para una actividad complementaria (3º trimestre).

El principal objetivo de esta situación de aprendizaje es acercar al alumnado a nuestro Patrimonio Histórico-Artístico-Cultural para su conocimiento y así potenciar su conservación y amor por el mismo con el fin de legarlo a las generaciones futuras. Se

pretende además inculcar el respeto a la herencia cultural recibida como legado, desarrollando conciencia histórica (Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018) y promoviendo la adopción de perspectiva al acercarse al pasado desde diferentes puntos de vista (Stradling, 2003). La Historia, lejos de presentarse como una sucesión de hechos y acontecimientos fijos, pretende abordarse aquí como una construcción en la que influyen diversos factores y testimonios, y ello hace fundamental recurrir a múltiples fuentes que favorecerán en el alumnado el desarrollo del pensamiento histórico desde una perspectiva crítica (Domínguez, 2015).

El patrimonio inmaterial se presenta como una oportunidad para generar aprendizajes sobre las Ciencias Sociales a partir de problemáticas actuales relacionadas con el medio rural y recurriendo al saber de personas mayores, generando lazos intergeneracionales entre la escuela y el entorno. Éstos, no solo dan sentido al conocimiento histórico, sino que permiten generar un servicio a la comunidad mientras se aprende sobre nuestro pasado reciente (López-Torres et al., 2022). Desde esta perspectiva, la propuesta didáctica que aquí se presenta pone su foco de atención en colectivos tradicionalmente olvidados, y en particular en las mujeres, para abordar la multiperspectiva (Díaz-Lara, 2024; Tudor, 2000) y descubrir, al mismo tiempo, cambios y continuidades en relación con los oficios tradicionales, aunque introduciendo también otros elementos relacionados con la música o las costumbres de la región.

Es una realidad el desconocimiento que, en gran parte de las ocasiones, tiene nuestro alumnado acerca del patrimonio cultural y artístico que forma parte de su vida y la de sus ancestros. Su pérdida o mala conservación evidencia un gran problema sobre el que la ciudadanía debe tomar conciencia. Es tarea de toda la sociedad lograr que las próximas generaciones dispongan de conocimientos culturales esenciales para comprender la diversidad e identidad de nuestros pueblos (ODS 11). Para contribuir a ello, esta unidad de programación propone generar en el alumnado conocimientos y actitudes positivas sobre su propio entorno rural, que aún hoy hace pervivir numerosas tradiciones, para que puedan llegar a implicarse en su posterior conservación y sea el legado que el día de mañana reciban las futuras generaciones. Este uno de los compromisos singulares del centro educativo de Cangas del Narcea con el entorno.

Esta unidad de programación se erige como un puente entre el pasado y el futuro, utilizando la cultura y la historia como lentes para abordar dichos desafíos contemporáneos, y se alinea con los FINES (Art. 4 Decreto 57/2022) y PRINCIPIOS (Art. 5 Decreto 57/2022) que guían el diseño de la enseñanza, tales como la inclusión, la equidad, la participación y la contextualización, al enfocarse en el desarrollo de habilidades críticas y competencias sociales. Con la unidad propuesta se pretende valorar la importancia del conocimiento y estudio de nuestra historia más reciente, la sostenibilidad o la convivencia democrática e igualitaria, esenciales para responder también con eficacia a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en el marco de la AGENDA 2030, contribuyendo especialmente al desarrollo del ODS 4 (buscando garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida), al ODS 5 (trabajando la perspectiva de género en el proceso educativo y formativo) y al ODS 11 (al conectar la preservación del patrimonio con la sostenibilidad, destacando la importancia de acciones responsables para garantizar la continuidad del legado cultural).

La vinculación de los centros escolares con su entorno es un factor importante para la calidad e innovación educativa. La importancia del contexto aparece reflejada en el Art. 120 del Capítulo II de la LOE, que la LOMLOE mantiene, con relación al principio de autonomía de los centros educativos y que justifica este apartado.



Figura 1. Recursos en relación con el fomento de la lectura.

Fuente: elaboración propia.

Cabe señalar, por último, que, aunque la unidad se enmarca en el área de Conocimiento del medio natural social y cultural se plantea que exista una relación con otras áreas, concretamente con Lengua *Castellana, Cultura Asturiana/Llingua Asturiana, Educación Artística* y *Educación Física*. Además, la unidad propuesta no solo responde a los objetivos curriculares, sino que se alinea con diversos planes, programas y proyectos promovidos por el centro educativo, garantizando una educación integral, inclusiva y contextualizada, por ejemplo, a través del fomento de la lectura**.**

Contexto

La villa de Cangas del Narcea ofrece una serie de recursos artísticos y culturales que posibilitan la práctica de numerosas actividades socioeducativas. El nivel socioeconómico del que gozan sus habitantes es medio-alto. Actualmente, la comarca sigue, aunque en menor medida, manteniendo parte de sus actividades industriales y ganaderas, en muchos casos a nivel familiar. En este medio rural en que el centro se encuentra, los empleos están muy masculinizados, a través de la agricultura y ganadería como sectores clave.

Por ello, destacaremos a lo largo de la unidad la figura de la mujer rural (ODS 5), teniendo presente de igual manera el principio pedagógico expuesto en el Art. 6.5. LOMLOE en el que se contempla la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres, desde todas las áreas.

Será indispensable la colaboración de las familias, así como de otras entidades locales de la villa, contribuyendo así a rescatar del olvido actividades realizadas antaño como constitutivas de la riqueza de los numerosos patrimonios ancestrales. Aprovecharemos recursos presentes en el entorno del alumnado para abordar contenidos concretos de *Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural: Ciencias Sociales*, área esencial para tratar esta temática en torno al patrimonio cultural de nuestra Comunidad Autónoma.

Desarrollo

En el aula contaremos con el "RINCÓN DEL RECUERDO" que a lo largo de la situación de aprendizaje se irá nutriendo de objetos, fotografías o imágenes relacionadas con las formas de vida antiguas, y para el que contaremos con la colaboración de las familias.



Figura 2. Principales actividades y sesiones de la propuesta "Por los oficios de antaño".

Fuente: elaboración propia.

Sesión 1

Tabla 2. *Descripción de la sesión 1*

Contenidos didácticos	Cambio y continuidad en el paisaje urbano, la música tradicional asturiana y el rol de la mujer. Oficios tradicionales de Asturias.
Actividades	1. ***Mujeres y oficios: pienso, veo, me pregunto.*** 2. ***Nuestra localidad ayer y hoy.***

	3. Tradición oral y música: del filandón a la música moderna. ***4. El papel de la mujer a lo largo del tiempo.***
Materiales	Fichas: "Veo, pienso y me pregunto", "Compara y contrasta".
Recursos y materiales	**Recursos didácticos:** • Imágenes de obras pictóricas: *Filandón en Monasterio de Hermo* (Luis Álvarez Catalá, 1872); *La segadora (campesina asturiana)* (Augusto Junquera, 1899); *Las Meninas* (Diego Velázquez, 1656); *Agosto* (Ignacio Díaz Olano, 1899). • Fotografías: actuales y antiguas de la localidad; de escenas de artistas musicales contemporáneos como Rodrigo Cuevas, Tanxugueiras y pandereteiras locales. **Recursos materiales:** • Hojas de trabajo con una tabla comparativa para cada dinámica. • Pizarra o cartulinas para registrar las ideas clave. • Imágenes impresas o proyectadas en la pizarra digital
Tiempos	Actividad 1: 25' Actividades 2, 3 y 4: 20'
Agrupamiento	Individual, Gran grupo Aula.

INTENCIÓN EDUCATIVA: Introducimos la unidad con la rutina de pensamiento "*Veo, pienso, me pregunto*" para comenzar a activar los conocimientos previos.

Comenzamos presentando a los escolares dos cuadros del Museo de Bellas Artes de Asturias (Oviedo): *Campesina asturiana* (Augusto Junquera, 1899) y *Filandón en Monasterio de Hermo* (Luis Álvarez Catalá, 1872). Aprovechando que este último recrea una escena que tiene lugar en uno de los pueblos de nuestro concejo comenzamos una reflexión sobre cómo ha cambiado la vida con el tiempo. Planteamos preguntas iniciales para despertar su curiosidad:

- ¿Cómo crees que vivían las personas en tu pueblo hace muchos años?
- ¿Qué diferencias crees que hay entre la vida de antes y la de ahora?



Figura 3. Materiales para la actividad "Mujeres y oficios: pienso, veo, me pregunto".

Fuente: elaboración propia.

Explicamos entonces al alumnado la rutina de pensamiento "Veo, Pienso, Me Pregunto" y que cada parte les ayudará a analizar y reflexionar sobre las imágenes.

Veo (observación)

Se proyectan las imágenes o se entregan copias a los grupos. En silencio, los estudiantes observan detalladamente y anotan en sus hojas todo lo que ven (personas, vestimenta, objetos, acciones, ambiente, colores, etc.). En grupos pequeños, comparten sus observaciones y completan una lista grupal. He aquí un ejemplo de preguntas para guiar la observación:

- ¿Cuántas personas hay en la imagen? ¿Qué están haciendo?
- ¿Cómo es su ropa? ¿Qué objetos tienen en las manos?
- ¿Dónde crees que están? ¿Cómo es el paisaje o el espacio en el que se encuentran?

Pienso (reflexión)

Se pide a los grupos que compartan sus reflexiones sobre lo que observaron. Se fomenta la conexión con su entorno actual y sus experiencias familiares:

- ¿Qué les hace pensar esta imagen?
- ¿Han visto o escuchado sobre actividades similares en su familia o comunidad?
- ¿Qué oficios o costumbres reconocen en las imágenes que aún se practican hoy?
- ¿Qué trabajos realizaban las mujeres en la vida rural?
- ¿Cómo era su día a día en el campo? ¿Qué tareas asumían además del trabajo doméstico?
- ¿Cómo ha cambiado el papel de la mujer en el campo asturiano con el paso del tiempo?

A partir de estas preguntas surgirán reflexiones diversas:

- “Me hace pensar en cómo la gente pasaba el tiempo sin tecnología.”
- “En mi casa mi abuela todavía teje, como las personas en la imagen.”
- “Parece que la gente antes se reunía más para compartir historias.”
- "Mi abuela siempre cuenta que su madre hilaba lana para hacer ropa.”
- "En mi familia, las mujeres siempre trabajaban en la huerta y cuidaban el ganado.”
- "Antes parecía que las mujeres tenían que hacer muchas cosas en casa y en el campo, ahora creo que es diferente."

Se registran en la pizarra o cartulina algunas de las ideas clave.

Me Pregunto

Cada grupo formula preguntas sobre la imagen basadas en sus observaciones y reflexiones. Las preguntas pueden abordar aspectos históricos, cambios en los oficios tradicionales, o cuestiones sobre cómo se han adaptado estos oficios a lo largo del tiempo

en Asturias. Generamos preguntas abiertas que estimulen la curiosidad y la investigación, permitiendo que los compañeros añadan sus perspectivas y generen nuevas preguntas.

Se escriben en la pizarra o cartulina para generar un banco de preguntas abiertas.

Finalmente, realizaremos una **comparación** y discusión sobre las costumbres y tradiciones que conocen o han escuchado que se practicaban antiguamente en la localidad.

Preguntas generadas:

- ¿Cómo ha cambiado este oficio/tradición con el tiempo?
- ¿Por qué ya no se hacen algunas de estas actividades en nuestra comunidad?
- ¿Qué herramientas se usaban antes y cuáles usamos ahora para el mismo trabajo?
- ¿Por qué las mujeres tenían que hacer tantas tareas en la vida rural?
- ¿Cómo ha cambiado la vida de la mujer en el campo asturiano en los últimos años?
- ¿Siguen existiendo mujeres que trabajan en estos oficios tradicionales?
- ¿Cómo han influido los avances tecnológicos en el trabajo de las mujeres rurales?

Pasamos a continuación a las siguientes actividades en las que, atendiendo a la rutina de pensamiento **"compara y contrasta"**, nos centramos en las evidencias del cambio y continuidad centrando la atención en "Nuestra localidad ayer y hoy", "Tradición oral y música: del Filandón a la música moderna" y "El papel de la mujer a lo largo del tiempo". Para ello se muestran al alumnado las siguientes imágenes:

- Fotografías del siglo pasado vs. otras actuales de la localidad.
- El cuadro *Filandón en Monasterio de Hermo* (1872) vs. fotografías de artistas contemporáneos como Rodrigo Cuevas, Tanxugueiras y pandereteiras locales.
- Reproducciones obras pictóricas: *Las Meninas* de Velázquez (vida en la corte) vs. *Agosto* de Díaz Olano (escena rural) vs. *Campesina asturiana* de Junquera.



Se les pide que identifiquen los cambios y anoten sus observaciones:

¿Qué edificios aparecen en ambas imágenes?

¿Qué edificios han desaparecido o cambiado?

¿Cómo es el entorno natural en ambas imágenes?

¿Qué diferencias notan en las calles, los materiales de construcción y el uso del espacio?

¿Cómo afectó la construcción del puente al pueblo?

¿Por qué creéis que antes no estaba y luego se construyó?

Comparación y reflexión en grupos. En cada fila comparan distintos aspectos como:

a) Arquitectura: Materiales de construcción, tipos de edificios.

b) Infraestructura: Existencia de caminos, carreteras, puentes.

c) Función del espacio: Usos de los edificios antes y ahora.

d) Relación con el entorno natural: Presencia de vegetación, ríos, etc.

Figura 4. Materiales y secuencia de la actividad "Nuestra localidad ayer y hoy".

Fuente: elaboración propia.



Se explica el contexto de los filandones, reuniones tradicionales donde se contaban historias y se cantaban canciones populares.

Luego, se muestran imágenes de artistas actuales como por ejemplo, Rodrigo Cuevas, Tanxugueiras y pandereteiras locales, destacando su papel en la recuperación de la tradición oral y musical.

En grupos pequeños, los estudiantes comparan ambas épocas en una tabla de contraste:

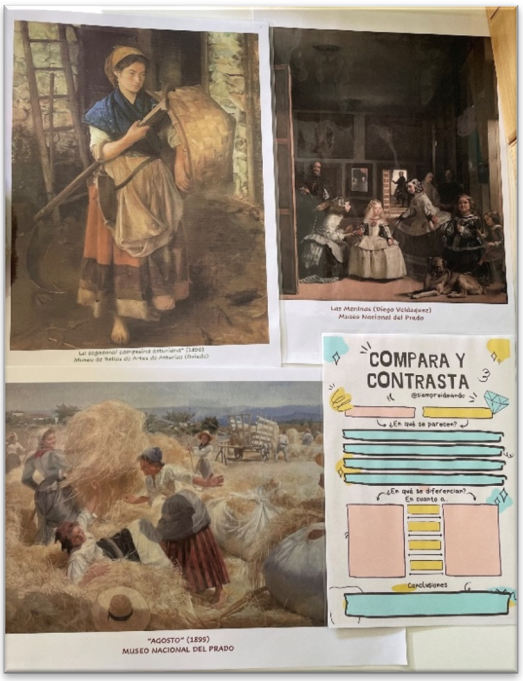
a) ¿Cómo se transmitía la cultura oral antes y cómo se hace ahora?

b) ¿Qué instrumentos se usaban en el pasado y cuáles se usan en la música actual inspirada en la tradición?

c) ¿Cómo ha cambiado la forma en que la gente participa en la música tradicional?

Figura 5. Materiales y secuencia de la actividad "Tradición oral y música: del Filandón a la música moderna".

Fuente: elaboración propia.



Se presentan imágenes de tres cuadros:

1. *Las Meninas* de Velázquez (representa la vida de las mujeres en la corte, vestimenta, jerarquía social).
2. *Agosto* (Museo del Prado) (escena de mujeres trabajando en el campo).
3. *Campesina asturiana* con harapos del siglo pasado (mujer en la pobreza, representando la realidad de muchas mujeres rurales).

En grupos, los estudiantes analizan las imágenes y completan una tabla con estas preguntas:

a) ¿Cómo era la vida de las mujeres en cada imagen?

b) ¿Qué diferencias hay entre las mujeres de la corte y las mujeres del campo?

c) ¿Qué vestimenta usaban y qué dice sobre su rol en la sociedad?

d) ¿Cómo ha cambiado el papel de la mujer desde entonces hasta hoy?

Figura 6. Materiales y secuencia de la actividad "El papel de la mujer a lo largo del tiempo".

Fuente: elaboración propia.

Las reflexiones compartidas que generan estas actividades inician a los escolares en la reflexión sobre cambios y continuidades a través de la evolución de la propia localidad, de la tradición oral y musical en la cultura asturiana y del papel de la mujer en diferentes contextos y épocas históricas.

Sesión 2

Tabla 3. *Descripción de la sesión 2*

Contenidos didácticos	Fuentes históricas, clasificación y utilización distintas fuentes. Expresiones artísticas y culturales.
Actividad	***Detectives del pasado.***
Materiales	Libro de texto.
Recursos	Réplicas de fuentes históricas diversas. Vídeo.
Tiempos	Explicación 20'. Análisis 10'. Presentación 15'.
Agrupamiento	Individual, pequeños grupos, grupo aula.

INTENCIÓN EDUCATIVA: Desarrollar habilidades analíticas mediante la exploración de fuentes históricas y la comprensión de su importancia en la reconstrucción del pasado.

Comenzamos explicando qué son las fuentes históricas y reflexionamos sobre su importancia para entender el pasado. Vemos diversidad de fuentes (escritas, iconográficas, orales…) y hablamos de su contribución a la construcción del relato histórico. Se procede después al visionado de un vídeo en la PDI sobre las etapas de la historia y las fuentes históricas.

Se distribuyen réplicas de diferentes tipos de fuentes históricas a cada grupo, proporcionando información relevante. Luego, se pide a cada grupo que analicen la fuente, identifique detalles relevantes y discutan su posible contexto histórico. Finalmente, se procede a la presentación de conclusiones en la que comparten sus observaciones. Se busca fomentar el debate y la comparación de las diferentes perspectivas de los grupos.



Figura 7. Materiales y secuencia de la actividad "El papel de la mujer a lo largo del tiempo".

Fuente: elaboración propia.

Sesión 3

Tabla 4. *Descripción de la sesión 3*

Contenidos didácticos	Fuentes históricas. Temas de relevancia en la historia, papel representado por los sujetos históricos, acontecimientos y procesos.
Actividad	***Somos historia.***

Materiales	Ficha modelo de línea del tiempo.
Recursos	Réplicas de fuentes históricas diversas.
Tiempos	10' Explicación. 20' Línea Temporal. 15' Debate.
Agrupamiento	Pequeños grupos, grupo aula.

INTENCIÓN EDUCATIVA: Reflexionar sobre la experiencia y cómo las diferentes fuentes aportaron información para la comprensión del pasado. Fomento de habilidades de trabajo en equipo, pensamiento crítico y comprensión contextual, contribuyendo al desarrollo de una comprensión más profunda del pasado.

Se proporciona al alumnado una línea de tiempo en blanco. Con la información obtenida en la actividad de la sesión anterior, cada grupo coloca su fuente en la línea de tiempo, ubicándola en el periodo histórico correspondiente.

Finalmente, procederemos a un debate y reflexión sobre la experiencia y cómo las diferentes fuentes aportan información que ayuda a la comprensión del pasado. Se insiste aquí en la importancia de la interpretación y el análisis crítico de las fuentes históricas.

Sesión 4

Tabla 5. *Descripción de la sesión 4*

Contenidos didácticos	Función del arte y la cultura. Temas de relevancia en la historia. Patrimonio cultural como bien y recurso.
Actividad	***¿Qué es el patrimonio?***
Materiales	Libro de texto.
Recursos	Imágenes representativas, vídeos y revistas.
Tiempos	Explicación 15'. Análisis 10'. Collages 20'.
Agrupamiento	Pequeños grupos, grupo aula.

INTENCIÓN EDUCATIVA: Con esta actividad se pretende desarrollar la comprensión sobre la importancia y las diferencias entre el patrimonio cultural e histórico material e inmaterial, promoviendo el respeto y la preservación de su herencia cultural a través de la creación de un COLLAGE.

Comenzamos con la exploración y definición del concepto de "patrimonio" partiendo de lo que significa para ellos. Luego, se presenta la distinción entre patrimonio cultural e histórico material e inmaterial mostrando imágenes representativas de cada tipo: monumentos, objetos antiguos… frente a tradiciones, música, danzas... Preguntaremos qué observan en cada imagen y cómo creen que se transmite ese patrimonio a través del tiempo.

A continuación, se trabaja en grupos con algunas imágenes. Se pide que discutan las diferencias entre el patrimonio material e inmaterial y cómo contribuyen a la identidad cultural. Cada estudiante debe plasmar estas reflexiones en su cuaderno de clase.

Finalmente, y en grupos, comienzan la creación de collages con cartulinas, rotuladores y revistas para presentar ejemplos de patrimonio material e inmaterial que consideren importantes para su localidad y Asturias.

Sesión 5

Tabla 6. *Descripción de la sesión 5*

Contenidos Abordados	Temas de relevancia en la historia. Expresiones artísticas y culturales. Patrimonio cultural como bien y recurso.
Actividad	***¿Cómo puedo ser un/a guardián o guardiana de la historia?***
Materiales	Libro de texto.
Recursos	Imágenes representativas, vídeos y revistas.
Tiempos	Terminación de los collages10'. Debate 15'. Dibujos 15'.
Agrupamiento	Individual, pequeños grupos, grupo aula.

INTENCIÓN EDUCATIVA: Reflexión sobre la importancia de preservar ambos tipos de patrimonio y cómo contribuyen al sentido de identidad y pertenencia.

Se continua con la creación de collages. Después, cada grupo comparte su creación explicando las elecciones realizadas. Se facilitará un debate sobre la importancia de preservar el patrimonio.

Reflexionamos sobre lo aprendido y cómo pueden contribuir a la preservación del patrimonio. Cada alumno/a escribe y dibuja en su cuaderno una manera en la que puede ser un/a "Guardián/a de la historia".

Sesión 6

Tabla 7. *Descripción de la sesión 6*

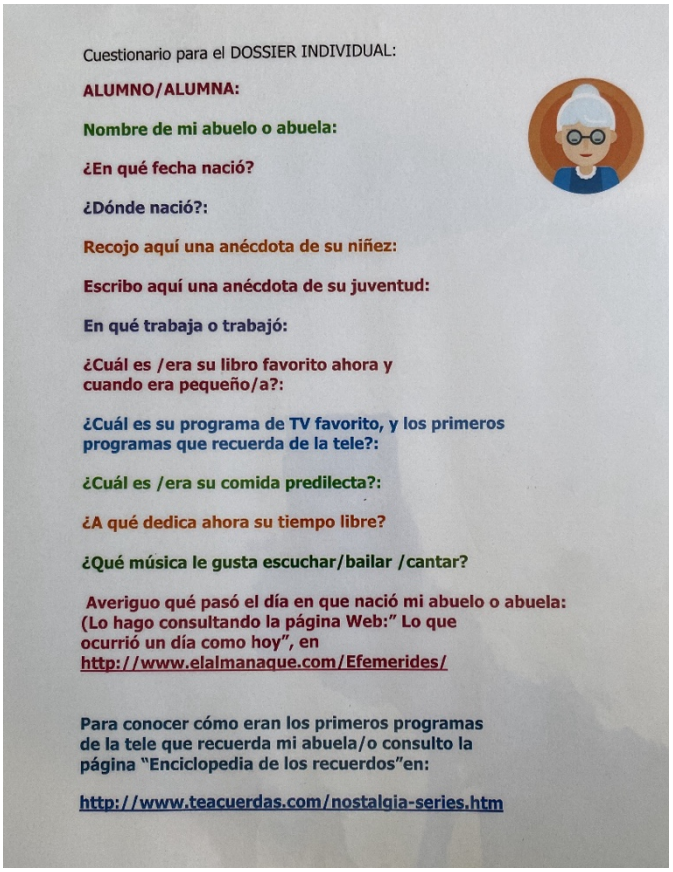
Contenidos didácticos	Temas de relevancia en la historia. Responsabilidad ecosocial.
Actividad	***Viaje en el tiempo.***
Materiales	Libro de texto. Cuestionario para el dossier individual.
Recursos	Imágenes y videos sobre evolución industrial, mapas e imágenes históricas de las minas. Vídeos.
Tiempos	Explicación 15'. Debate 15'. Organización del póster 15'.
Agrupamiento	Individual, pequeños grupos.

INTENCIÓN EDUCATIVA: Desarrollar la comprensión sobre los cambios en los procesos industriales del siglo pasado, enfocándose en el desarrollo sostenible, además de fomentar la conexión intergeneracional a través de entrevistas con sus abuelos, abuelas o personas mayores cercanas. Esta tarea se plantea como un puente intergeneracional, fomentando el diálogo sobre temas significativos para su comunidad y el mundo en general.

Para comenzar, se presenta una visión general de los cambios en los procesos industriales del siglo pasado, destacando aspectos como la Revolución Industrial y la transición hacia la sostenibilidad. Se muestran imágenes y videos que ilustren la evolución industrial y sus impactos en el medio ambiente, así como mapas e imágenes históricas de las minas. También se trabaja la historia de la minería del carbón en la zona y su relevancia en el desarrollo industrial local a través de unas preguntas.

A continuación, se realiza un pequeño debate sobre la importancia de un desarrollo sostenible para el futuro, la importancia de preservar el patrimonio industrial/minero y buscar prácticas sostenibles a través de una lluvia de ideas por grupos.

Luego, se procede a explicar y preparar la tarea de entrevistar a sus abuelos/as en casa y la visita que realizaremos al centro de día ubicado al lado del colegio para hablar con las personas mayores sobre los cambios que han presenciado en la industria, relación con la minería, los oficios tradicionales y cuestiones en relación con el medio ambiente. Se proporcionarán pautas para las entrevistas tanto para los mayores del centro de día como para la radio (en colaboración con el profesorado del área de lengua). A continuación, comenzarán a la organización del póster que tendrán que realizar después de la visita.


Cuestionario para el DOSSIER INDIVIDUAL:

ALUMNO/ALUMNA:

Nombre de mi abuelo o abuela:

¿En qué fecha nació?

¿Dónde nació?:

Recojo aquí una anécdota de su niñez:

Escribo aquí una anécdota de su juventud:

En qué trabaja o trabajó:

¿Cuál es /era su libro favorito ahora y cuando era pequeño/a?:

¿Cuál es su programa de TV favorito, y los primeros programas que recuerda de la tele?:

¿Cuál es /era su comida predilecta?:

¿A qué dedica ahora su tiempo libre?

¿Qué música le gusta escuchar/bailar /cantar?

Averiguo qué pasó el día en que nació mi abuelo o abuela: (Lo hago consultando la página Web:" Lo que ocurrió un día como hoy", en http://www.elalmanaque.com/Efemerides/

Para conocer cómo eran los primeros programas de la tele que recuerda mi abuela/o consulto la página "Enciclopedia de los recuerdos"en:

http://www.teacuerdas.com/nostalgia-series.htm

Figura 6. Ficha para la preparación de la entrevista

Fuente: elaboración propia.

Sesión 7

Tabla 8. *Descripción de la sesión 7*

Contenidos abordados	Fuentes históricas. Responsabilidad ecosocial.
Actividad	***Cuéntame más... (entrevista a nuestros mayores)***
Materiales	Modelo de póster.
Recursos	Personas mayores del centro de día.
Tiempos	Entrevistas 30'. Posters 15'.
Agrupamiento	Parejas.

INTENCIÓN EDUCATIVA: Realizamos la visita al centro de día cerca del colegio, este centro tiene una relación muy estrecha con la escuela, realizando varias actividades intergeneracionales a lo largo del curso. Los estudiantes realizan las entrevistas a las personas mayores, preguntando sobre cambios en los procesos industriales, sus profesiones, las tradiciones y su percepción del desarrollo sostenible.

En primer lugar, proporcionamos materiales para la creación de posters para que posteriormente, por parejas presenten la información recopilada en las entrevistas, destacando cambios y reflexiones sobre el desarrollo sostenible. Finalmente, exponen su póster al resto del grupo de manera breve, compartiendo las experiencias de las entrevistas que al finalizar la situación de aprendizaje se expondrán en la Casa de Cultura junto con el resto de la investigación. Se realiza una reflexión sobre cómo el pasado industrial influye en el presente y cómo se pueden tomar decisiones sostenibles y anotan en sus cuadernos.



Figura 9. Modelo de póster para recoger la información obtenida en las entrevistas.

Fuente: elaboración propia.

Actividad complementaria entre las sesiones 7 y 8

Tabla 8. *Descripción de las sesiones 7 y 8*

Contenidos abordados	Patrimonio cultural y su conservación. Oficios tradicionales y su evolución. Vida cotidiana en la Asturias rural. Industria y sostenibilidad.
Actividad	***¡Nos vamos al museo!***
Materiales	Cuadernos de campo, fotografías y materiales de dibujo.
Recursos	MUSEO ETNOGRÁFICO GRANDAS DE SALIME "Pepe el Ferreiro" Https://www.museodegrandas.es/
Tiempos	Toda la jornada escolar.
Agrupamiento	Gran grupo y grupos pequeños.

INTENCIÓN EDUCATIVA: Fomentar el desarrollo de habilidades sociales, históricas y artísticas. Se llevará a cabo toda la mañana, aprovechando la riqueza del museo y permitiendo sumergirse en la cultura y tradiciones del occidente asturiano.

Previamente en el aula, se realiza una breve presentación sobre la importancia del museo y su conexión con la historia local. Comenzamos explorando el museo, haciendo un recorrido por las diferentes salas con un guía. Aprovechamos para destacar objetos representativos y explicar su contexto histórico. Fomentaremos la participación a través de preguntas y respuestas para involucrar al alumnado en la experiencia. A continuación, se organiza una pequeña demostración de artesanía, como la forja, que les permita experimentar de manera práctica. Posteriormente, se dividen en grupos pequeños para participar en talleres prácticos de artesanía, guiados por monitores del museo.

Una vez finalizados los talleres, se distribuyen entre los escolares los cuadernos de campo y materiales de dibujo y se pide que seleccionen un objeto del museo que les haya llamado la atención y dibujen una representación artística del mismo. Además, deberán anotar observaciones y curiosidades relacionadas con el objeto.

A lo largo de la visita los docentes vamos capturando con fotografías momentos, pero también objetos y elementos que resulten interesantes tanto para el profesorado como para los escolares. Para estimular su creatividad podemos pedirles que creen una "historia visual" utilizando las fotos tomadas, las cuales se incluirán también en la exposición final de la casa de cultura.

Finalizamos la jornada con una reunión para compartir sus experiencias, destacando los aprendizajes y descubrimientos más significativos y reflexionando sobre la importancia de preservar la cultura local y cómo estas tradiciones pueden influir en sus vidas.



Figura 10. Imágenes sobre la visita al Museo etnográfico Grandas de Salime "Pepe el Ferreiro".

Fuente: elaboración propia.

Sesión 8

Tabla 9. *Descripción de la sesión 8*

Contenidos abordados	Papel de la mujer asturiana en la historia. Igualdad de género y conductas no sexistas.
Actividad	***Mujeres rurales: historias de fortaleza***
Materiales	Guiones de las entrevistas preparadas en el área de lengua castellana.
Recursos	Asociación de Mujeres de Moal.
Tiempos	45' en la radio.
Agrupamiento	Radio - Grupo aula.

INTENCIÓN EDUCATIVA: Promover la igualdad de género y poner en valor la figura de la mujer rural, en colaboración con la Asociación de Mujeres de Moal, rindiendo homenaje, valorando la contribución de las mujeres rurales a lo largo de la historia y su papel en la comunidad, además de fomentar la escucha activa y la empatía hacia las experiencias compartidas. Esta actividad fortalece los lazos con la comunidad y promueve una perspectiva más inclusiva y respetuosa hacia la contribución de las mujeres en la sociedad.

Junto a representantes de la Asociación, vamos a la radio local, para realizar una mesa redonda con entrevistas. Una vez en el aula destacaremos la diversidad de experiencias y la importancia de reconocer las contribuciones de las mujeres. Además, discutiremos acciones que pueden llevar a cabo para promover la igualdad de género en su comunidad, reforzando

el mensaje de igualdad del ODS 5. Se enfatiza la colaboración con la Asociación de Mujeres de Moal para recopilar información y asesoramiento en la exposición en la Casa de Cultura.

Sesión 9

Tabla 10. *Descripción de la sesión 9*

Contenidos didácticos	Patrimonio cultural como bien y recurso. Igualdad de género y conductas no sexistas. Responsabilidad ecosocial.
Actividad	***Investigamos sobre los oficios tradicionales***
Materiales	
Recursos	Imágenes y vídeos.
Tiempos	Explicación 15'. Debate 10'. Investigación 20'.
Agrupamiento	Pequeños grupos.

INTENCIÓN EDUCATIVA: Conocer importancia y diversidad de los oficios tradicionales como parte del patrimonio cultural, investigando sobre la historia, técnicas y personas destacadas asociadas con estos oficios.

Continuamos con el debate sobre la importancia de reconocer las contribuciones de las mujeres. Después, se muestran imágenes y vídeos que representen los oficios tradicionales en la localidad y fomentar un debate sobre la evolución de estos oficios y su relevancia en la comunidad. Se organiza al alumnado en pequeños grupos y se asigna a cada uno un oficio tradicional específico sobre el que habrán de realizar una investigación.

Sesiones 10 y 11

Tabla 11. *Descripción de las sesiones 10-11: Conocemos los oficios tradicionales.*

Contenidos abordados	Patrimonio cultural como bien y recurso; uso cuidado y conservación. Igualdad de género y conductas no sexistas.	
Actividad	***Nos ponemos a prueba.***	
Materiales	Prueba conceptual.	
Recursos	Imágenes y videos.	
Tiempos	Sesión 10	Prueba 15'. Presentación 15'. Dibujos 15'.
	Sesión 11	Trabajos 30'. Debate 15'.
Agrupamiento	Aula TIC – Grupos.	

SESIÓN 10: Se realiza una evaluación de lo aprendido a través de un cuestionario realizado con Microsoft Forms del Entorno Office 365, con preguntas cortas.

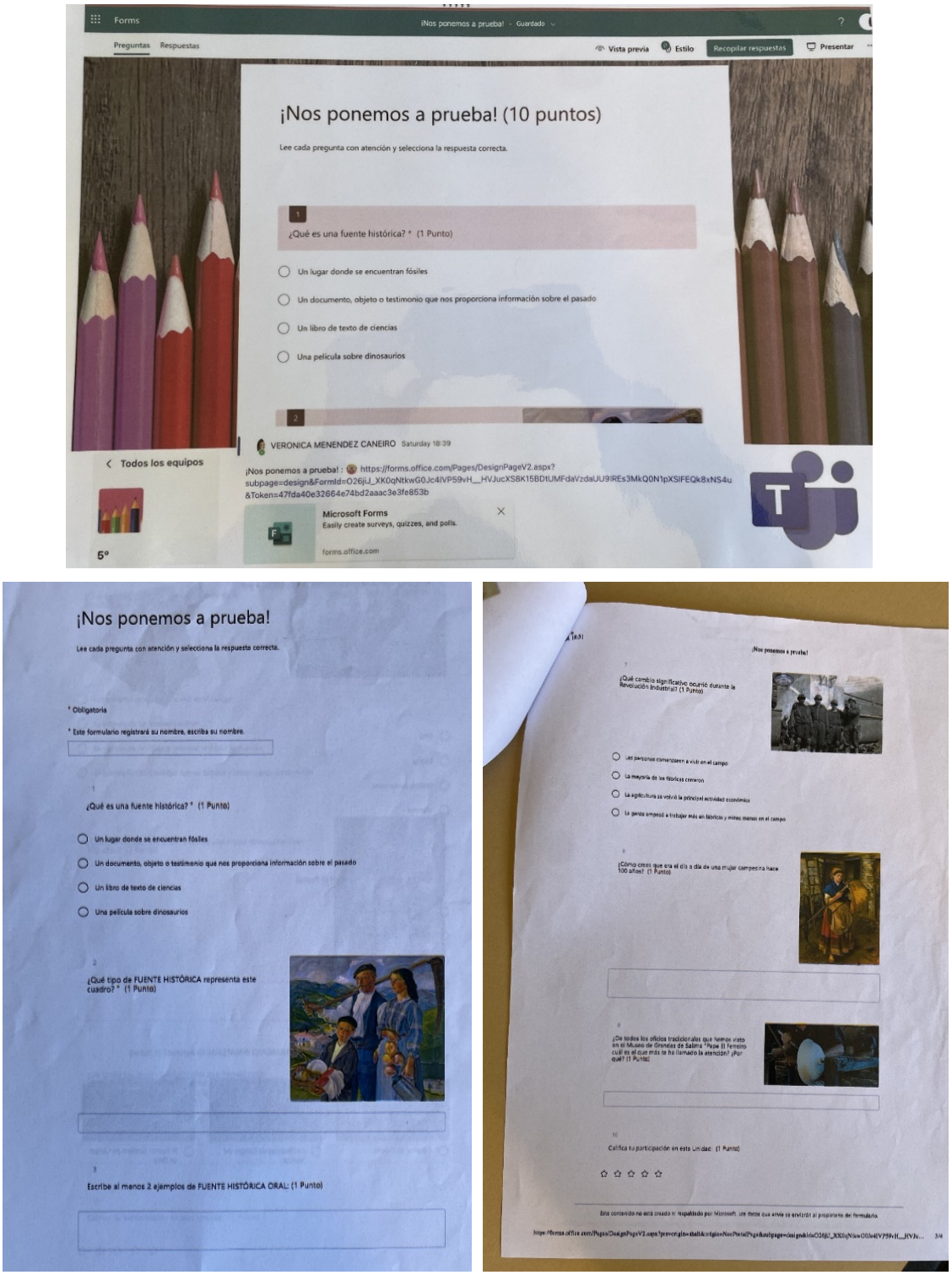


Figura 11. Prueba de conocimientos sobre los contenidos abordados.

Fuente: elaboración propia.

Una vez realizada la prueba comenzamos las presentaciones de los trabajos realizados. Cada grupo presenta los resultados de su investigación ante la clase. Destacaremos las conexiones entre los oficios, la identidad cultural y el papel de la mujer en estos contextos. A continuación, ofrecemos al alumnado la posibilidad de realizar dibujos o

manualidades que representen los oficios tradicionales asignados (ferreiros, torneiros, cesteiros, lavanderas y madreñeiros) así como un texto informativo en formato Word junto a imágenes y fotografías aportadas por las familias y personas mayores cercanas.

SESIÓN 11: RETROALIMENTACIÓN sobre la prueba escrita y reflexión. El alumnado termina de realizar sus dibujos o manualidades que representen los oficios tradicionales asignados. Concluimos la sesión con un debate y reflexión sobre la importancia de conservar y respetar los oficios tradicionales y destacar la contribución de mujeres en estos oficios, dejarán plasmadas sus impresiones en el cuaderno de clase. Se entregará además una ficha de autoevaluación para que valoren su desempeño a lo largo de toda la situación de aprendizaje.

Sesión 12

MONTAJE DE LA EXPOSICIÓN: Esta sesión la dedicamos al montaje de la exposición, colocación de posters, dibujos elaborados por los escolares, como guardianes del patrimonio, manualidades, fotografías, etc. Niños y niñas se preparan para hacer de guías en la exposición. Se traslada nuestro "rincón del recuerdo" de clase a la exposición. (1h – Centor de Cultura). A la salida del colegio repartimos las invitaciones a la exposición entre familiares y amigos (realizadas en el área de artística).

Valoración y conclusiones

La situación de aprendizaje que se ha planteado abre al alumnado la posibilidad de interpretar el pasado en relación con el presente y desde diferentes perspectivas, favoreciendo en ellos el desarrollo de la conciencia histórica y de habilidades de pensamiento histórico. A partir de una diversidad de fuentes de información, actuales e históricas, se favorece la reflexión no solo sobre cómo han cambiado los oficios con el tiempo y el rol de la mujer, sino también acerca de por qué algunos aspectos del pasado han sido olvidados o menos valorados, y sobre la influencia que han tenido los avances tecnológicos en la vida de la comunidad.

La propuesta didáctica, huyendo de visiones tradicionales de la historia que solo destacan el papel de los grandes personajes, incorpora la voz de colectivos marginados o poco representados en los relatos históricos poniendo en valor el papel, por un lado, de las mujeres en la historia rural de Asturias y, por otro lado, de los mayores, para conservar la memoria histórica. Gracias a los abuelos y abuelas de los niños, a las personas del centro de día de la localidad y a la Asociación de mujeres de Moal, el alumnado puede llegar a reconocer la contribución de las mujeres en el mantenimiento de la cultura y la economía rural asturiana a través de las múltiples tareas invisibilizadas de la vida cotidiana (cuidados, transmisión de tradiciones y actividades realizadas en el ámbito doméstico) o de su desempeño en distintos oficios tradicionales propios del ámbito rural (artesanía, ganadería y agricultura).

Las entrevistas a personas mayores permiten a los niños y las niñas no solo recuperar historias personales del pasado que ayudan a reflexionar sobre los cambios sociales y tecnológicos, sino también desarrollar actitudes de respeto y empatía con quienes vivieron una realidad distinta a la que conocemos hoy en día, llegando a comprender que la historia no solo se aprende en los libros, sino también en la oralidad y la vivencia.

Pero paralelamente a todo ello, a lo largo de las diferentes actividades planteadas en la propuesta didáctica el alumnado se ve interpelado ante las evidencias históricas de lo que

era y ya no es, ante la constatación del cambio y la continuidad, que lleva a poner en relación el patrimonio con la sostenibilidad. La situación de aprendizaje impulsa una reflexión sobre la economía rural y la autosuficiencia de antaño frente a la globalización actual o las diferencias entre el trabajo artesanal y la producción en masa, o sobre la desaparición de ciertos oficios y su impacto en la economía local. Reconocer a través de testimonios vivos del pasado el impacto que ha tenido el desarrollo industrial en las actividades económicas del medio rural y en el entorno natural hace que el alumnado se sienta llamado a la preservación del patrimonio cultural y natural, pero también a superar estereotipos y desarrollar pensamiento crítico.

Esta unidad de programación, aunque toma como eje principal historia de la localidad, promueve la comprensión del patrimonio cultural de Asturias en su conjunto y del mundo rural en general. Cabría pues, la posibilidad, de completar esta propuesta abordando de manera específica temas de identidad y diversidad cultural en la historia, reconociendo influencias externas que han enriquecido la cultura local (inmigración, comercio, globalización…) o realizando comparativas respecto a la evolución de los oficios tradicionales en distintas partes de España o en otros países con una tradición rural similar.

Asimismo, cabe destacar el esfuerzo que se hace en la situación de aprendizaje por abordar el patrimonio sin olvidar la faceta artística. En este sentido cabe enmarcar la creación de collages, dibujos y murales sobre el patrimonio cultural, la participación en talleres artesanales durante la visita al museo o el uso de la música, la toponimia y la literatura asturiana para enriquecer la enseñanza del patrimonio.

Finalmente, la dinámica que esta propuesta genera en el aula busca fomentar la motivación e implicación del alumnado. El enfoque competencial y la conexión con el entorno promueven su participación, pero también las actividades interactivas (visitas, entrevistas, debates, exposiciones) que incrementan su motivación haciéndole sentir protagonista de su propio aprendizaje. La unidad favorece un buen clima de aula, generando un ambiente colaborativo, respetuoso e inclusivo, también en la relación que se establece con las personas mayores.

Pese a las posibles dificultades logísticas o de gestión del tiempo que puede plantear la planificación de visitas, entrevistas y la coordinación con entidades externas, no cabe duda del potencial didáctico de esta propuesta en base a la temática abordada (problemáticas del medio rural, oficios tradicionales, la mujer en la historia y patrimonio cultural), el enfoque metodológico (enseñanza activa, uso de rutinas de pensamiento, entrevistas, generación de servicio a la comunidad, etc.) y el desarrollo de pensamiento histórico para desarrollar una ciudadanía crítica.

Referencias

Díaz-Lara, C. (2024). Mujeres de la Independencia: una propuesta didáctica sobre género y diversidad. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 114,* 17-24.

Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Editorial Graó.

López-Torres, E., Carril-Merino, M.T. y Alonso-Neila, E. (2022). ApS con fuentes orales para hacer frente a la España vaciada en Educación Infantil. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 43*, 53-70. DOI: 10.7203/DCES.43.25270

Miguel-Revilla, D., Y Sánchez-Agustí, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales, 65*, 113–125. DOI: 10.7440/res65.2018.10

Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in History Teaching: a Guide for Teachers*. Council of Europe.

Tudor, R. (2000). *Teaching 20th Century women's history: a classroom approach*. Council of Europe.

Anexo 1: fundamentación curricular y evaluación

Fundamentación curricular

En este apartado justificado con la Resolución del 19 de diciembre de 2022, se muestran una serie de saberes básicos. Todas las actividades que se expondrán en los siguientes apartados, tienen su base en los siguientes cuadros que se muestran a continuación, nuestro trabajo de aula.

Cuando se plantea una actividad el foco no se dirige únicamente a los saberes básicos, sino también a las COMPETENCIAS ESPECÍFICAS, un elemento nuevo de conexión entre los saberes y el perfil de salida del alumnado (a conseguir en el área) y en el criterio de evaluación. Es por ello, que todo forma parte de un ENGRANAJE CURRICULAR, plasmado en las tablas. La primera de ellas tomada de la propuesta de plantilla diseñada por la Consejería de Educación en el curso 22/23 y una segunda tabla donde aparecen recogidos los saberes básicos.

Tabla 12. *Conexión de la propuesta con los elementos curriculares*

CONEXIÓN CON LOS ELEMENTOS CURRICULARES		
COMPETENCIAS ESPECIFICAS	**CRITERIOS DE EVALUACION**	**DESCRIPTORES OPERATIVOS**
1. Identificar las características de los diferentes **elementos o sistemas del medio natural, social y cultural,** analizando su organización y propiedades, y estableciendo relaciones entre los mismos, para **reconocer el valor del patrimonio cultural y natural,** conservarlo, mejorarlo y emprender acciones para un uso responsable.	1.1. Identificar las características, la organización y las propiedades de los elementos del medio natural, social y cultural a través de la indagación y utilizando las herramientas y procesos adecuados.	**CD1.** Búsqueda guiada **CC4.** Estilo de vida sostenible **CE1.** Ideas
	1.2. Identificar conexiones sencillas entre diferentes elementos del medio natural social y cultural mostrando comprensión de relaciones que se establecen.	**CCEC1.** Cultura
	1.3. Proteger el patrimonio natural y	**STEM4**- Cultura digital

	cultural y valorarlo como un bien común, adoptando conductas respetuosas para su disfrute y proponiendo acciones para conservación y mejora.	**STEM5.** Consumo responsable
2. Identificar las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno, desde los puntos de vista social, económico, cultural, tecnológico y ambiental, para mejorar la capacidad de afrontar problemas, buscar soluciones y actuar de manera individual y cooperativa en su resolución, y para **poner en práctica estilos de vida sostenibles** y consecuentes con el respeto, el cuidado y la protección de personas y planeta.	2.1. Identificar problemas ecosociales, proponer posibles soluciones y poner en práctica estilos de vida sostenible y reconociendo comportamientos respetuosos de cuidado, corresponsabilidad y protección del entorno y uso sostenible de los recursos naturales, y expresando los cambios positivos y negativos causados en el medio por la acción humana.	**CCL5.** Convivencia **CPSAA4.** Esfuerzo y dedicación **CC1.** Dialoga **CC3.** Reflexiona y dialoga **CC4.** Vida sostenible **CE1.** Ideas
4. Reconocer y valorar la **diversidad y la igualdad de género**, mostrando empatía y respeto por otras culturas y reflexionando sobre cuestiones	4.2. Valorar positivamente las acciones que fomentan la igualdad de género y las conductas no sexistas reconociendo	**CP3.** Diversidad Cultural **CPSAA3.** Emociones **CC1.** Dialoga **CC2.** Acciones

A continuación, se presenta una tabla con el bloque correspondiente, la redacción de los saberes (que puede modificarse y/o enriquecerse) y la indicación gráfica de si se refieren a: conocimientos, destrezas o actitudes. Es importante señalar que lo **saberes básicos** son más que "contenidos" tiene un componente más competencial, más activo, por ello tenemos *3 tipos:*

Tabla 13. *Bloques y saberes básicos*

CONOCIMIENTOS - DESTREZAS - ACTITUDES
SABERES BÁSICOS – TERCER CICLO
BLOQUE A. Sociedades y territorios
Retos del mundo actual
Igualdad de género y conductas no sexistas. Crítica de los estereotipos y roles en los distintos ámbitos: académico, profesional, social y cultural. Acciones para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

Sociedades en el tiempo	
Las **fuentes históricas**: clasificación y utilización de las distintas fuentes (orales, escritas, patrimoniales). Temas de relevancia en la historia (Edad Media, Edad Moderna, Edad Contemporánea ***y pasado reciente***), el papel representado por los sujetos históricos (individuales y colectivos), acontecimientos y procesos.	
Papel de la **mujer asturiana en la historia** y principales movimientos en defensa de sus derechos. Situación actual y retos de futuro en la igualdad de género. *Reconocimiento y visibilización del papel de la mujer en el* ***mundo rural****.*	
Las **expresiones artísticas y culturales** medievales, modernas y contemporáneas y su contextualización histórica desde una perspectiva de género. La **función del arte y la cultura** en el mundo medieval, moderno y contemporáneo.	
El **patrimonio natural y cultural** como bien y recurso; su uso, cuidado y conservación, *reconociendo algunos de los* ***oficios tradicionales*** *como expresión viva de la tradición, la cultura, la identidad y el patrimonio de Asturias.*	
Conciencia ecosocial	
Responsabilidad ecosocial. Ecodependencia, interdependencia e interrelación entre personas, sociedades y medio natural.	

Procedimientos e instrumentos de evaluación

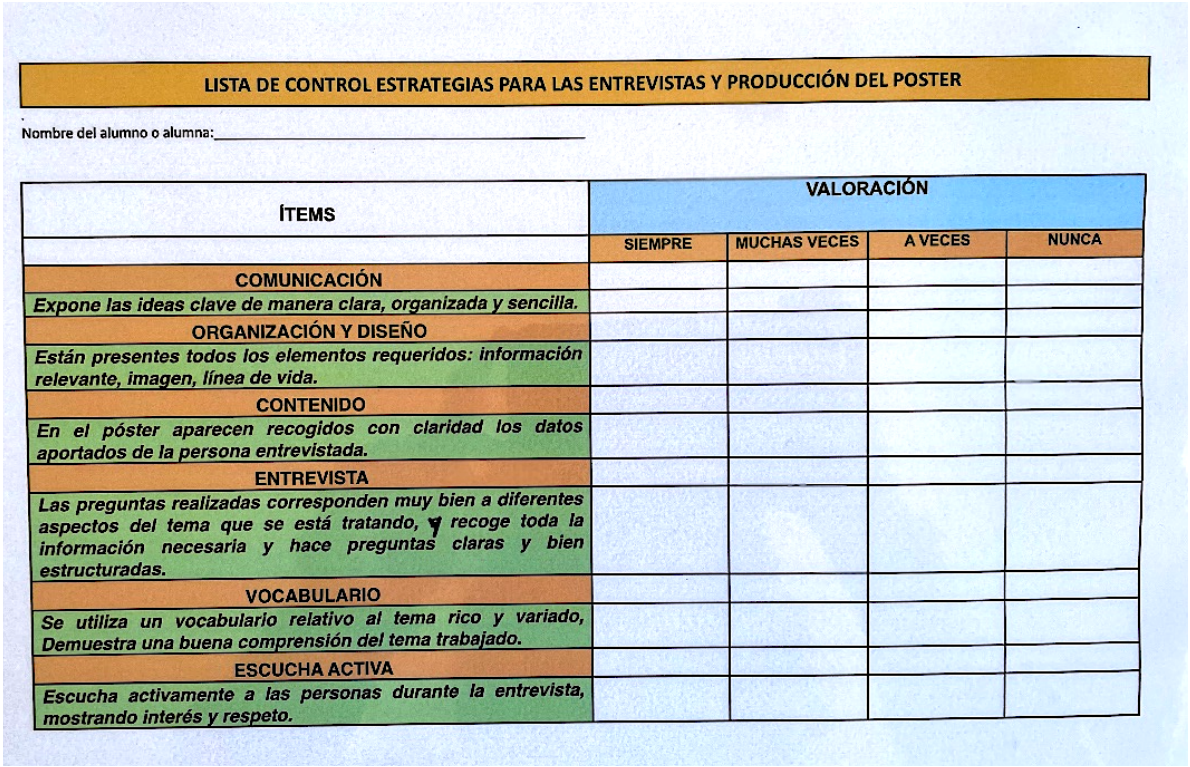
Identificadas las características que definirán la línea metodológica, es el momento de decidir cómo evaluarlas para garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz. La evaluación auténtica es una evaluación competencial, favorecedora de la autonomía en el aprendizaje y la metacognición, coherente con las actuales corrientes pedagógicas que empoderan al alumnado, que aprende del error y busca mejorar la práctica y que, por encima de todo, diferencia evaluación de calificación, rompiendo ese vínculo asociativo que aún perdura entre ambas.

En este sentido, no se priorizará evidenciar la acumulación de conocimientos repetitivos, sino explorar lo que el alumnado sabe hacer, crear, construir o argumentar y que le permitirá adquirir competencias, destrezas y habilidades útiles y necesarias en el mundo actual. Es necesario entender la evaluación, no como un apartado marginal, sino como parte misma del proceso, diseñada y planificada a la par y con idéntico enfoque. Se tendrán en cuenta mecanismos como la autoevaluación y coevaluación.

La estrategia de evaluación está pensada desde el principio de la unidad, para que exista una verdadera evaluación formativa. La tarea más importante y compleja, junto la atención a la diversidad. Evalúo conforme a unos procesos e instrumentos y las decisiones de evaluaciones están reflejadas en el apartado de evaluación de la programación didáctica 32.2 punto b) y de las decisiones sobre evaluación tomadas en el centro. Tal y como se recoge en el Artículo 16 del D. 57/2022: "Instrumentos de evaluación variados, diversos, accesibles y adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje que permitan la valoración objetiva de todo el alumnado". La evaluación comprenderá no solo la aplicación de un sistema de calificación ajustado a las situaciones de aprendizaje, sino también la adaptación de los métodos e instrumentos de evaluación, el uso de sistemas alternativos y la revisión de la propia práctica docente.

Tabla 14. *Estrategia de evaluación*

PROCEDIMIENTO	INSTRUMENTO	ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN
Observación sistemática	RÚBRICA	Línea del tiempo
Revisión y análisis de las producciones del alumnado	ESCALA DE VALORACIÓN RÚBRICA	Murales, cuaderno de clase
Intercambios orales	RÚBRICA	Debates
Análisis de pruebas	PRUEBA OBJETIVA ESCRITA	Prueba y reflexión sobre los conceptos más relevantes
Autoevaluación	DIANA DE EVALUACIÓN	Reflexión sobre el aprendizaje
Co-evaluación	LISTA DE CONTROL	Revisión del trabajo en equipo
Evaluación del alumnado al Docente	ESCALA DE VALORACIÓN	Reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje



LISTA DE CONTROL ESTRATEGIAS PARA LAS ENTREVISTAS Y PRODUCCIÓN DEL POSTER

Nombre del alumno o alumna:_____

ÍTEMS	VALORACIÓN			
	SIEMPRE	MUCHAS VECES	A VECES	NUNCA
COMUNICACIÓN				
Expone las ideas clave de manera clara, organizada y sencilla.				
ORGANIZACIÓN Y DISEÑO				
Están presentes todos los elementos requeridos: información relevante, imagen, línea de vida.				
CONTENIDO				
En el póster aparecen recogidos con claridad los datos aportados de la persona entrevistada.				
ENTREVISTA				
Las preguntas realizadas corresponden muy bien a diferentes aspectos del tema que se está tratando, y recoge toda la información necesaria y hace preguntas claras y bien estructuradas.				
VOCABULARIO				
Se utiliza un vocabulario relativo al tema rico y variado, Demuestra una buena comprensión del tema trabajado.				
ESCUCHA ACTIVA				
Escucha activamente a las personas durante la entrevista, mostrando interés y respeto.				

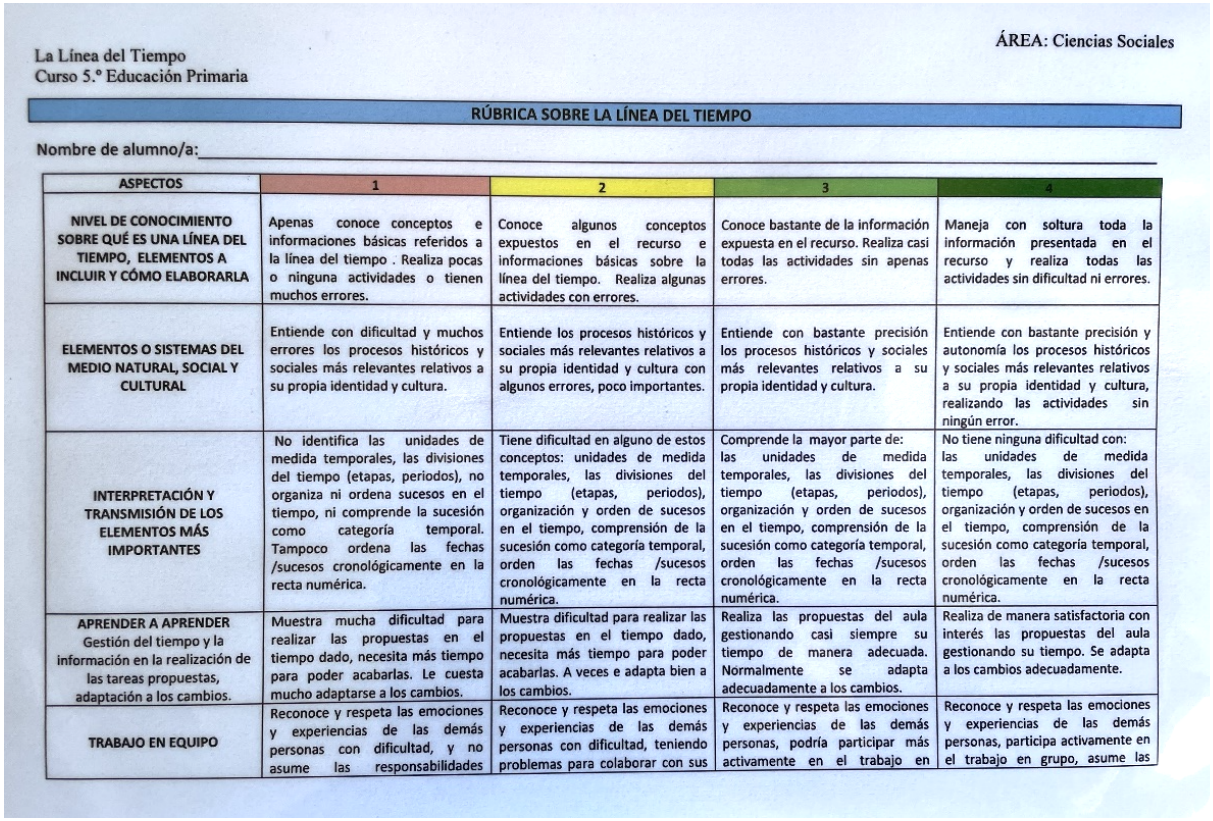
RÚBRICA PARA EVALUAR EL CUADERNO Y ACTIVIDADES DEL ALUMNO/A

	4 EXCELENTE	3 SATISFACTORIO	2 MEJORABLE	1 INSUFICIENTE
RUTINA DE PENSAMIENTO	La rutina de pensamiento está completa, las ideas parece que han sido pensadas y han sido útiles para el proyecto.	La rutina de pensamiento no está completa pero las ideas ofrecidas han sido pensadas y son útiles para el proyecto.	La rutina de pensamiento está completa pero no tiene sentido las respuestas ofrecidas.	La rutina de pensamiento no está realizada.
VOCABULARIO DEL TEMA	El glosario incluye las palabras con las tres partes (palabra, definición y dibujo) y no tiene errores gramaticales u ortográficos.	El glosario incluye las nueve palabras con las tres partes solicitadas, pero existen más de cuatro errores gramaticales u ortográficos.	El glosario contiene solo 7 u 8 de las definiciones solicitadas, con las tres partes, pero existen más de 4 errores gramaticales u ortográficos.	El glosario no se ha realizado o incluye menos de 6 definiciones.
ACTIVIDAD: GUARDIANES DE NUESTRA HISTORIA	Describe de manera clara y detallada las cualidades y características de los personajes, demuestra una gran imaginación y creatividad.	Describe de manera adecuada las cualidades y características de los personajes, pero con falta de detalles, aunque demuestra cierta imaginación y creatividad.	Tiene dificultad para describir las cualidades y características de los personajes y tiene dificultad para demostrar imaginación y creatividad.	Tiene dificultad para crear personajes con características físicas y emocionales. Utiliza un vocabulario limitado y poco adecuado para describir a los personajes.
ACTIVIDAD FUENTES HISTÓRICAS	Presenta de manera clara y organizada los resultados de su interpretación de fuentes históricas, utilizando un lenguaje adecuado y estructurando la información de manera coherente.	Presenta de manera satisfactoria los resultados de su interpretación de fuentes históricas, aunque podría mejorar la claridad y organización de la presentación.	Presenta de forma poco clara los resultados de su interpretación de fuentes históricas, dificultando la comprensión de su análisis.	No identifica las características los resultados de su interpretación de fuentes históricas, dificultando la comprensión de su análisis.
ORGANIZADORES VISUALES	El mapa mental está muy bien organizado, muestra claramente toda la información y la relación entre los diferentes conceptos. Todo está incluido y el alumno es capaz de explicar el tema haciendo uso de este mapa mental.	El mapa mental está organizado, muestra toda la información, pero la relación entre los diferentes conceptos no está realmente clara.	El mapa mental no está organizado, por lo que la información y la relación entre conceptos no están claras en ningún momento.	Hay partes de la información que no han sido incluidas en el mapa mental.

RÚBRICA PARA EVALUAR EL DEBATE EN EL AULA

Nombre del alumno o alumna:_____

ASPECTOS	4 EXCELENTE	3 SATISFACTORIO	2 MEJORABLE	1 INSUFICIENTE
ORGANIZACIÓN	Todos los argumentos están organizados de forma lógica en torno a una idea principal.	La mayoría de los argumentos están organizados de forma lógica en torno a una idea principal.	Una parte de los argumentos no están organizados en torno a una idea principal de forma clara y lógica	Los argumentos no están vinculados a una idea principal.
DEBATE	Reflexiona y dialoga de manera precisa y relevante sobre valores éticos de actualidad, comprendiendo la necesidad de respetar diferentes culturas y creencias, protegiendo y valorando el patrimonio cultural como un bien común.	Reflexiona y dialoga sobre valores éticos de actualidad, comprendiendo la necesidad de respetar diferentes culturas y creencias, protegiendo y valorando el patrimonio cultural como un bien común.	Reflexiona y dialoga sobre valores éticos de actualidad, comprendiendo la necesidad de respetar diferentes culturas y creencias, protegiendo y valorando el patrimonio cultural como un bien común, pero en algunos casos los argumentos son débiles.	Reflexiona y dialoga sobre valores éticos de actualidad de forma poco precisa y/o relevante.
USO DE HECHOS	Cada punto principal esta bien apoyado con varios hechos relevantes y ejemplos.	Casi todos los puntos principales están adecuadamente apoyados con varios hechos relevantes y/o ejemplos	Cada punto principal esta adecuadamente apoyado con varios hechos, y/o ejemplos; pero algunos de los hechos no son relevantes.	Los puntos principales no están apoyados por hechos.
IGUALDAD	Valora positivamente actitudes igualitarias y conductas no sexistas. Rechaza prejuicios y estereotipos y se opone a cualquier forma de discriminación o violencia, relacionándolo con conocimientos previos y experiencias personales para favorecer la comprensión, mostrando interés y motivación.	Valora positivamente actitudes igualitarias y conductas no sexistas. Rechaza prejuicios y estereotipos y se opone a cualquier forma de discriminación o violencia interpretando el contenido en relación con los conocimientos previos y las experiencias personales para favorecer la comprensión.	Valora positivamente actitudes igualitarias y conductas no sexistas. Rechaza prejuicios y estereotipos y se opone a cualquier forma de discriminación o violencia, realizando alguna valoración, reflexión, juicio propio y/o crea guiado/a.	Valora positivamente algunas de las actitudes igualitarias y conductas no sexistas. Los argumentos guardan alguna relación, aunque están construidos de oídas y sin rigor.



La Línea del Tiempo
Curso 5.º Educación Primaria

ÁREA: Ciencias Sociales

RÚBRICA SOBRE LA LÍNEA DEL TIEMPO

Nombre de alumno/a:_____

ASPECTOS	1	2	3	4
NIVEL DE CONOCIMIENTO SOBRE QUÉ ES UNA LÍNEA DEL TIEMPO, ELEMENTOS A INCLUIR Y CÓMO ELABORARLA	Apenas conoce conceptos e informaciones básicas referidos a la línea del tiempo . Realiza pocas o ninguna actividades o tienen muchos errores.	Conoce algunos conceptos expuestos en el recurso e informaciones básicas sobre la línea del tiempo. Realiza algunas actividades con errores.	Conoce bastante de la información expuesta en el recurso. Realiza casi todas las actividades sin apenas errores.	Maneja con soltura toda la información presentada en el recurso y realiza todas las actividades sin dificultad ni errores.
ELEMENTOS O SISTEMAS DEL MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL	Entiende con dificultad y muchos errores los procesos históricos y sociales más relevantes relativos a su propia identidad y cultura.	Entiende los procesos históricos y sociales más relevantes relativos a su propia identidad y cultura con algunos errores, poco importantes.	Entiende con bastante precisión los procesos históricos y sociales más relevantes relativos a su propia identidad y cultura.	Entiende con bastante precisión y autonomía los procesos históricos y sociales más relevantes relativos a su propia identidad y cultura, realizando las actividades sin ningún error.
INTERPRETACIÓN Y TRANSMISIÓN DE LOS ELEMENTOS MÁS IMPORTANTES	No identifica las unidades de medida temporales, las divisiones del tiempo (etapas, periodos), no organiza ni ordena sucesos en el tiempo, ni comprende la sucesión como categoría temporal. Tampoco ordena las fechas /sucesos cronológicamente en la recta numérica.	Tiene dificultad en alguno de estos conceptos: unidades de medida temporales, las divisiones del tiempo (etapas, periodos), organización y orden de sucesos en el tiempo, comprensión de la sucesión como categoría temporal, orden las fechas /sucesos cronológicamente en la recta numérica.	Comprende la mayor parte de: las unidades de medida temporales, las divisiones del tiempo (etapas, periodos), organización y orden de sucesos en el tiempo, comprensión de la sucesión como categoría temporal, orden las fechas /sucesos cronológicamente en la recta numérica.	No tiene ninguna dificultad con: las unidades de medida temporales, las divisiones del tiempo (etapas, periodos), organización y orden de sucesos en el tiempo, comprensión de la sucesión como categoría temporal, orden las fechas /sucesos cronológicamente en la recta numérica.
APRENDER A APRENDER Gestión del tiempo y la información en la realización de las tareas propuestas, adaptación a los cambios.	Muestra mucha dificultad para realizar las propuestas en el tiempo dado, necesita más tiempo para poder acabarlas. Le cuesta mucho adaptarse a los cambios.	Muestra dificultad para realizar las propuestas en el tiempo dado, necesita más tiempo para poder acabarlas. A veces e adapta bien a los cambios.	Realiza las propuestas del aula gestionando casi siempre su tiempo de manera adecuada. Normalmente se adapta adecuadamente a los cambios.	Realiza de manera satisfactoria con interés las propuestas del aula gestionando su tiempo. Se adapta a los cambios adecuadamente.
TRABAJO EN EQUIPO	Reconoce y respeta las emociones y experiencias de las demás personas con dificultad, y no asume las responsabilidades	Reconoce y respeta las emociones y experiencias de las demás personas con dificultad, teniendo problemas para colaborar con sus	Reconoce y respeta las emociones y experiencias de las demás personas, podría participar más activamente en el trabajo en	Reconoce y respeta las emociones y experiencias de las demás personas, participa activamente en el trabajo en grupo, asume las

Figuras 12, 13, 14 y 15. Rúbricas de evaluación.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 15. Criterios de calificación

Los criterios de calificación son la ponderación de los criterios de evaluación. ART. 15.3

CE	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	I	I/EP	EP	AD	AA
			IN	SU	BI	NT	SB
1	1.1. Identificar las características, la organización y las propiedades de los elementos del medio natural, social y cultural a través de la indagación y utilizando las herramientas y procesos adecuados.	1.1.1. Identifica características de los elementos del medio natural, social y cultural. 1.1.2. Identifica las propiedades de los elementos del medio natural, social y cultural. 1.1.3. Indaga y utiliza herramientas y procesos adecuados.					
	1.2. Identificar conexiones sencillas entre diferentes elementos del medio natural social y cultural mostrando comprensión	1.2.1. Identifica conexiones sencillas entre diferentes elementos del medio natural, social y cultural. 1.2.2. Muestra comprensión de las relaciones que se					

	de las relaciones que se establecen.	establecen.
	1.3. Proteger el patrimonio natural y cultural y valorarlo como un bien común, adoptando conductas respetuosas para su disfrute y proponiendo acciones para su conservación y mejora.	1.3.1. Protege y valora el patrimonio natural y cultural como un bien común. 1.3.2. Adopta conductas respetuosas para su disfrute proponiendo acciones para su conservación y mejora.
2	2.1. Identificar problemas ecosociales, proponer posibles soluciones y poner en práctica estilos de vida sostenible, reconociendo comportamientos respetuosos de cuidado y corresponsabilidad	2.1.1. Identifica problemas ecosociales. 2.1.2. Propone posibles soluciones y pone en práctica estilos de vida sostenibles. 2.1.3. Reconoce comportamientos respetuosos de cuidado, corresponsabilidad

07.

Transformar un yacimiento arqueológico en la base de un proyecto educativo: la experiencia de la escuela Jaume Miret de Soses

Clara López-Basanta. Museu de Lleida y Universidad de Lleida

clopez@museudelleida.cat

Marta Cerón Carrera. Escola Jaume Miret de Soses

escolajaumemiret@xtec.cat

Miquel Sabaté Navarro. Museu de Lleida

msabate@museudelleida.cat

Presentación y justificación

Conocer el entorno natural, cultural y social en el cual se desarrolla el día a día del alumnado de primaria es fundamental para su desarrollo. Sólo mediante este conocimiento puede llegarse a generar actitudes como la empatía, el cuidado o el respeto hacia aquello que nos rodea. Así lo recoge la LOMLOE ("*Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación* (*LOMLOE*), *número 3/2020, publicada en el Boletín Oficial del Estado el 23 de diciembre de 2020*") y los currículums específicos que desarrollan su aplicación. Es por esta razón que el entorno local y más próximo a la realidad del alumnado debe estar presente de manera constante en el aula (Arias y Egea, 2022). De todos los elementos que podemos encontrar en ese entorno, el patrimonio cultural constituye un recurso didáctico de gran valor que favorece una formación integral (Lucas y Estepa, 2016), y que puede convertirse en una buena herramienta identitaria y de cohesión, tanto por el valor que posee como por su significado de pertenencia colectiva (Coma y Martin, 2014). Las potencialidades de la educación patrimonial y la didáctica del patrimonio han sido ampliamente estudiadas y publicadas en las últimas décadas, especialmente en el ámbito de las Ciencias Sociales (Ballesteros et al., 2003; Estepa et al., 2001; Molina et al., 2016). Trabajar con el patrimonio cultural posibilita desarrollar habilidades y aprendizajes mediante un proceso activo de descubrimiento que permite dar respuesta a los retos y preguntas que surgen en la realidad cotidiana del alumnado y su entorno. El conocimiento y la valoración del patrimonio cultural permiten potenciar, por tanto, la educación ciudadana y en valores con el objetivo de formar una ciudadanía activa y democrática.

Cuenca (2013) se refiere a la socialización del patrimonio cuando habla de conectar la educación patrimonial y la participación ciudadana, haciendo significativo el patrimonio para la vida cotidiana. Desde esta perspectiva, el trabajo con el patrimonio cultural implica el desarrollo de procedimientos y valores tanto a nivel individual como comunitario: individualmente se fomentan aspectos como la autonomía y el juicio crítico, y a nivel comunitario destacan los aspectos relacionados con la tolerancia, el respeto o la solidaridad. Concretamente, Cuenca considera que la finalidad básica de emplear el patrimonio como recurso didáctico es la de facilitar

> "la comprensión de las sociedades pasadas y presentes, de forma que los elementos patrimoniales se definan como testigos y fuentes para su análisis, como ejes estructuradores de las propuestas educativas, para lograr el conocimiento del pasado y, a través de él, la comprensión de nuestro presente y el origen de los posicionamientos futuros, vinculándonos con nuestras raíces culturales y tradiciones. De esta manera se configuran como elementos socialmente simbólicos e identitarios, sobre los cuales articular visiones críticas respecto a referentes que puedan fomentar actitudes cohesionadoras y diferenciadoras donde se potencie el respeto a la diversidad y pluralidad desde perspectivas sociales, culturales y políticas, al tiempo que, desde esta visión, se valore la necesidad de conservar dichos componentes patrimoniales". (Cuenca, 2013, p. 87).

Para poder optimizar el uso educativo del patrimonio cultural es necesario superar las visiones tradicionales que lo abordan desde el punto de vista objetual, monumentalista, historicista o turístico-lúdico, para incorporar visiones más holísticas que pongan el acento en las personas como agentes activos en la conformación del patrimonio, potencien la generación de procesos de identización o que fomenten una participación activa en la conservación, recuperación o puesta en valor del patrimonio (Fontal, 2016). En este proceso, tomar como punto de partida los espacios más cercanos y próximos al alumnado puede constituir una oportunidad para que niños y niñas "pongan en valor sus entornos desde lo emocional y lo racional" (Domínguez y López, 2015, p. 17) para que estos puedan ser partícipes de pleno derecho de los procesos anteriormente mencionados.

La gestación del proyecto "Hacemos Escuela. Descubrimos Gebut"

En este capítulo presentamos una situación de aprendizaje (SA) derivada del proyecto "Hacemos Escuela. Descubrimos Gebut", desarrollado por la Escuela Jaume Miret de Soses (Lleida) y que constituye un ejemplo de cómo integrar el patrimonio cultural local en la práctica diaria de una escuela y en la concepción misma de su proyecto educativo, sirviendo de catalizador para desarrollar una propuesta pedagógica de base comunitaria. Este proyecto inició su andadura en forma de propuesta de aprendizaje-servicio durante el curso 2017-2018 vinculado al poblado íbero de Gebut, ubicado en el mismo municipio, con el objetivo de permitir el conocimiento y el estudio del yacimiento como centro de interés por parte de todos los niveles educativos y áreas de conocimiento de la escuela, y de poder aplicar metodologías activas en las que el alumnado fuera el protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

La gestación del proyecto coincidió en el tiempo con dos momentos clave: por una parte, con el inicio de un proyecto de estudio y recuperación patrimonial del citado yacimiento tras décadas de abandono y degradación (López et al., 2018) y, por otra, con el cambio del equipo directivo de la escuela. Este nuevo equipo tenía por delante el reto de

llevar a cabo una transformación educativa, implementando progresivamente un cambio metodológico y organizativo. Las premisas para esta transformación eran:

- Situar a los niños y niñas como los protagonistas de su aprendizaje.
- Consolidar el papel de las maestras como acompañantes, investigadoras y guías de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Garantizar el éxito educativo de todo el alumnado.
- Mejorar la cohesión social.
- Vincular los entornos de aprendizaje ubicados dentro y fuera de la escuela, poniendo en valor el patrimonio local.

El proyecto educativo de la escuela fue concebido desde una perspectiva de participación comunitaria y pensando en un modelo de escuela para la vida, en el que la participación activa de todo el alumnado y de sus familias en todos los momentos escolares se entendía como imprescindible (Escola Jaume Miret, 2021). La escuela adquirió el compromiso de ser solidaria y con voluntad transformadora, y en las diversas actuaciones del centro se propuso incorporar el trabajo por proyectos, con la finalidad de que trascendieran en el ámbito social, y el aprendizaje-servicio, con el fin de cooperar con el entorno más próximo.

El yacimiento íbero de Gebut se configura como la pieza clave que permitirá poner en marcha todo este complejo engranaje. Como ya se ha indicado en la justificación, el patrimonio cultural favorece una formación integral y puede convertirse en herramienta identitaria y de cohesión, por lo que trabajar en torno al yacimiento se percibe como una excelente oportunidad de conseguir la transformación educativa mediante la promoción de acciones de servicio comunitario desde el currículo para facilitar el arraigo en el territorio de todo el alumnado, la participación en un proyecto de conocimiento y divulgación del patrimonio histórico y cultural para aprender a valorarlo y respetarlo, y de fomentar el valor del respeto al entorno y el compromiso cívico del alumnado.

El equipo directivo del centro fue consciente desde el primer momento de la necesidad de tejer alianzas con diversas entidades del entorno para poder desarrollar el proyecto, algo que precisamente recoge el artículo 110.4 de la LOMLOE, que considera los centros como "espacios abiertos a la sociedad de los que son elemento nuclear", que deben promover el trabajo conjunto con las entidades del entorno, "creando comunidades educativas abiertas, motores de la transformación social y comunitaria". El currículum de la educación básica de Cataluña ("*Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació básica*") añade, además, que la colaboración con los agentes educativos del entorno es fundamental para vincular los aprendizajes que ocurren dentro y fuera de la escuela, para favorecer la equidad y el logro de las competencias.

El trabajo en red con los agentes vinculados al entorno escolar, del municipio y del yacimiento fue, precisamente, una de las claves del éxito del proyecto. Localmente fue imprescindible contar con el apoyo del Ayuntamiento de Soses y del AMPA, dinamizadora sociocultural de las actividades extraescolares del centro y del pueblo, así como con la implicación de las familias. El conocimiento científico del yacimiento fue posible gracias a la colaboración con el Grupo de Investigación Prehistórica (GIP) de la Universidad de Lleida, coordinador del estudio y de las campañas de excavación del yacimiento. Finalmente, a nivel pedagógico, se llevó a cabo un trabajo conjunto con el Centro de Recursos Pedagógicos del Segrià, un equipo de dinamización y asesoramiento de los profesionales y centros educativos de la comarca del Segrià para la mejora y transformación educativa, que fue el encargado de posibilitar las conexiones entre los diferentes agentes educativos; y con el Museu de Lleida, que conserva y expone una importante colección íbera procedente de diversos yacimientos arqueológicos de la zona, entre ellos de Gebut; que cuenta con una larga trayectoria de

trabajo pedagógico desde la colaboración, la participación comunitaria y la multiculturalidad (Sabaté, 2012; 2015), y que constituyó un apoyo fundamental para integrar el trabajo con el patrimonio en la propuesta educativa de la escuela.

Del proyecto inicial a la propuesta actual

Esta primera experiencia sirvió para consolidar una metodología de trabajo que permite, cada curso escolar, desarrollar un proyecto interdisciplinar a lo largo del segundo trimestre que implica a todos los cursos y que culmina en la celebración de la Semana Cultural, en la que se realizan talleres y salidas pedagógicas compartidas entre todo el alumnado de la escuela y con la participación de las familias y otros agentes educativos del entorno. Este trabajo se vio enriquecido con la incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en todos los ámbitos del centro a partir del año 2019, entendiendo que era necesario dar un paso más en el planteamiento de los proyectos de la escuela poniendo la mirada en la aportación que puede hacer cada persona de manera individual y también como sociedad en una concepción sostenible de la educación y de la vida. La Semana Cultural pasó, así, a denominarse Semana de la Sostenibilidad.

La educación para la sostenibilidad es esencial para conseguir un desarrollo sostenible, permitiendo al alumnado tomar decisiones informadas y emprendiendo acciones responsables para la integridad medioambiental, la viabilidad económica y una sociedad justa para las generaciones presentes y futuras (Centre UNESCO de Catalunya, 2017). El entorno escolar es, por lo tanto, un escenario ideal para implementar estrategias que promuevan la sostenibilidad, ya que permite integrar aprendizaje académico y reflexión crítica sobre el impacto de las acciones humanas (Berral et al., 2024). Actualmente, los proyectos que se llevan a cabo en la escuela, desde I3 hasta 6º de primaria, están basados en la sostenibilidad y el aprendizaje-servicio, pues permiten practicar una pedagogía orientada a la acción que implica a los alumnos en procesos participativos, sistémicos, transformadores, creativos e innovadores de pensamiento y de actuación en el contexto de la comunidad local y las vidas cotidianas de los alumnos.

Desde 2017, el proyecto interdisciplinar ha estado centrado en el trabajo patrimonial del yacimiento de Gebut. Gracias a ello, a lo largo de los años han aparecido en las aulas aspectos relativos a la historia de las civilizaciones, la riqueza de las diferentes culturas que conviven en el entorno de la escuela y los puntos de conexión entre ellas. A la vez, ha hecho posible dinamizar, a nivel de escuela, actividades de reconocimiento del origen de las familias del centro y de la propia identidad con la implementación de experiencias de carácter intercultural. También ha permitido trabajar juntamente con otras entidades y agentes educativos del entorno con el objetivo de personalizar las experiencias educativas de los niños y conectar sus intereses y motivaciones, tanto dentro como fuera de la escuela.

En la actualidad, el proyecto interdisciplinar del segundo trimestre se estructura en torno a cuatro grandes ejes de trabajo: el aprendizaje basado en proyectos, los ODS, el aprendizaje-servicio y la consideración del municipio y el entorno como un "ecosistema educativo" (Esteban-Guitart et al., 2022). A partir de estos ejes de trabajo se planifican los 9 proyectos a desarrollar dentro del proyecto interdisciplinar durante el segundo trimestre del curso, uno por cada curso de educación infantil y primaria. Concretamente, en el quinto curso de educación primaria se desarrolla el proyecto "Guías de Gebut" (tabla 1), que permite al alumnado profundizar en el conocimiento patrimonial del yacimiento íbero y transmitir ese conocimiento a la comunidad local, otros grupos escolares y a toda persona que esté interesada en general, con el objetivo de difundir y poner en valor el patrimonio local. Desde hace algunos cursos, esta transmisión del conocimiento se lleva a cabo también en colaboración con la escuela Parc de l'Aigua de Lleida. Será en este proyecto concreto en el

que centraremos los siguientes apartados, con el objetivo de mostrar cómo se puede llevar a cabo un proyecto de aprendizaje-servicio vinculado al patrimonio cultural en el que los alumnos sean los encargados de generar y transmitir conocimiento.

Tabla 1. *Resumen de la situación de aprendizaje*

Título	*Guías de Gebut*		
Reto	¿Qué necesitamos para ser guías del yacimiento de Gebut?		
Producto final	Llevar a cabo una visita guiada por el yacimiento de Gebut al alumnado de la escuela Parc de l'Aigua de Lleida.		
Nivel educativo	5º Educación Primaria.	**Trimestre**	Segundo trimestre del curso

Contexto

La Escuela Jaume Miret es el único centro educativo de las etapas de educación infantil y primaria del pueblo de Soses, municipio de la comarca leridana del Segrià con algo menos de 2.000 habitantes. El Segrià es una comarca donde se registran grandes flujos migratorios vinculados fundamentalmente al sector agrícola y, en el caso concreto de Soses, la población de origen extranjero alcanza casi el 30%, según datos del Instituto de Estadística de Cataluña. Esto se refleja en la composición del alumnado de la escuela, donde alrededor del 40% es de procedencia extranjera, mayoritariamente de Marruecos (Escola Jaume Miret, s.f.). En este contexto, la escuela se concibe como una institución clave en la vida del pueblo y en la mejora de la cohesión social tanto dentro como fuera de sus paredes, imprescindible para garantizar el éxito educativo y la igualdad de oportunidades de todo el alumnado, y que esta trascienda el propio centro.

La metodología de aprendizaje desarrollada por la escuela se basa en situaciones de aprendizaje significativas y funcionales, que permitan aprender de una manera global y que favorezcan la cohesión social. Además, las propuestas educativas se vinculan al entorno, partiendo de la premisa de que el aprendizaje se produce en todas partes y a lo largo de la vida. La SA que se presenta en este capítulo se desarrolla cada año en el 5º curso de educación primaria.

En relación con el contexto arqueológico catalizador de la propuesta educativa, el yacimiento de Gebut, catalizador de la propuesta educativa, está ubicado en una elevación situada en el margen derecho del río Segre, a unos 4 kilómetros del centro educativo. Se trata de un *oppidum* (poblado fortificado situado en altura) de época ibérica. Los primeros trabajos de investigación en torno al yacimiento fueron llevados a cabo en la década de 1930 por el erudito local Josep Ibars Serrate que, acabada la Guerra Civil, fue relegado por miembros del Servicio de Defensa del Patrimonio Artístico Nacional (SDPAN). La aparición de numeroso material arqueológico ya daba una idea de su importancia y de las potencialidades que ofrecía. A pesar de ello, durante décadas fue un yacimiento poco conocido y mal conservado, en el que únicamente se llevó a cabo un intento puntual de limpieza y consolidación en la década de 1980.

No será hasta el año 2017, con la firma de un convenio de colaboración entre el Ayuntamiento de Soses y la Universidad de Lleida, que las excavaciones y la investigación pueden llevarse a cabo de manera sistemática. El objetivo del convenio es, en primer lugar, comprender la evolución y el funcionamiento del yacimiento a lo largo de su historia y

paralelamente adecuarlo para su presentación al público. Pero se pretende también convertirlo en una herramienta de sensibilización patrimonial en su entorno inmediato a través de acciones simultáneas de difusión entre el gran público y el público escolar. Las nuevas excavaciones efectuadas han permitido profundizar en el conocimiento del yacimiento y modificar la visión existente del poblado, aportando nuevos datos relacionados tanto con su datación como con su estructura habitacional, productiva, defensiva y viaria, que enriquecen su valor científico y patrimonial (López et al., 2018).

Desarrollo

La finalidad de la SA "Guías de Gebut" es que niños y niñas conozcan, comprendan, analicen y valoren el patrimonio cultural del pueblo para desarrollar el sentimiento de pertenencia a la comunidad, y que a su vez puedan reconocer los orígenes históricos y culturales comunes en personas de procedencias diferentes. La SA se vincula con los ámbitos de conocimiento del medio natural, social y cultural, y con el de lengua catalana (principalmente, si bien también se trabaja algún texto en lengua castellana). Además, se vincula, también, con los ODS 4 (educación de calidad), 5 (igualdad de género) y 11 (ciudades y comunidades sostenibles).

Las actividades propuestas en la SA se agrupan en torno a cuatro grandes tipos: actividades iniciales, que permiten activar conocimientos previos; actividades de desarrollo, el grueso de la intervención, que permiten aprender nuevos contenidos; actividades de estructuración, que permiten que el alumnado sea consciente de su aprendizaje; y actividades de aplicación, que permiten aplicar los conocimientos adquiridos. Como se ha especificado en el apartado anterior, esta SA se lleva a cabo a lo largo del segundo trimestre en el 5º curso de primaria, y se desarrolla según los intereses e inquietudes que van surgiendo entre el alumnado a medida que profundizan en el conocimiento del yacimiento.

Actividades iniciales

Las actividades iniciales son actividades de exploración que tienen por objetivo que el alumnado sea consciente de sus conocimientos previos sobre la temática trabajada. En este caso, se llevaron a cabo diversas actividades que permitieron al alumnado activar conocimientos previos tanto del yacimiento como de las diferentes etapas históricas, para más adelante poder situar el poblado íbero de Gebut dentro de la línea del tiempo (tabla 2).

Tabla 2. *Resumen de las actividades iniciales*

Descripción de la actividad de aprendizaje y de evaluación	1. Activamos conocimientos previos: - ¿Qué sabemos del yacimiento de Gebut? - ¿Qué etapas tiene la historia? 2. Compartimos los objetivos de aprendizaje. 3. Explicación del producto final: visita guiada por el yacimiento al alumnado de la escuela Parc de l'Aigua de Lleida.
Tipos de agrupamiento	Gran grupo
Nº de sesiones	1
Materiales	Se recogen las aportaciones de los alumnos a la pizarra digital. Cada alumno lo dejará recogido en su dossier de trabajo.

Actividades de desarrollo

Conocimientos sobre arqueología y el poblado íbero de Gebut

Las actividades de desarrollo tienen por objetivo aprender nuevos saberes. Para poder dar respuesta a la pregunta "¿Qué necesitamos para ser guías del yacimiento de Gebut?", fue necesario que el alumnado investigara sobre la evolución del yacimiento, así como sobre la protección y difusión del patrimonio cultural, con el objetivo de poder preparar los contenidos de la futura visita. A través de diversas sesiones se propició que el alumnado entrase en contacto directo no sólo con el propio yacimiento, sino también con los profesionales que trabajan en su excavación y estudio, así como con entidades de conservación y difusión del patrimonio cultural, como el Archivo Arqueológico de Lleida. Durante la realización de las diferentes sesiones, el equipo docente contó con el asesoramiento constante de los agentes educativos del entorno (Centro de Recursos Pedagógicos del Segrià, Museu de Lleida) y de los arqueólogos del Grupo de Investigaciones Prehistóricas de la Universidad de Lleida.

Las sucesivas sesiones se llevaron a cabo tanto en el aula como fuera de ella, y los contenidos fueron evolucionando en función de los intereses del alumnado o de aquellos aspectos que más les llamaban la atención. La primera de las actividades de desarrollo (tabla 3) consistió en trabajar una línea del tiempo donde el alumnado, dividido en grupos cooperativos, investigó sobre una etapa de la historia y situó imágenes de los elementos relevantes de cada etapa sobre la línea del tiempo (figura 1). Finalmente, se ubicó el yacimiento de Gebut en esta línea del tiempo.

Tabla 3. *Resumen de las actividades de desarrollo: la línea del tiempo.*

Descripción de la actividad de aprendizaje y de evaluación	1. Elaboración de la línea del tiempo de la historia (en el corcho del pasillo). 2. Se sitúa Gebut sobre la línea del tiempo.
Tipos de agrupamiento	Grupos cooperativos (3-4 personas).
Nº de sesiones	4 sesiones.
Materiales	- Ordenadores alumnado. - Imágenes de elementos relevantes de cada etapa de la línea del tiempo. - Libreta. - Papeles de colores. - Póster pared. - Materiales de la caja del proyecto.



Figura 1. Imagen de la línea del tiempo.

Fuente: elaboración propia.

Con la línea del tiempo trabajada, la investigación y formación por parte del alumnado en el conocimiento del yacimiento de Gebut continuó gracias a la colaboración con diversas entidades (tabla 4). La primera de ellas fue el Archivo Arqueológico de Lleida, un espacio que alberga los restos arqueológicos y la documentación generada por las excavaciones realizadas en la ciudad de Lleida y su término municipal, con el objetivo de que puedan ser visitadas. Durante la visita al Archivo se realizó el taller "Hacemos de arqueólogos", que consta de dos propuestas: conocer la evolución de la ciudad de Lleida a lo largo de la historia a partir de la información que nos proporcionan los registros arqueológicos, y una yincana arqueológica (figuras 2 y 3).

Tabla 4. *Resumen de las actividades de desarrollo: aprendemos sobre arqueología y la cultura íbera*

Descripción de la actividad de aprendizaje y de evaluación	1. Visita al Archivo Arqueológico de Lleida y realización de talleres. 2. Diseño de la invitación para los alumnos de 5º de la Escuela Parc de l'Aigua de Lleida. 3. Charla en el aula de Dra. Natàlia Alonso i Alba (GIP, Departamento de Historia, UDL). 4. Talleres de los íberos por parte del servicio educativo del Museo de Lleida.
Tipos de agrupamiento	Gran grupo.
Nº de sesiones	5 sesiones.
Materiales	Canva (diseño de la invitación). -Maleta de herramientas del Museo de Lleida.





Figuras 2 y 3. Visita al Archivo Arqueológico de Lleida.

Fuente: elaboración propia.

Paralelamente, el alumnado también empezó a diseñar la invitación que debía enviarse al alumnado de 5º curso de primaria de la escuela Parc de l'Aigua de Lleida, invitándolos a realizar una visita guiada por el yacimiento durante la Semana de la Sostenibilidad (figura 4). Para poder configurar la invitación, los alumnos tuvieron que seleccionar la información más relevante y estructurar un texto con formato de invitación.

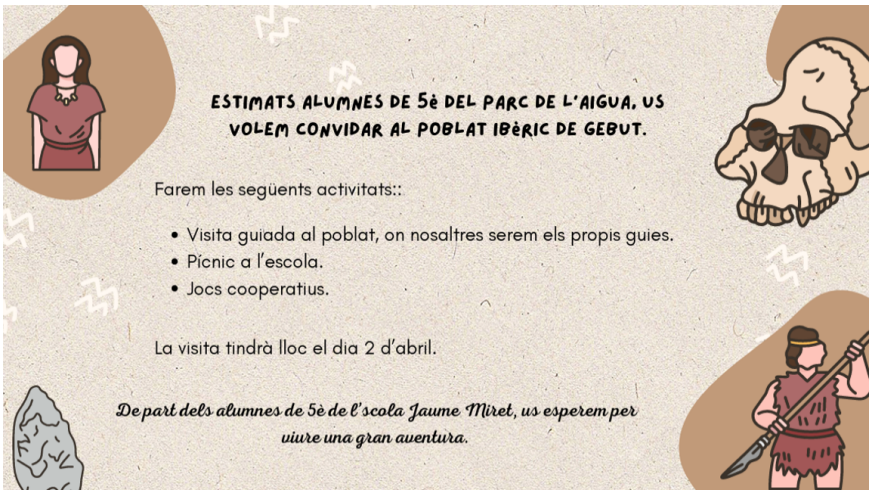


Figura 4. Ejemplo de invitación para enviar a la escuela Parc de l'Aigua de Lleida.

Fuente: elaboración propia.

Por parte del Grupo de Investigación Prehistórica de la Universidad de Lleida, la Dra. Natàlia Alonso, Catedrática de Prehistoria, llevó a cabo una charla sobre el yacimiento de Gebut y los conocimientos sobre la cultura íbera que nos permite constatar la arqueología. El Museu de Lleida, por su parte, cedió el material para poder llevar a cabo diferentes talleres sobre arqueología. Concretamente, cedió las maletas didácticas desarrolladas dentro del proyecto "La ciencia que no se aprende en la red. Acercar el método científico a las aulas de secundaria", impulsado por el grupo de investigación DHIGECS de la Universidad de Barcelona (Santacana et al., 2017). Estas maletas parten de los métodos de la arqueología para tratar de manera transversal conceptos científicos relacionados con otras disciplinas como la geografía, la zoología, la botánica, etc. La realización de los talleres contó con la colaboración del arqueólogo Javi Zaldo.



Figura 5. Trabajo con las maletas didácticas del proyecto "La ciencia que no se aprende en la red. Acercar el método científico a las aulas de secundaria". Concretamente, la maleta de semillas y carbones.

Fuente: elaboración propia.

Comprensión oral y escrita

Las siguientes sesiones se centraron en el trabajo de la comprensión oral y escrita (tabla 5). La primera de las actividades consistió en la visualización de un vídeo explicativo sobre los íberos, a partir del cual el alumnado debía hacer un resumen con la información que considerasen más relevante, para después grabarlo en formato audio y convertirlo en un QR que se incluiría en el dossier de trabajo. La comprensión lectora se trabajó de manera individual o por parejas a partir de diferentes textos sobre los poblados y la vida cotidiana de los íberos.

Tabla 5. *Resumen de las actividades de desarrollo: comprensión oral y escrita*

Descripción de la actividad de aprendizaje y de evaluación	1. Comprensión oral: ¿Quiénes son los iberos? - Resumen. - Grabación en formato audio. - Elaboración del QR. 2. Comprensiones lectoras de los íberos.
Tipos de agrupamiento	Gran grupo (comprensión oral). Individual o parejas (comprensión lectora).
Nº de sesiones	4-6 sesiones.
Materiales	- Vídeos de la comprensión oral: ¿Quiénes son los íberos? - Lecturas: 1. Los poblados 2. La vida cotidiana de los íberos

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Después de todo este trabajo se introdujeron los ODS (tabla 6). Primero, mediante la realización de una actividad en la que el alumnado debía emparejar cada uno de los ODS con su definición. Con los ODS ya identificados, se produjo una conversación reflexiva en torno a los ODS para compartir significados, así como para identificar y escoger aquellos ODS que el alumnado consideraba más idóneos para ser trabajados mediante este proyecto, contribuyendo así al proyecto de sostenibilidad general de la escuela, y clasificarlos según las 5 P (Planeta, Personas, Paz, Prosperidad y Partenariado) (figuras 6 y 7).

Tabla 6. *Resumen de las actividades de desarrollo: los ODS*

Descripción de la actividad de aprendizaje y de evaluación	1. Conocemos los ODS: actividad de emparejar los ODS con su definición. 2. Conversación reflexiva: - Compartir significados. - Escoger los ODS del proyecto. - Clasificación según las 5 P.
Tipos de agrupamiento	Gran grupo. Discusión en pequeños grupos y puesta en común.
Nº de sesiones	1-2 sesiones.
Materiales	- Tarjetas con la imagen de los diferentes ODS y tarjetas con sus definiciones. - Tarjetas de las 5 P. - Mural en el aula o el pasillo.





Figuras 6 y 7. Material de trabajo para la actividad de los ODS.

Fuente: elaboración propia.

Taller final en el yacimiento

Las actividades de desarrollo finalizaron con la realización de diversos talleres en el yacimiento de Gebut en colaboración con los arqueólogos de la empresa de arqueología Iltirta, que también ha participado en las distintas campañas de excavación llevadas a cabo desde 2017 (tabla 7). El objetivo de estos talleres era profundizar en el conocimiento y la estructura del yacimiento sobre el terreno para que, posteriormente, el alumnado fuera capaz de explicarlo durante la visita guiada. Para llevar a cabo esta actividad se crearon 5

grupos de trabajo, y cada uno de ellos se centró en un aspecto concreto de la civilización íbera (figura 8).

Tabla 7. *Resumen de las actividades de desarrollo: talleres de arqueología en el yacimiento*

Descripción de la actividad de aprendizaje y de evaluación	Talleres con el equipo de arqueólogos de Iltirta.
Tipos de agrupamiento	5 grupos de trabajo.
Nº de sesiones	1 sesión.
Materiales	Material de los talleres (Iltirta).



Figura 8. Realización de talleres didácticos en el yacimiento.

Fuente: elaboración propia.

Actividades de estructuración

El objetivo de las actividades de estructuración es que los alumnos puedan evaluar qué han aprendido durante la realización de las actividades de desarrollo. Mediante la estructuración, el alumno es consciente de los cambios producidos en las maneras de ver, pensar, sentir, expresar y actuar. Además, estas actividades permiten desarrollar habilidades de análisis, planificación, sistematización, estructuración y generalización, con capacidad creativa, de los nuevos modelos construidos. A lo largo de cuatro sesiones, el alumnado tuvo que seleccionar y ordenar todos los conocimientos adquiridos durante las actividades anteriores con el objetivo de poder preparar su presentación el día de la visita guiada (tabla 8).

Tabla 8. *Resumen de las actividades de estructuración: preparamos la visita*

Descripción de la actividad de aprendizaje y de evaluación	Selección y estructuración de contenidos para realizar la visita guiada
Tipos de agrupamiento	Grupos cooperativos
Nº de sesiones	4
Materiales	Libreta Ordenador

Actividades de aplicación

El objetivo de las actividades de aplicación es, precisamente, la aplicación de todo aquello que se ha aprendido a lo largo del desarrollo de la SA. En este caso, la actividad de aplicación se concretó en la realización de la visita guiada por el yacimiento de Gebut al alumnado de 5º curso de primaria de la escuela Parc de l'Aigua de Lleida en el marco de la celebración de la Semana de la Sostenibilidad (tabla 9). Esta visita se realizó combinando los contenidos preparados por el propio alumnado con los recursos didácticos cedidos por el Museu de Lleida. En concreto, el Museo cedió indumentaria de época íbera realizada por el Grado Superior de vestuario a medida y de espectáculos del INS Guindàvols de Lleida en el marco de un proyecto de colaboración del Museo con ciclos formativos para la creación de recursos educativos (López-Basanta y Sabaté, 2024) (figura 9). Después de la visita guiada, se llevó a cabo un pícnic conjunto en el patio de la escuela y se realizaron diversos juegos cooperativos entre el alumnado de ambas escuelas.

Tabla 9. *Resumen de las actividades de aplicación*

Descripción de la actividad de aprendizaje y de evaluación	Semana de la sostenibilidad: - Taller de huesos. - Talleres de sedimentos o de semillas y carbones. - Hacer de guías en Gebut al alumnado de 5º de la Escuela Parc de l'Aigua de Lleida. - Autoevaluación del proceso. - Llibreta de la Sostenibilidad.
Tipos de agrupamiento	Gran grupo. Grupos cooperativos. Individual.
Nº de sesiones	Semana de la Sostenibilidad.
Materiales	Libreta de la Sostenibilidad. Maletas pedagógicas del Museo de Lleida. Indumentaria íbera del Museo de Lleida.



Figura 9. Realización de la visita guiada al yacimiento por parte del alumnado.

Fuente: elaboración propia.

Valoración y conclusiones

La experiencia presentada parte de la consideración de la escuela como agente de cambio social enmarcado en un proceso de aprendizaje organizativo que la haga avanzar hacia el desarrollo sostenible, identificando las oportunidades de aprendizaje de ámbito local y creando relaciones de colaboración. El desarrollo de propuestas basadas en la sostenibilidad y el aprendizaje-servicio han permitido al equipo docente alcanzar los objetivos marcados al inicio del proyecto:

- Practicar una pedagogía transformadora orientada a la acción que implique a los alumnos en procesos participativos, sistémicos, creativos e innovadores de pensamiento y actuación en el contexto de la comunidad local y las vidas cotidianas de los alumnos.
- Actuar como un agente del cambio en un proceso de aprendizaje organizativo que haga avanzar la escuela hacia el desarrollo sostenible.
- Identificar las oportunidades de aprendizaje de ámbito local relacionadas con el desarrollo sostenible y crear relaciones de colaboración.
- Incorporar los ODS en el trabajo basado en proyectos de las aulas con el fin de ampliar la mirada hacia la sostenibilidad.

Entender la educación en clave comunitaria permite aprovechar las oportunidades y la riqueza que ofrece el entorno comunitario; fomentar el sentimiento de pertenencia y vínculo con la escuela, el pueblo y el territorio; el reconocimiento del otro, de su origen, de su cultura y de su individualidad, lo que permite una mirada de respeto hacia todas las personas; crear contextos para garantizar la igualdad de oportunidades y la equidad educativa, para que todos los alumnos puedan recibir una educación integral y con expectativas de éxito; fomentar el aprendizaje de competencias para un entorno real y

cambiante, que parte de aprendizajes significativos, globalizados y vivenciados; y, finalmente, promover acciones para que alumnos y familias participen en la vida escolar, comunitaria y cultural del entorno más cercano.

Trabajando mediante este tipo de metodologías, el alumnado toma consciencia del valor de los aprendizajes que se realizan cuando trabajan sobre acciones concretas que han surgido de sus intereses y que, además, tienen impacto en su pueblo y están vinculados a sus familias, vecinos y vecinas. Vincular las experiencias de aprendizaje que se producen en el interior de la escuela con las que se dan en el entorno más inmediato de los niños posibilita el desarrollo de la competencia de aprender a aprender en diferentes contextos y a lo largo de la vida y promueve una actitud proactiva hacia la comunidad. Por otra parte, para el equipo docente supone un proceso de formación y de reflexión pedagógica que conlleva una transformación educativa, centrando la mirada en los niños y velando por la equidad educativa tanto dentro como fuera del centro.

Crear estos espacios de conexión también incide positivamente en la mejora de la cohesión social, bajo la premisa de que es fundamental garantizar el éxito educativo de todo el alumnado. Vincular los aprendizajes dentro y fuera escuela, y con la participación activa de las familias, permite que los niños conozcan las posibilidades educativas, lúdicas y de ocio que ofrece el pueblo y de esta manera acompañarlos a elaborar un itinerario de aprendizaje personalizado.

Finalmente, tomar como punto de partida un elemento patrimonial local, en este caso un yacimiento ibérico, ha permitido al alumnado reconocer el valor de este yacimiento excepcional y sentirlo como propio. Este reconocimiento no se restringe al ámbito escolar, sino que el hecho de que las familias participen activamente de la acción educativa de la escuela permite que también ellas se identifiquen con el yacimiento y lo consideren como un elemento de gran valor.

Referencias

Arias, L., y Egea, A. (2022). *Didáctica de geografía e historia en educación primaria*. Editorial Síntesis.

Ballesteros, E., Fernández, C., Molina, J. A., Moreno, P. (2003). *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Castilla-La Mancha, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS).

Berral, B., Rodríguez, C., Martínez, J. A., y Palenzuela, J. (2024). Educación para la sostenibilidad. Teoría y práctica en el entorno escolar. En M. M. Fernández, I. Ruiz-Calado, B. Berral y M. D. Pérez (Coords.). *Educación innovadora e investigación en acción* (pp. 23-34). Dykinson, S. L.

Centre UNESCO de Catalunya (2017). *Educació per als Objectius de Desenvolupament Sostenible. Objectius d'aprenentatge*.

Coma, L., y Martín, C. (2014). El patrimonio de nuestras ciudades: elementos clave para la educación ciudadana y la cohesión social. En J. Prats, I. Barca, y R. López (Eds.). Historia e identidades culturales (pp. 1083-1093). CIED, Universidade do Minho.

Cuenca, J. M. (2013). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo, 19*, 76-96.

Domínguez, A., y López, R. (2015). Patrimonio, entorno y procesos de identificación en la educación primaria. *CLIO. History and History teaching, 41*, 1-20.

Escola Jaume Miret (s.f.). *Projecte de Convivència*.

Escola Jaume Miret (2021). *Projecte Educatiu de Centre. PEC*.

Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., Lalueza, J. L., y Palma, M. (2022). Lo común y lo público en las prácticas de enseñanza desde la perspectiva de los fondos comunitarios de conocimiento e identidad. *Revista de Educación, 395*, 237-262.

Estepa, J., Domínguez, C., y Cuenca, J. M. (2001). *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*. Universidad de Huelva.

Fontal, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. *Estudios Pedagógicos, 42*(2), 415-436.

López, J. B., Alonso, N., Bernal, J., Castellano, A., González, S., Martínez, J., Moya, A., Oliva, J. A., Prats, G., Tarongi, M., y Vila, S. (2018). L'oppidum ibèric de Gebut (Soses, Segrià): avanç dels resultats de la campanya d'excavacions 2017. *Revista d'Arqueologia de Ponent, 28*, 247-282.

López-Basanta, C., y Sabaté, M. (2024). Creación de recursos educativos materiales en colaboración con ciclos formativos: la experiencia del Museo de Lleida. *Cabás, 31*(1), 186-204.

Lucas, L., y Estepa, J. (2016). El patrimonio como instrumento para la formación de la ciudadanía crítica y participativa. *Investigación en la Escuela, 89*, 35-46.

Molina, S., Escribano-Miralles, A., y Díaz, J. (2016). P*atrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Universidad de Murcia.

Roca, M. (2020). Hacemos Escuela. Descubrimos Gebut. *Aula de innovación educativa, 293*, 69.

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

Sabaté, M. (2012). Cómo desarrollar programas para públicos cooperando con la comunidad: la experiencia del Museu de Lleida. *Her&Mus: heritage & museography, 11*, 86-96.

Sabaté, M. (2015). Relatos de multiculturalidad e inclusión social en el Museu de Lleida. *Her&Mus: heritage & museography, 16*, 125-138.

Anexo: fundamentación curricular y evaluación

La Situación de aprendizaje descrita en este capítulo se ha diseñado y desarrollado según la normativa del currículum de la educación básica de Cataluña, regulada por el Decreto 175/2022. Como ya se ha comentado, esta SA está vinculada fundamentalmente con dos áreas de conocimiento: medio natural, social y cultural, y lengua catalana y castella. Dentro de estas áreas, se trabajan las siguientes competencias específicas:

Tabla 10. *Competencias específicas trabajadas en la SdA*

Área	Competencia
Conocimiento del medio natural, social y cultural	C5 Analizar las características de diferentes elementos o sistemas del medio natural, social y cultural, identificando su organización y propiedades, estableciendo relaciones entre estos, a fin de reconocer el valor del patrimonio cultural y natural y emprender acciones para un uso responsable, su conservación y mejora.
	C7 Observar, detectar, comprender e interpretar cambios y continuidades del medio natural, social y cultural, analizando relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión, para explicar y valorar las relaciones entre distintos elementos y eventos que permiten entender el presente e imaginar futuros posibles.
Lengua catalana y castella	C3 Producir textos orales y multimodales con coherencia, claridad y registro adecuados, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales variadas, con autonomía, para expresar ideas, sentimientos, emociones y conceptos, construir conocimiento y establecer vínculos personales.
	C6 Buscar, seleccionar y contrastar información procedente de diversas fuentes, de forma planificada y de forma progresivamente autónoma, evaluando su fiabilidad, reconociendo algunos riesgos de manipulación y desinformación, y adoptando un punto de vista personal y respetuoso con la propiedad intelectual, para transformar esta información en conocimiento y comunicarla de forma creativa.

Así mismo, esta SA trabaja también las competencias transversales:

1) Competencia ciudadana. Tratamiento globalizado de problemas relacionados con los objetivos de desarrollo sostenible del proyecto.

2) Competencia emprendedora. Los alumnos toman la iniciativa frente al proyecto como parte activa, desarrollando pensamiento crítico y creativo. Además, son los responsables de la información y la comunicación.

3) Competencia personal, social y de aprender a aprender. Durante el proyecto se trabaja la autorregulación del aprendizaje, la colaboración y el trabajo en equipo, intercambiando ideas y compartiendo responsabilidades.

4) Competencia digital. Trabajamos el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales.

Los objetivos de aprendizaje marcados en la SA, así como los criterios de evaluación correspondientes, se muestran a continuación:

Tabla 11. *Resumen de los objetivos de aprendizaje*

	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE ¿Qué queremos que aprenda el alumnado y para qué? CAPACIDAD + SABER + FINALIDAD		CRITERIOS DE EVALUACIÓN ¿Cómo sabemos que lo han aprendido? ACCIÓN + SABER + CONTEXTO
1	Conocer las características del yacimiento de Gebut con el fin de reconocer su valor patrimonial.	1	5.3 Valorar y proponer acciones de conservación, protección y mejora del patrimonio natural y cultural, a través de compromisos y conductas a favor de la sostenibilidad.
2	Observar los cambios en el yacimiento de Gebut a lo largo del tiempo con el fin de emprender acciones para su conservación.	2	7.3 Relacionar las diferentes épocas de la historia e identificar las acciones y hechos humanos más destacados valorando los cambios que han provocado.
3	Explicar los textos preparados con antelación con claridad y coherencia ante el público con el fin de construir conocimiento.	3	3.1 Producir textos orales y multimodales de manera autónoma, coherente y fluida, con preparación previa, en contextos formales sencillos a partir de la entonación, el tono de voz y el gesto a la situación y utilizar correctamente recursos verbales y no verbales con soportes audiovisuales.
		4	6.2. Comunicar de forma creativa y respetando los derechos de la propiedad intelectual, los resultados de un proceso de investigación sencillo, individual o grupal, sobre temas de interés personal, ecológico y social que incluyan los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Finalmente, en la tabla 12 se muestran los saberes trabajados de las dos áreas de conocimiento implicadas en la SA.

Tabla 12. *Saberes*

Área	Saber
Conocimiento del medio natural, social y cultural	Análisis de diferentes fuentes históricas: orales, escritas y patrimoniales para interpretar las acciones individuales y colectivas, de hechos y acontecimientos relevantes de la historia
	Valoración del patrimonio natural y cultural como un bien y un recurso para su uso desde su cuidado y conservación
Lengua catalana y castella	Aplicación de estrategias lingüísticas elementales de forma autónoma, en contextos formales, para dotar textos progresivamente complejos de adecuación, coherencia, cohesión y corrección.
	Reproducción de textos orales memorizados (canciones, poemas, dramatizaciones) en el marco de las propuestas didácticas de aula.

	Aplicación de estrategias de búsqueda de información en fuentes documentales variadas y con diferentes soportes y formatos, reconociendo la autoría y aplicando criterios de fiabilidad, de forma progresivamente autónoma.

En lo que respecta a la evaluación, la propia actividad de aplicación (visita guiada al yacimiento por parte del alumnado) permite comprobar el aprovechamiento de todas las sesiones llevadas a cabo. El grado de preparación de la visita, así como la cantidad y calidad de los contenidos seleccionados por el alumnado, es elevado. Para evaluar su propio trabajo, el alumnado lleva a cabo una autoevaluación que le permite reflexionar sobre la actitud responsable, organización, colaboración, consecución de objetivos y la realización de las diferentes tareas, tanto a nivel individual como a nivel grupal (figura 10).

	NIVELL 1 - EXPERT		NIVELL 2 - AVANÇAT		NIVELL 3 – APRENENT		NIVELL 4 - NOVELL	
ACTITUD RESPONSABLE	Hem treballat, ens hem ajudat i hem acabat la feina en el temps acordat. Tothom ha fet el seu rol correctament.		Cadascú ha fet el seu rol però amb poca constància i puntualitat per acabar la feina.		Ens ha costat mantenir els rols, ens ha faltat constància i puntualitat per acabar la feina.		Hem estat molt poc constants en el treball.	
	Jo	Grup	Jo	Grup	Jo	Grup	Jo	Grup
ORGANITZACIÓ	Ens hem organitzat sols i hem solucionat els problemes de forma autònoma.		Ens hem organitzat sols però, en ocasions, han intervingut les mestres.		Ha estat necessària l'ajuda de la mestra per organitzar-nos.		No ens hem organitzat.	
	Jo	Grup	Jo	Grup	Jo	Grup	Jo	Grup
COL·LABORACIÓ	Tots hem col·laborat activament en el treball.		Hi ha hagut membres que, de vegades, no han fet la feina que els tocava.		Hi ha hagut membres que no han fet la feina que els tocava.		No hem col·laborat.	
	Jo	Grup	Jo	Grup	Jo	Grup	Jo	Grup
ASSOLIMENT D'OBJECTIUS	Hem assolit amb èxit tots els objectius que ens havíem proposat com a grup.		Hem assolit força bé la majoria d'objectius proposats com a grup.		Hem assolit algun objectiu dels proposats.		No hem assolit cap dels objectius proposats com equip.	
	Jo	Grup	Jo	Grup	Jo	Grup	Jo	Grup
REALITZACIÓ DE TASQUES	Hem dut a terme molt bé les tasques que havíem planificat des de l´inici del projecte.		Hem realitzat força bé les tasques planificades a l´inici del projecte.		Hi ha alguna tasca que no hem pogut dur a terme o que no hem realitzat gaire bé.		No hem dut a terme gaire bé les tasques proposades.	
	Jo	Grup	Jo	Grup	Jo	Grup	Jo	Grup
VALORACIÓ GLOBAL	PERSONAL							
	DEL GRUP							

Figura 10. Rúbrica de autoevaluación.

Fuente: elaboración propia.

Además de la propia valoración de la SA, para valorar el impacto y la consecución de los objetivos del proyecto interdisciplinar desarrollado durante el segundo semestre (del cual forma parte la SA descrita) se emplean los indicadores internos del centro, pues toda la acción educativa llevada a cabo en la escuela se alinea con los objetivos del centro. Estos indicadores están relacionados con la planificación y el liderazgo de los diferentes responsables de dirección, coordinación, tutoría y especialidad; con las actividades y la metodología empleada en su desarrollo; el porcentaje de participación de las familias en las actuaciones propuesta por el centro, y el número de agentes educativos y de entidades que colaboran en los proyectos desarrollados en la escuela.

08.

Estrategias didácticas para favorecer la discusión de otras historias en el aula de Educación Primaria[1]

Ana Cano García. Universidad de Murcia

ana.canog@um.es

Laura Arias Ferrer. Universidad de Murcia

larias@um.es

Presentación y justificación

La historia que se cuenta en las aulas a través de los libros de texto refleja mayoritariamente una única perspectiva sobre el pasado. Los contenidos incluidos se asocian más a las narrativas identitarias nacionales (narrativas maestras) que a las problemáticas del presente. La extensión de estos contenidos, así como el tiempo limitado para impartirlos, conlleva que estos se expliquen en un tiempo reducido, dando lugar a una visión simplista, sesgada y lineal. La superficialidad de su tratamiento provoca una enseñanza acrítica, descriptiva y transmisiva que promueve una visión homogénea de la nación en términos de etnia, cultura, lengua y religión (López Facal, 2014).

Este enfoque silencia e ignora a colectivos que no están categorizados bajo las normas de la nación colectiva: minorías étnicas, religiosas, lingüísticas, o grupos que no han liderado procesos políticos, como mujeres, ancianos y niños. Transmitir en las aulas una versión única de la historia dificulta significativamente la comprensión del pasado y el análisis de las sociedades actuales. En este sentido, incluir a colectivos invisibles en las clases de historia es esencial para que los estudiantes comprendan la diversidad de agentes históricos

[1] Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación «Enseñanza y aprendizaje de la Historia en Educación Primaria: multiperspectiva y análisis de iconos culturales para la construcción de una ciudadanía crítica (EduHiCon)» (PID2020-114434RB-100), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

y así acabar con el relato monolítico que impide a gran parte de la sociedad sentirse representada en la narrativa histórica (Molina y Ortuño, 2022).

Por otro lado, a la demanda de repensar y cuestionar los contenidos que se enseñan en las clases de Ciencias Sociales, se añade la necesidad de transformar la forma en la que normalmente se enseña esta disciplina. En el panorama educativo actual, persiste la creencia de que la historia son verdades absolutas y unívocas que el profesorado debe transmitir y el alumnado ha de memorizar (Éthier et al., 2010). Esto hace que se vincule la enseñanza de la historia con un esfuerzo intelectual basado en la memorización de contenidos descontextualizados, lo que repercute en que los estudiantes la perciban como una asignatura que sirve para la erudición, obviando su componente procedimental y su aplicabilidad en otros contextos (López Facal, 2014; López Gómez, 2018). Por ello, enseñar historia debe ser sinónimo de pensar crítica, analítica e históricamente, en lugar de memorizar los resultados provisionales que de este proceso se producen. Además, los estudiantes deben comprender que existen diferentes narraciones para un mismo hecho (Éthier et al., 2010). Así, se hace necesario romper con la errónea idea extendida de que las Ciencias Sociales son un conjunto de listas de fechas y nombres a memorizar y para ello, se requiere una alfabetización histórica que permita al alumnado construir argumentos fundamentados en el análisis crítico de fuentes (Arias Ferrer y Egea Vivancos, 2022).

Una de las maneras de abordar estos aspectos es mediante la introducción de estrategias activas que favorezcan la observación, análisis, discusión y reflexión en el aula. Una de ellas es el aprendizaje basado en objetos. El trabajo con objetos en las aulas escolares tiene un amplio recorrido en la didáctica de la historia (Chatterjee, 2011; Egea Vivancos y Arias Ferrer, 2020; Prats Cuevas y Santacana i Mestre, 2011; Santacana i Mestre y Llonch Molina, 2012; Seixas y Peck, 2004; Tapia Espinosa y Arias Ferrer, 2021) debido a la posibilidad que ofrece de romper con la tradicional asociación entre la enseñanza de la historia y la memorización, al promover en el alumnado procesos de observación y análisis de fuentes. Además, esta estrategia permite trabajar el método hipotético-deductivo propio del análisis histórico y, por lo tanto, del método del historiador, ya que los objetos que se utilizan no son reconocibles de inmediato al pertenecer a épocas pasadas (Santacana i Mestre y Llonch Molina, 2012).

Este enfoque subraya que la historia no debe ser entendida como un conjunto de verdades absolutas a asumir, sino como un campo en constante evolución a la luz de nuevas pruebas. Además, este modelo facilita que se generen narrativas alternativas a las *masters narratives*, ya que el alumnado construye su propio conocimiento, mediante el análisis crítico de los objetos, de manera que obtienen información directa, eliminando así las interpretaciones ajenas que podrían estar mediatizadas por intereses personales (Parisi Moreno y Llonch Molina, 2022). Asimismo, al trabajar con fuentes primarias el alumnado es consciente de que la historia se construye, desarrollando así capacidades como la observación, el razonamiento, el análisis, la deducción y la argumentación (Egea Vivancos y Arias Ferrer, 2020).

Por otro lado, debemos señalar que el uso de la estrategia aprendizaje basado en objetos no implica necesariamente trabajar con réplicas, sino que imágenes de los objetos acompañadas de una correcta estrategia interrogativa también puede ser utilizadas en el aula y obtener resultados similares en el alumnado (Meseguer Gil et al., 2022; Tapia Espinosa y Arias Ferrer, 2021). La estrategia interrogativa que acompaña al objeto es fundamental, pues es lo que guiará el aprendizaje del estudiante (Santacana y Llonch, 2012); el docente tiene la tarea de reconducir los diálogos entre el alumnado sobre el objeto, verificar sus interpretaciones y dosificar la información que recibe (Egea Vivancos et al., 2014).

En cuanto a los beneficios derivados del uso de objetos como recurso para la enseñanza de la historia, se destacan el fomento de un aprendizaje dialógico, socializado, participativo y significativo (Egea Vivancos et al., 2014) así como una mayor implicación del alumnado al otorgarle un papel protagonista como guía de su propio aprendizaje (Arias Ferrer et al., 2016). Asimismo, el trabajo con objetos despierta la curiosidad y capta la atención del grupo de estudiantes, facilitando el recuerdo de conceptos y favoreciendo la expresión del alumnado (Santacana i Mestre y Llonch Molina, 2012).

En otro orden de cosas, en la enseñanza de las ciencias sociales, no solo hay temáticas y colectivos omitidos o invisibles, sino que también hay recursos que pasan desapercibidos por los docentes a la hora de enseñar, como es el caso del paisaje. Se entiende por paisaje al espacio tal y como es percibido por la población, como resultado de la interacción del ser humano y los factores naturales (Arias Ferrer y Egea Vivancos, 2022). García de la Vega (2011) lo describe como una síntesis histórica que refleja tanto el presente como el pasado. Además de esta dimensión histórica, el paisaje cuenta con una dimensión natural, que comprende las características naturales del mismo, y una dimensión social, que abarca los rasgos antropogénicos resultantes de la acción humana a lo largo de la historia, reflejando aspectos como las relaciones sociales y las formas de vida de distintas épocas (García de la Vega, 2011; Hernández Carretero, 2010). Por su parte, Arias Ferrer y Egea Vivancos (2022) introducen una cuarta dimensión, la perceptiva, que considera las diferentes formas de percibir un mismo paisaje según las experiencias previas de cada persona.

En lo que se refiere a la dimensión social del paisaje, esta permite abordar problemáticas relacionadas con la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), promoviendo un cambio actitudinal y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes, para que tomen decisiones que favorezcan la integridad ambiental, la justicia social y la viabilidad económica (Arias Ferrer y Egea Vivancos, 2022).

Además, cabría señalar la interdisciplinariedad que el paisaje ofrece. Hernández Carretero et al. (2009) destacan el potencial del paisaje como estrategia didáctica para lograr una enseñanza interdisciplinar y holística. Esto se debe a que permite el desarrollo de contenidos de índole conceptual, procedimental y actitudinal, propios de la historia y la geografía, así como el desarrollo de habilidades relacionadas con la producción escrita al interpretar el paisaje y las relaciones que en él se pudieron dar (García de la Vega, 2011).

Por lo expuesto anteriormente, se propone una situación de aprendizaje en la que se emplea el paisaje como recurso y cuya temática central es la explotación de las minas romanas desde la perspectiva de uno de los colectivos silenciados en la historia: la infancia. Como Pagès y Villalón (2013) defienden, solamente existe una anecdótica alusión a la infancia en los niveles más bajos de la educación, sin embargo, luego desaparece para dar cabida a la "verdadera" historia, la historia que habla de hombres adultos occidentales. No obstante, es imprescindible conocer la historia de los niños y las niñas del pasado para saber cómo se ha llegado a las distintas situaciones actuales de la infancia en el mundo y, de este modo, poder reflexionar sobre cómo y por qué existen desigualdades tan graves que afectan a este colectivo.

En la Tabla 1 se expone un breve resumen sobre la situación de aprendizaje que, tomando el paisaje y los colectivos invisibles como hilo conductor, combina el trabajo con fuentes históricas y el aprendizaje dialógico favoreciendo un enfoque de la historia que tiene en cuenta las multiperspectivas históricas. La principal estrategia en la que se basa esta propuesta es la denominada como aprendizaje basado en objetos, una estrategia activa que favorece la implicación del estudiante, al mismo tiempo que permite el desarrollo de habilidades tales como la observación, la formulación de hipótesis, el establecimiento de conclusiones y la flexibilidad en la interpretación.

Tabla 1. *Resumen de la situación de aprendizaje*

Título	*¿Qué pasó aquí? ¿Qué está pasando ahora?*		
Reto	Se plantea la resolución de la pregunta inicial de motivación: "¿Qué pasó aquí? ¿Qué está pasando ahora?".		
Producto final	Se pretende desarrollar en el alumnado un pensamiento crítico, analítico y reflexivo con el fin de fomentar una ciudadanía activa tomando como temática el colectivo invisible de la infancia y el paisaje. Así como, transformar la visión del pasado y de la historia que el estudiante posee, asociado a las narrativas maestras, transmisiva y unidireccional.		
Nivel educativo	6.º Educación Primaria.	**Número de sesiones**	3 sesiones.

La situación de aprendizaje descrita contribuye a la consecución de los siguientes objetivos de etapa recogidos en el Artículo 7 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo.

> a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
>
> d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones.
>
> h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.

Por otro lado, la situación de aprendizaje expuesta en este capítulo busca contribuir al perfil de salida del alumnado, tal como establece el Real Decreto 157/2022. Para ello, conecta la problemática del trabajo infantil en las minas romanas con el trabajo infantil derivado de la industria del *fast fashion* en la actualidad. Esta conexión permite abordar uno de los desafíos clave del siglo XXI descritos en el real decreto: "Identificar los diferentes aspectos relacionados con el consumo responsable, valorando sus repercusiones sobre el bien individual y el común, juzgando críticamente las necesidades y los excesos y ejerciendo un control social frente a la vulneración de sus derechos".

En definitiva, esta propuesta no solo fortalece la comprensión histórica y el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en el alumnado, sino que también busca empoderarlos como agentes de cambio, capaces de ejercer una ciudadanía activa, comprometida y consciente de su entorno, preparados para afrontar los retos del siglo XXI, puesto que el alumnado no representa a futuros ciudadanos, sino a ciudadanos plenos, con la capacidad y el derecho de contribuir a la mejora de la sociedad.

Contexto

Las actividades que se proponen en este capítulo se enmarcan dentro del proyecto *LETHE. (e-)Learning the invisible history of Europe through material culture* (https://www.letheproject.eu/). Se trata de una iniciativa financiada por la Unión Europea y coordinada desde la Universidad de Murcia, la cual tiene como propósito la introducción en las aulas de historia de nuevas perspectivas, en concreto las de aquellos colectivos que, tradicionalmente, han sido excluidos o relegados a un segundo plano en los relatos históricos. A pesar de ello, estos grupos han contribuido significativamente a la configuración de la identidad multicultural europea actual. Es por ello que, las actividades y estrategias recogidas en el proyecto LETHE están orientadas a estimular en los estudiantes competencias relacionadas con el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la argumentación basada en pruebas, con el objetivo de favorecer el desarrollo de una ciudadanía reflexiva, crítica y comprometida (Arias Ferrer y Egea Vivancos, 2023).

En este caso, la propuesta seleccionada dentro de las recogidas en el proyecto fue la ubicada en la localidad leonesa de El Bierzo y que arrancaba con la pregunta de motivación siguiente: ¿Cómo puede cambiar nuestra percepción sobre las personas y los lugares? (https://letheproject.eu/map/?hist=6).

Esta propuesta fue implementada en un centro de adscripción pública de Educación Infantil y Educación Primaria de una pedanía del municipio de Murcia, concretamente en el aula de 6.º. El grupo-clase lo conformaban un total de 9 estudiantes, entre los cuales cabe destacar la presencia de tres estudiantes con situaciones de desventaja social. Esta casuística influye en la vinculación de este grupo de estudiantes con la escuela, suponiendo un bajo rendimiento escolar reflejado en una baja participación y desmotivación.

El centro se caracteriza por el empleo de la metodología Escuelas-bosque, junto con el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y la Educación activa y vivencial. Sin embargo, en la asignatura de Ciencias Sociales se lleva a cabo una metodología en la que predomina la lección magistral, ya sea a través del libro de texto o de diapositivas, por lo que el alumnado no ha tenido experiencia previa con el contacto y análisis de fuentes en el aula. El nivel de participación e implicación del estudiantado en las clases de ciencias sociales es bajo, llegando a ser nulo en los estudiantes de educación compensatoria.

Desarrollo

La secuencia de trabajo completa sobre la que se basa esta propuesta puede ser explorada en la web del proyecto LETHE (https://letheproject.eu/map/?hist=6). Sobre esta propuesta base se hicieron determinadas modificaciones para adaptar su estructura general al contexto específico de aula en la que se iba a implementar. Es por ello que la pregunta incial de motivación señalada en la propuesta (¿Cómo puede cambiar nuestra percepción sobre las personas y los lugares?) fue especificada y reforzada con dos subcuestiones que facilitaban el arranque de la interacción por parte de los estudiantes: "*¿Qué pasó aquí? ¿Qué está pasando ahora?*". Estas preguntas arrancaban una secuencia que iba a contar con una duración de 3 sesiones.

Como se ha señalado al inicio, *grosso modo*, el hilo conductor de la propuesta es el paisaje como recurso y la metodología del aprendizaje basado en objetos, llevándola en términos de pensamiento crítico, reflexivo y analítico con el fin de desarrollar una ciudadanía crítica y activa en el alumnado. A continuación, se van a describir y detallar las diferentes sesiones que conformaron la situación de aprendizaje.

La primera sesión (Tabla 2) tenía como finalidad desarrollar el pensamiento analítico y crítico en el alumnado a través de la formulación de hipótesis y el trabajo con fuentes.

Tabla 2. *Descripción de la sesión 1*

Sesión 1: ¿Qué pasó en este lugar?	
Contenidos abordados	Análisis morfológico, funcional y sociológico de fuentes materiales. Planteamiento de hipótesis y conclusiones. Establecimiento de relación entre las fuentes y el paisaje.
Actividad/es	Actividad 1. "Enviamos una postal". Actividad 2. "¿Qué nos cuentan estos objetos del lugar en el que fueron encontrados?". Actividad 3. "Lo que cuentan los escritos".
Materiales	• Postal de Las Médulas. • Ficha *Guía análisis objetos.*
Recursos	• Imágenes de fuentes para analizar: una espuerta, parte superior de un pico, fragmento de una rueda elevadora de agua • Extracto de la obra de *Naturalis Historia* de Cayo Plinio Segundo • Imágenes de fuentes de apoyo: un relieve de mineros de Jaén, el descubrimiento de una rueda elevadora de agua y la reconstrucción de la rueda
Temporalización	90 minutos.

La sesión comenzó contextualizando la situación de aprendizaje mediante la petición de una arqueóloga a colaborar en la fase de trabajo de laboratorio de una investigación. Es importante señalar que esta investigación era ficticia, pero permitió una mayor implicación del alumnado.

En la primera actividad "Enviamos una postal", se le mostró al grupo de estudiantes una postal (Figura 1) en la que aparecía una imagen de Las Médulas (León), lugar en el que se habían encontrado los objetos que iban a analizar. La docente les invitó a rellenar la postal imaginando que se encontraban allí. Para iniciar la escritura se les planteó la siguiente cuestión: "Imaginad que estáis de viaje y le queréis contar a un amigo lo que estáis viviendo en este lugar. ¿Qué sentimientos y emociones tendríais si estuvieseis en este lugar?".

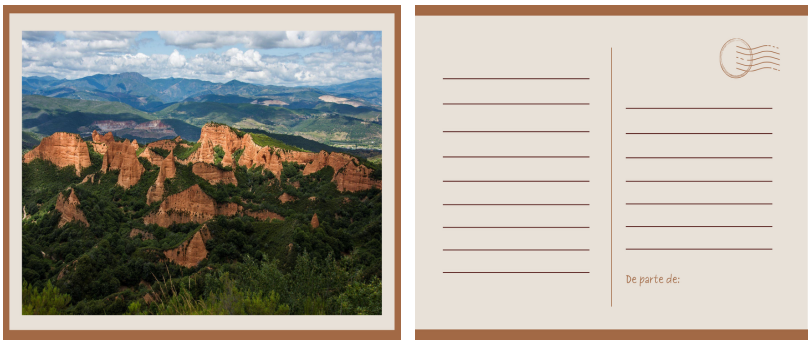


Figura 1. Postal de Las Médulas.

Seguidamente, tuvo lugar la segunda actividad "¿Qué nos cuentan estos objetos del lugar en el que fueron encontrados?". Esta actividad consistió en analizar fuentes objetuales similares a las que se pudieron encontrar en Las Médulas en época romana para la explotación de las minas (Figura 2). Las fuentes se presentaron con imágenes impresas en papel, para favorecer la manipulación de las mismas si el alumnado quería señalar algo sobre ellas.



Figura 2. Imágenes fuentes objetuales para la actividad 2. La primera imagen es una espuerta de esparto, la segunda es la parte superior de un pico y la tercera es un fragmento de una rueda elevadora de agua.

El análisis de las fuentes estuvo guiado por la ficha *Guía análisis objetos* en la que se planteaban interrogantes en relación con los aspectos formales, funcionales y sociológicos de las fuentes (Figura 3). Además, el análisis del primer objeto se hizo de manera grupal con ayuda de la docente que le hacía preguntas de apoyo para el primer acercamiento al trabajo con fuentes. El resto de los objetos los analizaron en gran grupo sin la guía de la docente, aunque en ocasiones intervenía haciéndoles preguntas que animen a la observación y análisis en relación con el cambio-continuidad entre pasado y presente si consideraba que el alumnado necesitaba de su ayuda.

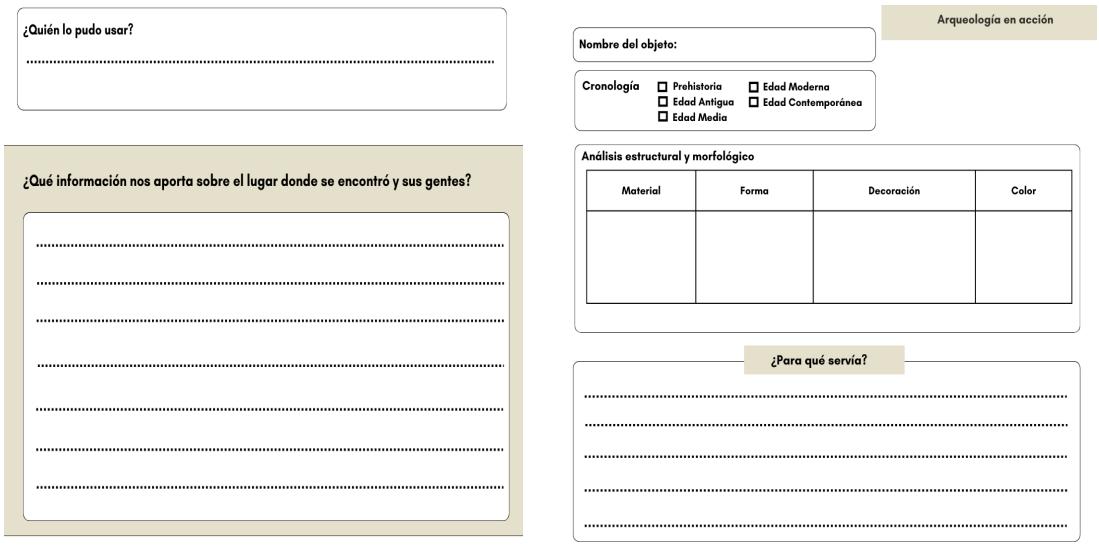


Figura 3. Ficha guía análisis objetos.

Fuente: elaboración propia a partir de Egea et al. (2014) y Egea y Arias (2020).

Asimismo, cabe señalar que la docente contaba con otras fuentes de apoyo que aportaba al alumnado para guiarlos en el proceso de análisis (Figura 4).

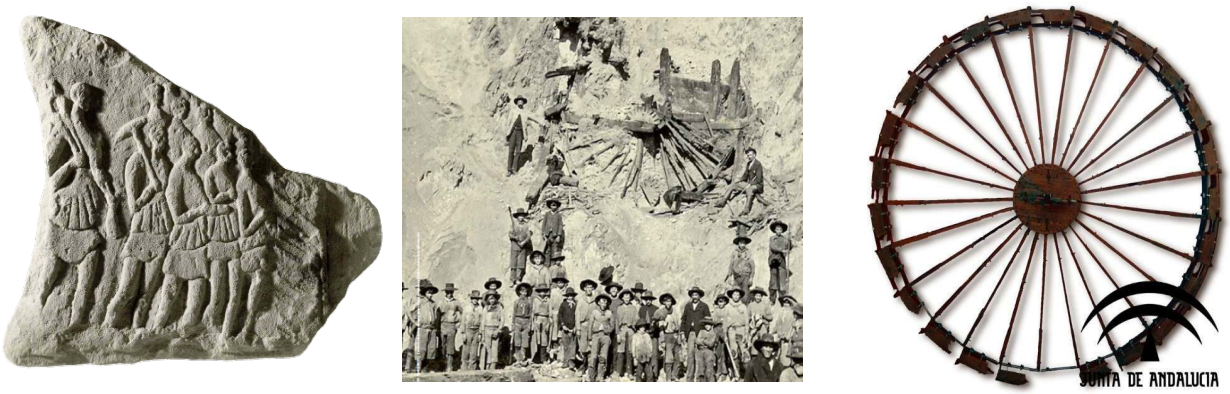


Figura 4. Fuentes de apoyo actividad 2. La primera imagen es un relieve encontrado en la zona minera de Palazuelos (Jaén, España), la segunda imagen representa el descubrimiento de una rueda de agua y la tercera imagen es la recreación de una rueda de agua.

Una vez analizadas las tres fuentes objetuales, se procedió a la tercera actividad "Lo que cuentan los escritos", que consistió en la lectura de un extracto de la obra *Naturalis Historia* de Cayo Plinio Segundo, donde se expone el sistema *ruina montium* que utilizaban los romanos para explotar las minas de Las Médulas. A raíz de esta lectura se les plantearon cuestiones como: "¿Qué tipo de sonidos podían escucharse en este lugar en época romana? ¿Cómo trabajaban aquellas personas? ¿Puedes calcular en kilogramos el peso real que una persona podía acarrear mientras trabaja aquí?".

Después, tras la discusión de estas cuestiones, se les invitó a establecer conexiones entre las distintas fuentes analizadas, objetuales y textual, para responder a la cuestión de qué pasó en ese lugar.

La segunda sesión (Tabla 3) tenía como finalidad dar a conocer la perspectiva de uno de los colectivos invisibles de la historia, la infancia, dentro del contexto de la explotación de las minas romanas.

Tabla 3. *Descripción de la sesión 2*

Sesión 2. ¿Quién trabajó en estas minas?	
Contenidos abordados	Planteamiento de hipótesis y conclusiones. Establecimiento de relación entre las fuentes y el paisaje.
Actividad/es	Actividad 1. "¿Quién trabajó en estas minas?". Actividad 2. "Volvemos a mandar una postal".
Materiales	Postal de Las Médulas.
Recursos	Imagen de la estela funeraria de un niño minero del siglo I d.C.
Temporalización	60 minutos.

Al comienzo de la sesión, en la primera actividad "¿Quién trabajó en estas minas?" se presentó al alumnado una estela funeraria perteneciente a un niño del siglo I d. C. como punto de partida para la actividad. A partir de la observación de la estela, se planteó una serie de preguntas (Tabla 4) de manera oral para guiar la reflexión y discusión del alumnado. A través de estas cuestiones el alumnado debía establecer conexiones entre las fuentes trabajadas en la sesión anterior (espuerta, noria y pico) y la nueva fuente (estela funeraria).

Asimismo, las preguntas planteadas buscaban fomentar la formulación de hipótesis por parte de los estudiantes. Este enfoque favoreció la construcción de conocimientos a partir del razonamiento y la deducción, permitiendo al alumnado llegar a conclusiones fundamentadas.

Tabla 4. *Fuente utilizada durante la actividad 1 y cuestiones planteadas para su análisis*

Fuente	***Cuestiones***
Estela funeraria de un niño del siglo I d. C. 	- ¿Reconocéis algún objeto de los que hemos visto antes? - ¿Cómo se relaciona este objeto con los objetos de la actividad anterior? - ¿Qué nos cuenta este objeto acerca de la región en la que fue encontrado? - Con este objeto y los de la actividad anterior, ¿cómo queda esa imagen que has creado de la mina romana? - ¿Podéis describir lo que pasó en este lugar?

Fuente: elaboración propia a partir de LETHE. (e-)Learning the invisible history of Europe.

A través de esta actividad, el alumnado pudo comprender qué ocurrió en el paisaje del inicio de la primera sesión (Las Médulas). Para finalizar, en la segunda actividad "Volvemos a mandar una postal", los estudiantes volvieron a escribir la postal imaginando que estaban en ese lugar. El hecho de realizar de nuevo el ejercicio de la postal permitió analizar cómo había cambiado la percepción del lugar que posee el estudiante al conocer los acontecimientos históricos del mismo.

En la tercera sesión (Tabla 5), tenía como finalidad promover la reflexión y el pensamiento crítico del alumnado a través de problemas sociales relevantes, tales como el trabajo infantil en la industria del *fast fashion* y las consecuencias medioambientales derivadas de la misma.

Tabla 5. *Descripción de la sesión 3*

Sesión 3. ¿Y ahora qué?	
Contenidos abordados	Relación entre el pasado y el presente a través de cuestiones socialmente relevantes. Desarrollo de una perspectiva crítica sobre los actos.

Actividad/es	Actividad 1. "¿Es algo del pasado solamente?" Actividad 2. "¿Qué papel juego yo?" Actividad 3. "¿Qué otras consecuencias tiene mi ropa?" Actividad 4. "Ser parte de la solución".
Recursos	Dispositivos electrónicos con conexión a internet.
Temporalización	120 minutos.

La primera actividad "¿Es algo del pasado solamente?" comenzó con el planteamiento de la pregunta: "¿Cómo de frecuente son estas situaciones en el presente?", haciendo alusión a la situación de trabajo infantil de las minas romanas expuesta en la sesión anterior. El diálogo fue guiado por la docente con otras preguntas como: "¿Por qué esto sucede hoy en día? ¿Cómo es posible que haya niños y niñas trabajando? ¿Qué papel tenemos en esta situación?", de esta manera se pudo conocer las concepciones del alumnado acerca del trabajo infantil en la actualidad.

En la segunda actividad "¿Qué papel juego yo?", con el fin de que el alumnado asumiera su responsabilidad individual respecto a la problemática del trabajo infantil derivado del *fast fashion*, se les invitó a buscar las condiciones laborales de los países en los que sus prendas de vestir habían sido fabricadas de manera individual en internet de manera individual. Tras la búsqueda de información, los estudiantes expusieron la información recabada de manera oral, llegando a la conclusión de que gran parte de la ropa que vestían habitualmente procedía de países en los que existían niños y niñas en situación de explotación laboral.

En la tercera actividad, titulada "¿Qué otras consecuencias tiene mi ropa?", se abordó un aspecto compartido entre la explotación de las minas de Las Médulas y la industria textil: la transformación del paisaje y su impacto medioambiental. A través del diálogo en gran grupo, el alumnado reflexionó sobre la contaminación generada por la industria del *fast fashion,* analizando cómo la producción masiva de ropa afecta al entorno, desde el uso intensivo de recursos naturales hasta la generación de residuos y emisiones contaminantes.

La sesión finalizó con la cuarta actividad, titulada "Ser parte de la solución", en la que el alumnado propuso acciones concretas para contribuir a la construcción de un mundo más sostenible, tanto a nivel social como medioambiental. Esta actividad no solo cerró el ciclo de la situación de aprendizaje, sino que también buscaba empoderar a los estudiantes como agentes de cambio, capaces de trasladar su reflexión crítica a la vida cotidiana.

Durante el desarrollo de la actividad, surgieron propuestas enfocadas en fomentar un consumo responsable y reducir el impacto ambiental asociado a la industria textil. El alumnado planteó la importancia de analizar la ropa antes de comprarla, prestando atención a las etiquetas para conocer el origen de las prendas, los materiales utilizados y las condiciones de producción. También se destacó la relevancia de reutilizar la ropa como una forma de alargar su vida útil y evitar la generación innecesaria de residuos.

Asimismo, los estudiantes valoraron la compra en tiendas locales y de comercio justo como una alternativa para apoyar a los pequeños productores y garantizar condiciones laborales dignas. Finalmente, la actividad fomentó un compromiso colectivo entre el alumnado, alentándolos a compartir estas prácticas en su entorno, de manera que la reflexión trasciende el aula y se convierte en un motor de cambio real frente a uno de los grandes desafíos del siglo XXI: el consumo responsable.

Esta última sesión permitió cerrar la situación de aprendizaje y responder a la pregunta inicial "¿Qué pasó aquí? ¿Qué está pasando ahora?", puesto que el alumnado conectó una situación del pasado, el trabajo infantil en las minas romanas que se dio en Las Médulas, con situaciones similares de trabajo infantil en la industria textil actual.

Valoración y conclusiones

Tras la evaluación de la implementación de la propuesta con el grupo de estudiantes se observaron determinados resultados que permiten determinar la efectividad y el impacto de la situación de aprendizaje en el alumnado.

En primer lugar, el grupo de estudiantes ha mostrado una mejora respecto a la consideración de la intervención del ser humano en el espacio, pasando de una observación acrítica del paisaje a una actitud crítica y reflexiva, valorando los efectos que las actividades antropogénicas tienen sobre el paisaje. Esto queda reflejado en el cambio de percepción de dos estudiantes que al inicio de la intervención parten de una posición en la cual a la hora de hablar sobre el paisaje solamente se refieren a aspectos descriptivos a nivel de la flora y la fauna del lugar y, tras la implementación de las sesiones 1 y 2, se posicionan en un punto que les permite tener en cuenta diferentes aspectos relacionados con las actividades del ser humano y sus consecuencias:

> [Actividad 1 - sesión 1, producción escrita de la primera postal previa al análisis de objetos]
>
> E2: "Hace viento, los pájaros hacen pío-pío y el pelillo de las cabras se vuela con el viento. El viento me quiere empujar hacia atrás, pero yo hago fuerza para no irme volando".
>
> E9: "Es muy relajante, se escuchan pájaros".
>
> [Actividad 2 - sesión 2, producción escrita de la segunda postal posterior al análisis de objetos]
>
> E2: "Hace mucho tiempo estas montañas eran minas. Hace mucho tiempo tenían forma normal, pero ahora hay montañas puntiagudas".
>
> E9: "Este sitio tiene una historia pasada triste. Los niños trabajaban y destruían las montañas para conseguir oro".

Por otro lado, se ha de destacar que la situación de aprendizaje descrita ha permitido conectar un hecho del pasado, como es el trabajo infantil y la transformación del paisaje en las minas romanas, con situaciones similares en el presente derivadas de la industria del *fast fashion*. Los estudiantes han demostrado ser capaces de reflexionar acerca de temas socialmente relevantes, como son las consecuencias de determinados hábitos de consumo, concretamente la explotación laboral y la transformación del espacio. Esto les ha llevado incluso a plantear dentro de su discusión y reflexión, acciones que ellos mismos pueden llevar a cabo para contribuir individualmente a revertir esta situación. De esta manera, siguiendo a Arias Ferrer y Egea Vivancos (2022), podemos afirmar que, al trabajar temas asociados a la Educación para el Desarrollo Sostenible, se ha desarrollado en los discentes el pensamiento crítico y analítico, invitándoles a la reflexión y a convertirse en agentes activos de cambio.

En segundo lugar, se debe resaltar la alta implicación que el grupo de estudiantes ha demostrado a lo largo de las sesiones en las que se ha desarrollado la propuesta en comparación con las sesiones habituales de Ciencias Sociales. Esto se debe, en parte, al peso que ha tenido el trabajo conjunto en gran grupo en la misma, pues el alumnado ha demostrado tener una clara preferencia por la construcción de conocimientos conjunta. En este sentido, estudios como el de Egea Vivancos y Arias Ferrer (2020) y Arias Ferrer et al. (2016) corroboran que la razón por la que las experiencias educativas de esta índole tienen

éxito es por la apuesta de un aprendizaje dialógico entre iguales, donde el alumnado tiene un papel protagonista, relegando al docente a un segundo plano que pasa a convertirse en guía y mediador de sus aprendizajes.

Asimismo, estos elevados índices de participación conseguidos con la implementación de la propuesta también se explican por el empleo de la estrategia del aprendizaje basado en objetos. El carácter motivador del trabajo con fuentes ha permitido que el conjunto de estudiantes haya participado de manera activa. El hecho de que se involucren más en este tipo de actividades se debe a que, como Santacana i Mestre y Llonch Molina (2012) argumentan, las imágenes potencian el desarrollo de la expresión ya que funcionan como soporte icónico de apoyo que ayudan a fijar conceptos abstractos.

Sin embargo, esta alta participación se ve mermada cuando se trata de analizar una fuente textual, como es el extracto de *Naturalis Historia* de Plinio. Lo mismo sucede en la investigación de Tapia Espinosa y Arias Ferrer (2021) en la cual el alumnado se involucra activamente en el trabajo con fuentes objetuales, pero esa implicación decrece al sustituir los objetos por textos escritos. Esto se debe a que las fuentes materiales permiten un mayor diálogo que las escritas, puesto que el estudiante se aproxima a ellas de manera más abierta y flexible. No obstante, cabría remarcar que, a pesar de descender la participación del alumnado durante el análisis de la fuente escrita, en sus producciones escritas en la postal se muestra una tendencia a exponer con mayor detalle la información obtenida a través de la fuente escrita, dándole una mayor prevalencia a esta frente a las objetuales (imágenes). Esto puede deberse a que normalmente obtienen información a través de fuentes escritas (principalmente el libro de texto), por lo que perciben que la información obtenida por un medio similar (texto) es más veraz.

Por otro lado, además de incrementar la participación, el trabajo con fuentes llevado a cabo a través de la estrategia de aprendizaje basado en objetos también ha permitido el desarrollo de habilidades de pensamiento relacionadas con el análisis y la reflexión. El alumnado ha mostrado habilidades para emitir hipótesis ejerciendo un pensamiento contextualizado. Como Éthier et al. (2010) defienden, son numerosas las investigaciones que demuestran la capacidad de los estudiantes a partir de 6 años a utilizar la perspectiva histórica en las interpretaciones.

No obstante, el alumnado ha necesitado el anclaje de la docente para establecer relaciones entre varias fuentes, puesto que concebían las fuentes como elementos aislados y desconectados entre sí y desvinculados igualmente al propio lugar del hallazgo. Este resultado contrasta con la investigación de Tapia Espinosa y Arias Ferrer (2021) en la cual los estudiantes sí eran capaces de vincular varias fuentes sin la ayuda de la docente.

A pesar de las dificultades para conectar más de dos fuentes a la hora de establecer conclusiones, a través del aprendizaje dialógico han sido capaces de llegar a conclusiones partiendo de ideas dispares y erróneas. Sin embargo, en ocasiones las conclusiones a las que llegaban estaban determinadas por la opinión predominante dentro del grupo, al igual que sucede en la investigación de Tapia Espinosa y Arias Ferrer (2021). Es por ello que, siguiendo a estos autores, el papel de la docente en esta situación debe ser el de introducir de manera progresiva la necesidad de apoyarse en otras fuentes para ratificar sus hipótesis y abandonar la búsqueda de consenso por elección mayoritaria.

Por otro lado, pese a que no incorporan nuevas fuentes para apoyar sus argumentos o comprobar sus hipótesis, al aparecer nuevas pruebas y adquirir nueva información, los estudiantes son capaces de modificar respuestas anteriores. Sirva como ejemplo de este análisis, la siguiente interacción oral en la que el alumnado establece una primera hipótesis sobre el material del objeto 2 en función de lo que observa en la imagen, la cual es modificada

al conocer la segunda prueba (relieve de los mineros de Linares) que muestra la utilidad del objeto:

> [Actividad 2 - sesión 1, producción oral durante el análisis del fragmento del pico]
>
> D: "¿El material diríais que es duro o blando?".
>
> E3: "Medio duro, medio blando, es fácil de romper".
>
> E6: "Es frágil".
>
> D: "¿Por qué os da la sensación de que es frágil?".
>
> E1: "Porque es se parece a la corteza de árbol, y la corteza de árbol es fácil de romper".
>
> (observan el relieve)
>
> E1: "Ah, no, no es que usaran este objeto para tallar. Esta imagen nos está diciendo cómo se usaba el objeto. Mirad, está aquí" (señala el pico).
>
> E3: "Sí" (con énfasis).
>
> E1: "Es una mina, estaban en una mina".
>
> E2: "Es que le falta el palo al pico, lo está sujetando el hombre ese, ¿no lo ves? Entonces el material será metal".
>
> E1: "Claro, el material no puede ser frágil si se usa para picar".
>
> E3: "Es metal, pero con mucho tiempo, por eso está así".

Esto evidencia la oportunidad que ofrece el trabajar con fuentes, pues permite el desarrollo de determinadas habilidades asociadas al pensamiento histórico como la contestabilidad o flexibilidad en las interpretaciones históricas, comprendiendo que la historia evoluciona en función de las fuentes disponibles (Egea Vivancos y Arias Ferrer, 2018; Morales Rodríguez y Egea Vivancos, 2018).

En definitiva, la propuesta educativa presentada en este capítulo pone de manifiesto la necesidad de utilizar estrategias didácticas activas relacionadas con la indagación en la asignatura de Ciencias Sociales, como el aprendizaje basado en objetos, puesto que no solo consigue desarrollar habilidades críticas y reflexivas en los estudiantes, sino que también favorece la implicación y participación activa del alumnado, promoviendo un aprendizaje más inclusivo, en el que todo el alumnado tiene la oportunidad de construir su propio conocimiento. Además, los resultados obtenidos, evidencian un cambio en la percepción y análisis del paisaje y la historia a través del trabajo con multiperspectivas históricas, lo que demuestra la efectividad de este enfoque en la formación de ciudadanos más conscientes y comprometidos con su entorno contribuyendo así a una educación más inclusiva y enriquecedora para todos los estudiantes.

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: Actas del VII Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano* (pp. 136-148). Santiago de Compostela: Red 14-Universidad de Santiago de Compostela.

Arias Ferrer, L. y Egea Vivancos, A. (2022). *Didáctica de la geografía e historia en Educación Primaria.* Editorial Síntesis.

Arias Ferrer, L., y Egea Vivancos, A. (2023). Los colectivos invisibles europeos a partir de la cultura material (Lethe Project): hacia la construcción de una ciudadanía crítica. En C. R. García Ruiz, A. Razquin Mangado, M. M. Felices de la Fuente, M. J. López Martínez, & J. L. Zorrilla Luque (eds.), *Educación en memoria histórica y democrática* (pp. 123-132). Dykinson.

Babbie, E. (2000). Fundamentos de la investigación social. International Thomson.

Chatterjee, H. J. (2011). Object-based learning in higher education: The pedagogical power of museums. *Proceedings of the 9th Conference of the International Committee of ICOM for University Museums and Collections* (UMAC), Berkeley, USA, 10th–13th September 2009, 179-182. http://dx.doi.org/10.18452/8697

Decreto n.º 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia,* 267, 39896-40128. https://www.borm.es/eli/es-mc/d/2022/11/17/209/dof/spa/html

Egea Vivancos, A. y Arias Ferrer, L. (2018). El desafío de enseñar a pensar históricamente a través de la arqueología. En. A. Egea, L. Arias y, 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. 327-341). Trea.

Egea Vivancos, A. y Arias Ferrer, L. (2020). Arqueólogos en apuros: el poder de los objetos. *Aula de Innovación Educativa*, 292, 27-31.

Egea Vivancos, A., Pernas García, S. y Arias Ferrer, L. (2014). Re-construyendo la historia a partir del patrimonio arqueológico. En O. Fontal, A. Ibáñez 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. 1149-1160). IPCE/OEPE.

Éthier, M. A., Demers, S., y Lefrançois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación,* 9, 61-73. https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191359

García de la Vega, A. (2011). El paisaje: un desafío curricular y didáctico. *Revistas de Didácticas Específicas*, 4, 7-26. https://revistas.uam.es/didacticasespecificas/article/view/9187

Hernández Carrertero, A. M., Nieto Masot, A. y Pulido Díaz, F. (2009). La lectura del "Paisaje Cultural", estrategia didáctica en la enseñanza de las Ciencias Sociales: el ejemplo de Las Hurdes, Extremadura. *Campo Abierto*, 28, 87-101. https://www.academia.edu/89249882/The_reading_of_Paisaje_Cultural_as_a_didactic_strategy_in_the_teaching_of_Social_Sciences_The_example_of_Las_Hurdes_Extremadura?f_ri=481976

Hernández Carretero, A. M. (2010). El valor del paisaje cultural como estrategia didáctica. *Tejuelo*, 9, 162-177. http://hdl.handle.net/11162/28932

López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Revista Ayer,* 94(2), 273-285.

López Gómez, M. L. (2018). Un museo en el aula. La enseñanza de la historia a través de las materiales. En. A. Egea, L. Arias y, 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. 1955-216). Trea.

Meseguer Gil, A., Arias Ferrer, L. y Egea Vivancos, A. (2022). La arqueología en las aulas: análisis de su representación en los libros de texto. En A. José Farrujia de la Rosa (Coord.), *Patrimonio cultural, género y educación. Los libros de texto como transmisores del conocimiento en primaria y secundaria* (pp. 107-128). Octaedro.

Molina, S. y Ortuño, J. (2022). ¿Quiénes protagonizan la historia que enseñamos? *The Conversation.* https://theconversation.com/quienes-protagonizan-la-historia-que-ensenamos-186689

Morales Rodríguez, M. 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, L. Arias y, 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. 137-157). Trea.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado,* 52, 24386-24504. https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157

Pagès, J. y Villalón, G. (2013). Los niños y las niñas en la historia y en los textos históricos escolares. *Analecta Calasanctiana, 109,* 29-66. https://www.researchgate.net/publication/303402504_Los_ninos_y_las_ninas_en_la_Historia_y_en_los_textos_historicos_escolares

Parisi Moreno, V. y Llonch Molina, N. (2022). El museo escolar como recurso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en la formación inicial de maestros. En J. C. Bel, J. C. Colomer y N. De Alba (Coords.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 447-455).

Prats Cuevas, J. y Santacana i Mestre, J. (2011). Ideas para la clase de Historia. En J. Prats (Coord.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 9-94). Graó.

Santacana i Mestre, J. y Llonch Molina, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Ediciones Trea.

Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six: historical thinking concepts.* Nelson Education.

Seixas, P. y Peck, C. (2004). Teaching Historical Thinking. En A. Sears e I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Pacific Educational Press.

Stowell, L. (2011). *Write Your Own Story Book*. The Usborne.

Tapia Espinosa, F. y Arias Ferrer, L. (2021). El aprendizaje basado en objetos como estrategia para la enseñanza de la historia en Educación Primaria: un estudio cuasi-experimental. *Espiral. Cuadernos del profesorado, 14*(28), 44-56.

Anexo: fundamentación curricular y evaluación

Fundamentación curricular

Como se describió al principio de este capítulo, la situación de aprendizaje descrita contribuye al perfil de salida del alumnado, es por ello que desarrolla las siguientes competencias clave descritas en el Real Decreto 157/2022:

- Competencia lingüística (CL): la expresión oral y escrita juegan un papel fundamental en esta secuencia de actividades, fomentando el desarrollo de la argumentación fundamentada y el pensamiento crítico. Los descriptores operativos asociados a esta competencia trabajados en la situación de aprendizaje son CCL1 y CCL2.
- Competencia matemática y competencias en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM): la estrategia de aprendizaje basado en objetos requiere que el alumnado formule hipótesis y establezca conclusiones a partir del análisis de fuentes. Los descriptores operativos asociados a esta competencia trabajados en la situación de aprendizaje son STEM2 y STEM4.
- Competencia ciudadana (CC): se promueve al abordar problemáticas sociales actuales, como el trabajo infantil en la industria del *fast fashion*, y relacionarlas con la explotación de la infancia en las minas romanas. El alumnado no solo comprende las consecuencias de estas situaciones, sino que también reflexiona sobre su papel como consumidores y propone acciones para contribuir a una sociedad más justa y sostenible. Los descriptores operativos asociados a esta competencia trabajados en la situación de aprendizaje son CC3 y CC4.

Asimismo, la situación de aprendizaje descrita se enmarca en el Decreto n.º 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, ya que, mediante las actividades planificadas en las cinco sesiones, se contribuye al desarrollo de diversos saberes básicos, competencias específicas y criterios de evaluación establecidos en dicho marco normativo (Tabla 7).

Tabla 7. *Relación de saberes básicos, competencias específicas y criterios de evaluación*

Sesión	Saber básico	Competencia específica	Criterio de evaluación
1 y 2	C. Sociedades y territorios 2. Sociedades en el tiempo. - Las fuentes históricas: clasificación y utilización de las distintas fuentes (orales, escritas, patrimoniales).	2. Plantear y dar respuesta a cuestiones científicas sencillas, utilizando diferentes técnicas, instrumentos y modelos propios del pensamiento científico, para interpretar y explicar hechos y fenómenos que ocurren en el medio natural, social y cultural.	2.1. Formular preguntas y realizar predicciones razonadas sobre el medio natural, social o cultural mostrando y manteniendo la curiosidad.
		4. Identificar las características de los diferentes elementos o sistemas del medio natural, social y cultural, analizando su	4.2. Establecer conexiones sencillas entre diferentes elementos del medio natural, social y cultural mostrando

		organización y propiedades y estableciendo relaciones entre los mismos, para reconocer el valor del patrimonio cultural y natural, conservarlo, mejorarlo y emprender acciones para su uso responsable.	comprensión de las relaciones que se establecen. 4.3. Valorar, proteger y mostrar actitudes de conservación y mejora del patrimonio natural y cultural a través de propuestas y acciones que reflejen compromisos y conductas en favor de la sostenibilidad.
3	C. Sociedades y territorios 4.Conciencia ecosocial. - Responsabilidad ecosocial. Ecodependencia, interdependencia e interrelación entre personas, sociedades y medio natural. - Estilos de vida sostenible: los límites del planeta y el agotamiento de recursos. La huella ecológica.	5. Identificar las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno, desde los puntos de vista social, económico, cultural, tecnológico y ambiental, para mejorar la capacidad de afrontar problemas, buscar soluciones y actuar de manera individual y cooperativa en su resolución y para poner en práctica estilos de vida sostenibles y consecuentes con el respeto, el cuidado y la protección de las personas y del planeta.	5.1. Promover estilos de vida sostenible y consecuentes con el respeto, los cuidados, la corresponsabilidad y la protección de las personas y del planeta, a partir del análisis de la intervención humana en el entorno. 5.2. Participar con actitud emprendedora en la búsqueda, contraste y evaluación de propuestas para afrontar problemas ecosociales, buscar soluciones y actuar para su resolución, a partir del análisis de las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno.

Fuente: Decreto n.º 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Evaluación

Se llevó a cabo una evaluación formativa y procesual, puesto que la finalidad no es calificar o realizar una evaluación final del alumnado, sino analizar cambios y avances en las habilidades desarrolladas por los estudiantes. En la Tabla 8 quedan recogidos los criterios de evaluación que se han tenido en cuenta en cada actividad, así como el instrumento y el procedimiento utilizado.

Tabla 8. *Evaluación de la situación de aprendizaje*

Actividad	**Peso de la actividad**	**Procedimiento**	**Instrumento**	**Criterios de evaluación**
Actividad 2 (sesión 1)	10%	Discusiones grupo-clase	Observación directa de las interacciones	2.1
Actividades 3 (sesión 1)	15%			

Actividad 1 (sesión 2)	15%			
Actividad 1 (sesión 1)	10%	Análisis de la producción escrita en las postales	Rúbrica con 5 niveles	4.2
Actividad 2 (sesión 2)	10%			
Actividad 4 (sesión 3)	10%	Discusiones grupo-clase	Observación directa de las interacciones	4.3
Actividad 3 (sesión 3)	10%	Discusiones grupo-clase	Observación directa de las interacciones	5.1
Actividad 4 (sesión 3)	10%			
Actividad 3 (sesión 3)	15%	Discusiones grupo-clase	Observación directa de las interacciones	5.2

A continuación, en la Tabla 9 se presenta la rúbrica empleada para la evaluación del criterio 4.2. Su diseño se llevó a cabo siguiendo las recomendaciones establecidas por la normativa vigente, adoptando un sistema de valoración cualitativa con cinco niveles de consecución: insuficiente, suficiente, bien, muy bien y excelente.

Tabla 9. *Rúbrica evaluación criterio 4.2*

Criterio de evaluación	***Insuficiente***	***Suficiente***	***Bien***	***Muy bien***	***Excelente***
4.2. Establecer conexiones sencillas entre diferentes elementos del medio natural, social y cultural mostrando comprensión de las relaciones que se establecen.	No establece ninguna relación entre el paisaje de Las Médulas y su explotación minera.	Identifica superficialmente la relación entre el paisaje y la actividad minera, sin detalles significativos.	Relaciona el paisaje con la minería romana, mencionando cómo la actividad afectó el entorno.	Explica de forma clara la relación entre la minería y la transformación del paisaje, incluyendo algún detalle contextual.	Describe con precisión la transformación del paisaje por la minería, considerando factores históricos, sociales y ambientales.

09.

Compositoras musicales a lo largo de la historia

Anna Berent Palau. Universitat de Lleida

aberent@xtec.cat

Presentación y justificación

A lo largo de la historia de la música, las mujeres han sido sistemáticamente excluidas de las posiciones de poder dentro del campo de la composición y dirección musical. Este artículo aborda la importancia de la participación femenina en la música, particularmente en la composición, destacando los esfuerzos contemporáneos por aumentar su visibilidad en la educación y las instituciones musicales. A pesar de los avances en las últimas décadas, la desigualdad de género persiste, y es necesario continuar trabajando en la visibilización de las mujeres compositoras mediante una educación inclusiva y políticas institucionales que favorezcan la paridad. Este artículo también incorpora una programación didáctica hecha en una escuela de primaria para trabajar desde la educación el conocimiento de las mujeres compositoras a lo largo de la historia.

Históricamente, el mundo de la música ha sido predominantemente masculino, con las mujeres relegadas a roles secundarios como intérpretes o musas, y rara vez reconocidas como creadoras musicales. A lo largo de los siglos, muchas mujeres compositoras han quedado en el olvido, a pesar de sus significativas contribuciones a la música. Este fenómeno ha sido influenciado por las estructuras patriarcales de la sociedad, que han favorecido la figura masculina como "genio creativo". En el siglo XXI, a pesar de los avances en términos de equidad de género en la música, la presencia femenina sigue siendo escasa, especialmente en las áreas de composición, dirección y difusión musical. Este artículo explora cómo la educación en igualdad y la visibilidad de las compositoras pueden

contribuir a reducir esta disparidad, basándose en estudios recientes que abordan la evolución de la participación femenina en la música.

La falta de visibilidad de las mujeres compositoras ha sido un tema recurrente en los estudios históricos de la música. Según Soler (2017), las mujeres han contribuido significativamente a las artes, pero muchas veces han sido excluidas de la narrativa histórica. Su papel como creadoras ha sido subestimado en favor de figuras masculinas, a menudo debido a normas sociales que les impedían ocupar cargos de poder en el ámbito musical. En el caso de las compositoras, sus obras se han relegado al anonimato o se les ha dado un reconocimiento menor en comparación con sus homólogos masculinos. Este fenómeno se ha visto reflejado en las programaciones de orquestas, conservatorios y programas educativos, donde la figura femenina ha sido históricamente invisible.

Diversos estudios han documentado la baja representación de las mujeres en el campo de la composición. Según Rodríguez Morató (1996) y Ramos (2003a), el porcentaje de mujeres compositoras en España ha aumentado significativamente del 8,6% en 1996 al 22% en la actualidad, lo que refleja un progreso, pero también subraya lo lento que ha sido este cambio. La falta de representación de las mujeres compositoras sigue siendo un reto, ya que en instituciones como la OCNE, a pesar de contar con más intérpretes femeninas, sigue siendo escasa la presencia de mujeres en la composición (Berlinches, 2019). Este fenómeno se debe a una serie de factores que incluyen la falta de visibilidad histórica, la percepción cultural del talento musical como algo predominantemente masculino y la estructura de poder dentro de las instituciones musicales.

La educación musical juega un papel crucial en la reducción de las desigualdades de género. Como señalan Born & Devine (2022), la ausencia de modelos femeninos en los programas educativos perpetúa la percepción de que el talento musical está inherentemente vinculado a los hombres. La inclusión de compositoras en los currículos académicos y la visibilización de sus obras son pasos esenciales para cambiar esta narrativa. Investigaciones como las de Smith et al. (2023) indican que la presencia de modelos femeninos en la enseñanza de la música puede aumentar la confianza y las aspiraciones de las estudiantes en estos campos, permitiendo que más mujeres se conviertan en compositoras, directoras y líderes dentro del mundo musical.

Recientemente, varios autores contemporáneos han abordado el problema de la desigualdad de género en la música desde una perspectiva académica y social. Catherine Nolan (2018) ha investigado cómo las mujeres son percibidas en la música y la forma en que las estructuras educativas y profesionales refuerzan la desigualdad. Martha S. Feldman (2019) ha señalado cómo las compositoras del Renacimiento y otras épocas fueron sistemáticamente excluidas de los repertorios y la enseñanza musical. En el contexto de la música contemporánea, autores como Lise Ouvré (2020) y Julie Anne Sadie (2021) han documentado cómo las composiciones de mujeres continúan siendo marginadas, a pesar de los esfuerzos por integrar la perspectiva femenina en la enseñanza y la programación de conciertos.

A pesar de los avances en las últimas décadas, la igualdad de género en la música sigue siendo una meta distante. Autoras como Susan McClary (2022) y Rachel Beckles Willson (2024) abogan por una revisión crítica de las estructuras académicas y culturales que perpetúan la exclusión de las mujeres en la música. McClary destaca que la música está cargada de significados de género, lo que influye en la percepción de las capacidades creativas de las mujeres. Asimismo, Beckles Willson subraya que las compositoras aún enfrentan dificultades para acceder a las plataformas necesarias para que sus obras sean reconocidas, especialmente en géneros musicales experimentales y vanguardistas.

A pesar de los avances en la visibilidad de las mujeres compositoras, las reformas estructurales dentro de las instituciones musicales continúan siendo una necesidad urgente. La brecha de género persiste no solo en el ámbito académico, sino también en la industria musical profesional. En muchas orquestas y centros de creación musical, los directores y compositores siguen siendo mayoritariamente hombres, lo que limita las oportunidades de las mujeres para acceder a posiciones de liderazgo y relevancia. Las políticas de igualdad de género deben ir más allá de la simple inclusión de mujeres en los programas educativos, y deben implicar un cambio real en la estructura de poder dentro de las instituciones musicales, asegurando una representación equitativa en todos los niveles, desde la enseñanza hasta la difusión pública de las obras.

Las generaciones más jóvenes juegan un papel crucial en la transformación del panorama musical. Los estudiantes de música, al ser educados en un entorno que valore la igualdad de género y la diversidad de voces, pueden contribuir significativamente a una reconfiguración del futuro de la música. Instituciones educativas que integren de manera efectiva la historia y las obras de compositoras históricas y contemporáneas tienen el poder de crear un entorno inclusivo que fomente la creatividad sin restricciones de género. Además, los jóvenes músicos y compositores que se sientan empoderados por ver reflejadas sus propias identidades en los modelos que se les presentan, pueden asumir roles de liderazgo en la música, desafiando así las normas y abriendo puertas para futuras generaciones de compositoras.

El análisis histórico y contemporáneo demuestra que, a pesar de los avances, aún queda un largo camino por recorrer para alcanzar la plena igualdad de género en la música. Las mujeres compositoras siguen siendo una minoría en los programas de estudio, en las programaciones de conciertos y en las instituciones musicales. Sin embargo, los esfuerzos por visibilizar su trabajo, a través de una educación inclusiva y la promoción de modelos femeninos, son pasos cruciales para cambiar esta dinámica. La inclusión de las compositoras en el panorama musical no sólo enriquecerá la música misma, sino que también proporcionará a las nuevas generaciones de mujeres músicos las herramientas necesarias para desafiar las estructuras patriarcales y alcanzar el reconocimiento que merecen.

Tabla 1. *Resumen de la programación didáctica*

Título	*Las mujeres compositoras a lo largo de la historia.*		
Reto	Encuentra el mensaje perdido de las compositoras para poder saber dónde se encuentra la llave musical.		
Producto final	Con esta situación de aprendizaje se pretende acercar el conocimiento de las mujeres compositoras en el mundo de la música a lo largo de la historia. Como producto final se va a realizar un juego de pistas para encontrar el mensaje perdido y encontrar la llave oculta a través de la cual tendrán que crear un objeto (réplica) simbólica de la compositora que les haya tocado a cada grupo.		
Nivel educativo	Todos los cursos de Primaria.	**Número de sesiones**	6 sesiones.

La creación de una música más inclusiva no solo beneficia a las mujeres compositoras, sino que también enriquece la tradición musical en su conjunto. La inclusión de diversas voces, perspectivas y estilos musicales abre nuevas posibilidades creativas y

permite que la música evolucione en formas que reflejan una variedad de experiencias humanas. El cambio hacia una mayor inclusión de las mujeres en la música no debería ser visto como un simple acto de justicia social, sino como una necesidad artística que ampliará las fronteras de la música en su totalidad. A medida que el campo musical sigue creciendo y diversificándose, es esencial que las compositoras, tanto pasadas como contemporáneas, reciban el reconocimiento y el apoyo que merecen, contribuyendo así a una música más completa, diversa y representativa de la humanidad en su conjunto.

El estudio de la diversidad en la escuela resulta esencial para comprender y abordar los desafíos educativos contemporáneos. Según Banks (2009), la educación multicultural permite a los estudiantes desarrollar una comprensión crítica sobre la pluralidad de perspectivas culturales e históricas. Del mismo modo, Nieto (2017) argumenta que la diversidad cultural y la multiperspectiva histórica favorecen una educación más equitativa y enriquecedora.

Trabajar sobre iconos culturales y la multiperspectiva histórica en el ámbito educativo permite a los estudiantes comprender la complejidad de los procesos históricos y socioculturales. Como menciona Bhabha (1994), la identidad cultural es un fenómeno dinámico que se construye en el cruce de distintas narrativas. Por ello, incorporar una mirada multidimensional en la enseñanza contribuye a desarrollar el pensamiento crítico y el respeto por la diferencia.

La inclusión de compositoras musicales en el currículo escolar es fundamental para visibilizar el papel de las mujeres en la historia de la música y la cultura. Según Citron (1993), las mujeres compositoras han sido históricamente invisibilizadas en los relatos tradicionales de la historia musical, a pesar de su significativa contribución. De acuerdo con Macarthur (2010), incluir a compositoras en la educación musical permite desafiar las narrativas dominantes y ofrecer una visión más equitativa y representativa del patrimonio cultural.

Investigaciones recientes han reafirmado la importancia de esta inclusión en la educación musical. Talbot (2018) sostiene que integrar el estudio de mujeres compositoras no solo enriquece la comprensión de la historia musical, sino que también proporciona modelos a seguir para las nuevas generaciones. Lamb et al. (2021) enfatizan que la enseñanza de la música debe evolucionar hacia enfoques más inclusivos y decoloniales, incorporando voces históricamente marginadas.

Además, Koza (1994) argumenta que la enseñanza de la música en las escuelas ha perpetuado una visión androcentrista, dejando de lado el impacto de las mujeres compositoras. Al trabajar sobre sus obras, los estudiantes pueden desarrollar una comprensión más amplia del contexto social y cultural en el que se produjo la música, fomentando la equidad de género y la diversidad en la educación artística. Esto coincide con los planteamientos de Green (1997) y O'Toole (2020), quienes sostienen que la inclusión de mujeres en la enseñanza musical amplía la perspectiva de los y las estudiantes y contribuye a una educación más inclusiva.

Contexto

La escuela en la que se lleva a cabo esta programación se encuentra en un pueblo de más de 7.500 habitantes, situado en la comarca de la Segarra, en Cataluña. Este entorno rural, a pesar de su tamaño moderado, se caracteriza por una gran diversidad en términos de origen y contextos socioculturales. Además de la escuela pública que implementa la programación, el pueblo cuenta con otra escuela pública de una sola línea y una escuela

concertada, lo que contribuye a una amplia variedad de perfiles y necesidades educativas. Esta diversidad se refleja en los estudiantes, quienes provienen de distintos ámbitos familiares, culturales y lingüísticos, lo que hace necesario diseñar estrategias educativas inclusivas que den respuesta a la variedad de situaciones que presentan los alumnos.

La escuela que lidera este proyecto se considera un centro de alta complejidad debido a la diversidad de su alumnado. Con una estructura de dos líneas por curso y un número de estudiantes de entre 20 y 25 por clase, el centro enfrenta el reto de atender una población estudiantil diversa tanto en términos de competencias lingüísticas como en habilidades cognitivas y estilos de aprendizaje. En este contexto, el alumnado proviene de diferentes orígenes y, por tanto, se encuentran con diversos niveles de comprensión y dominio de la lengua vehicular de la escuela, que es el catalán. Esto hace que, en muchas ocasiones, la programación educativa deba adaptarse para poder garantizar el acceso a los contenidos y asegurar la inclusión de todos los estudiantes, independientemente de su punto de partida en el proceso educativo.

Para dar respuesta a esta diversidad, el centro se ha comprometido a ofrecer una educación inclusiva y de calidad, que promueva el acceso igualitario a los aprendizajes. Así, se diseñan propuestas educativas lo más amplias posibles, adaptando los contenidos, las metodologías y las herramientas pedagógicas para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes. La finalidad es que cada uno de los alumnos pueda progresar a su ritmo y según sus capacidades, pero sin que nadie quede atrás. El proyecto interdisciplinar de este curso, que lleva el nombre de DONART (Dones artistes), se enmarca en esta apuesta por la inclusión y la calidad educativa.

Este proyecto tiene como objetivo central el trabajo de las mujeres artistas a lo largo de la historia, abarcando diferentes disciplinas como la arquitectura, la escultura, la pintura, la danza, la música y la cocina, entre otras. En primer lugar, cada grupo-clase de primaria ha realizado una investigación sobre distintas mujeres artistas, lo que les ha permitido escoger aquellas que más les interesaban para profundizar en su vida y obra. A partir de esta investigación, los estudiantes seleccionaron a una artista que querían estudiar más a fondo, tras lo cual se organizaron votaciones para elegir quién sería la figura sobre la que trabajarían durante el curso. Una vez tomada la decisión, los alumnos comenzaron a estudiar la biografía de la artista elegida, su obra y el contexto en el que desarrolló su carrera. Además, se realizaron actividades prácticas vinculadas al arte de la artista, para que los estudiantes pudieran experimentar directamente con sus técnicas y enfoques, lo que favoreció un aprendizaje significativo y participativo.

La programación musical, en particular, ha seguido un enfoque adaptado a las características del aula de música y la organización del centro. Al ser una asignatura de carácter colectivo, no se puede trabajar interniveles con todos los grupos en un mismo espacio y tiempo. Por este motivo, se optó por una estrategia inicial que involucró a todos los grupos de manera unificada, de modo que cada uno de los 13 grupos-clase pudiera contribuir a la construcción de un mural que representara a mujeres compositoras de la historia de la música. La actividad comenzó con una dinámica de búsqueda e investigación, en la que los estudiantes encontraron diversas piezas de un puzle relacionado con figuras femeninas en la música. Este puzle no solo tenía un componente lúdico, sino que servía como una introducción visual y práctica a la figura de las mujeres compositoras.

Una vez que todos los puzles fueron completados, se construyó un mural colectivo que representaba a diferentes compositoras, lo que permitió al alumnado tener una visión global de la contribución femenina al mundo de la música a lo largo de los siglos. Este mural no solo se convirtió en una herramienta visual para la enseñanza, sino también en un punto de referencia para futuras actividades dentro del aula de música. De esta forma, los

estudiantes pudieron explorar en mayor profundidad la vida y obra de las compositoras seleccionadas, trabajando de manera colaborativa y reflexiva en torno a su legado y su papel en la historia de la música.

El proyecto interdisciplinar y la programación didáctica asociada han sido diseñados para fomentar el trabajo en equipo, la investigación y la reflexión crítica sobre el papel de las mujeres en las artes. De esta manera, se busca no solo proporcionar un conocimiento más inclusivo y representativo, sino también sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de reconocer y valorar las contribuciones de las mujeres en campos que históricamente han sido dominados por hombres. En definitiva, este enfoque interdisciplinario no solo pretende enriquecer la educación artística, sino también contribuir a la creación de una comunidad educativa más igualitaria y consciente de la necesidad de transformar las estructuras históricas de poder y representación.

Desarrollo

Esta programación didáctica se organiza en un total de seis sesiones, las cuales están distribuidas a lo largo del curso escolar. Cada trimestre se lleva a cabo un bloque de dos sesiones de aproximadamente una hora de duración, lo que permite que el contenido se trabaje de manera gradual, adaptándose a los tiempos y ritmos de aprendizaje de los y las estudiantes. La programación está diseñada para abarcar diversas áreas de conocimiento de manera interdisciplinaria, enfocándose en las mujeres artistas, específicamente en las compositoras, pero sin perder de vista las conexiones con otras disciplinas artísticas trabajadas en el marco del proyecto DONART (Dones artistes).

Siguiendo los principios de la Taxonomía de Bloom, esta programación se estructura con el objetivo de fomentar una progresión en los aprendizajes de los estudiantes que permita desarrollar habilidades cognitivas de mayor complejidad a medida que avanzan en el proceso de aprendizaje. La Taxonomía de Bloom, desarrollada por Benjamin Bloom en 1956 y revisada posteriormente, es una herramienta pedagógica clave que clasifica los objetivos educativos en diferentes niveles jerárquicos, desde los más simples hasta los más complejos. Esta clasificación incluye seis niveles cognitivos: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear.

En la primera sesión, los y las estudiantes participan en una dinámica de búsqueda en la que deben encontrar las diferentes piezas de un puzle. Cada pieza contiene una parte del retrato de una compositora, así como diferentes letras que, al ensamblarse correctamente, permitirán descubrir su nombre. Esta actividad inicial no solo fomenta la colaboración y el trabajo en equipo, sino que también introduce de manera lúdica y visual a los estudiantes en la figura de la compositora seleccionada, creando un primer vínculo con su biografía y su obra.

Esta actividad se realiza con una compositora distinta en cada grupo-clase, lo que les permite a los estudiantes explorar la vida y obra de diferentes mujeres compositoras. El objetivo final de esta actividad es crear un mural colaborativo que reúna los retratos y los nombres de las distintas compositoras estudiadas por los diferentes grupos. De esta manera, el mural no solo sirve como una representación visual del proyecto, sino también como un resultado colectivo que refleja la diversidad y riqueza de las mujeres en la música.

Tabla 2. *Resumen sesión 1.*

Contenidos abordados	COMPETENCIA ESPECÍFICA 1. Descobrir propostes artístiques de diferents cultures, èpoques i estils, mitjançant la percepció i la vivència, per desenvolupar la curiositat, el respecte i el gaudi. SABERES: Reconeixement de professions vinculades a la creació i interpretació musical amb perspectiva de gènere a les audicions i obres treballades.
Actividad/es	Conocemos el rostro de las compositoras.
Materiales	1. Fichas de puzle de los nombres i el rostro de las compositoras (5 juegos con fichas de distintos colores para poder hacerlo por grupos de trabajo más reducidos).
Recursos	1. Presentación en diapositivas para comprobar la imagen con el nombre. 2. Visualización de un pequeño vídeo introductorio sobre la compositora.

La primera sesión de la programación didáctica tiene como objetivo acercar al alumnado al rostro y al nombre de una compositora, distinta para cada grupo-clase, mediante una actividad lúdica y colaborativa. La sesión se estructura en tres fases: búsqueda y recopilación de materiales, resolución del enigma y reflexión final, con una duración total aproximada de 60 minutos.

La sesión comienza con una breve presentación del docente, quien introduce el propósito del proyecto y genera expectación entre los estudiantes. Para ello, plantea preguntas abiertas como: ¿Cuántas mujeres compositoras conocéis? ¿Alguna vez habéis escuchado música compuesta por una mujer? Tras recoger algunas respuestas, que suelen reflejar un desconocimiento general sobre el tema, el docente explica que el reto de hoy es descubrir el rostro y el nombre de una compositora oculta en el aula. Para ello, los estudiantes deberán buscar distintas piezas de un puzle que contienen fragmentos de su retrato y letras dispersas que, al ser ordenadas, revelarán su identidad.

Los materiales del puzle han sido previamente escondidos por el aula de música en distintos lugares estratégicos: entre los instrumentos, detrás de la pizarra, dentro de cajas de partituras, etc. En este punto, el docente divide a la clase en pequeños grupos y les da la consigna:

> *En el aula hay repartidas varias piezas de un puzle y letras sueltas. Vuestra misión es encontrarlas todas y reconstruir la imagen de una compositora. ¡Tened cuidado porque algunas pueden estar bien escondidas!*

El docente supervisa y guía la búsqueda asegurándose de que cada grupo encuentre las piezas necesarias para completar el desafío. Una vez que los equipos han reunido todas las piezas, se les indica que deben ensamblar el puzle en su mesa de trabajo y organizar las letras para formar el nombre de la compositora. Durante este proceso, el docente circula entre los grupos, haciendo preguntas que fomentan la reflexión y la observación:

¿Qué detalles podéis identificar en su retrato?

¿Podéis intentar formar un nombre con estas letras? ¿Os suena de algo?

Cuando cada grupo cree haber completado la tarea, se proyecta en la pizarra digital la imagen de la compositora y su nombre completo para que los estudiantes puedan comprobar si lo han hecho correctamente. En este momento, muchos expresan sorpresa o curiosidad: "Nunca había oído hablar de esta compositora. ¿Por qué no es tan famosa como Beethoven o Mozart?".

Para reforzar el aprendizaje, se proyecta un breve vídeo de YouTube con información sobre la biografía de la compositora y se reproducen fragmentos de una de sus obras. Durante la escucha, el docente guía la atención de los alumnos con preguntas como: "¿Qué instrumentos podéis identificar en esta pieza?" "¿Qué os transmite esta música? ¿Os recuerda a algún otro compositor o estilo?".

Finalmente, se explica que cada grupo-clase realizará esta misma actividad con compositoras diferentes y que todas las imágenes se recopilarán en un mural colaborativo de mujeres compositoras. La sesión concluye con la colocación del retrato y el nombre en el mural, promoviendo la reflexión sobre la importancia de visibilizar a estas artistas en la historia de la música.

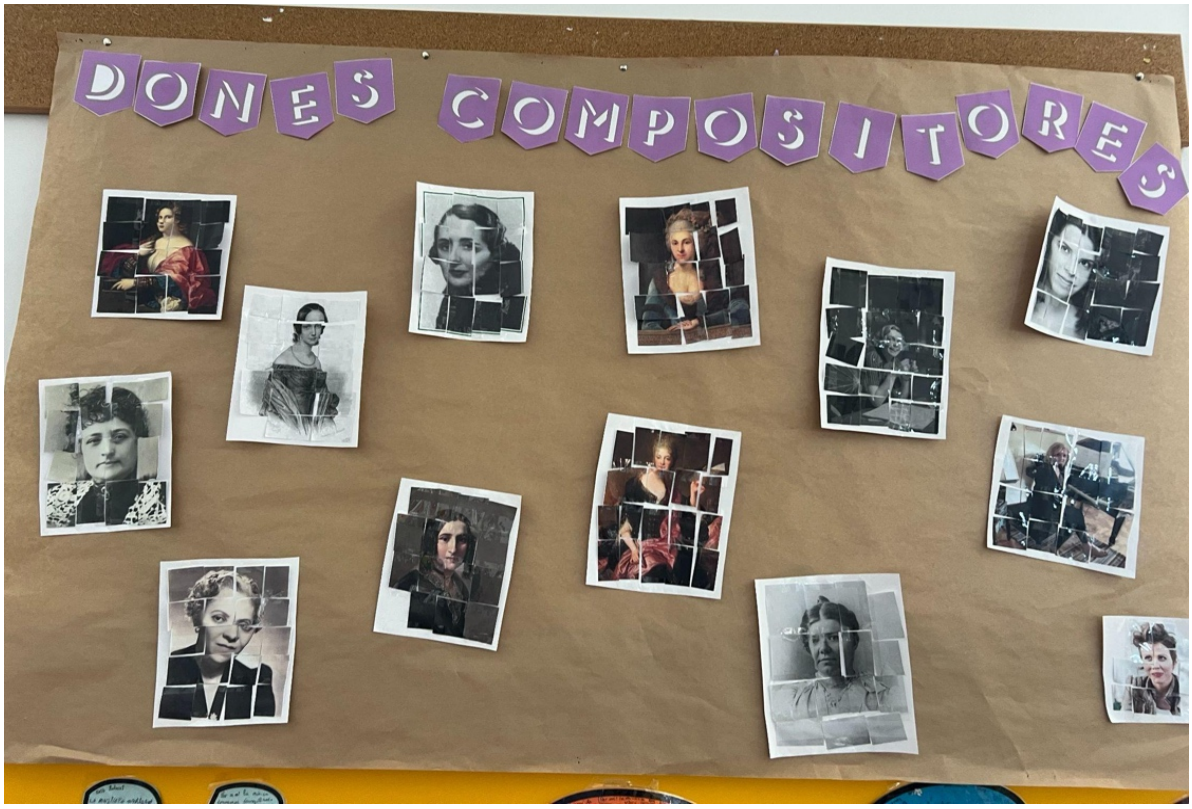


Figura 1. Resultado final del mural colaborativo.

Fuente: elaboración propia.

Esta primera sesión no solo introduce a los estudiantes en el proyecto, sino que también despierta su curiosidad y los motiva a seguir explorando el legado de las mujeres compositoras a lo largo del curso.

Tabla 3. *Resumen sesión 2.*

Contenidos abordados	COMPETENCIA ESPECÍFICA 1. Descobrir propostes artístiques de diferents cultures, èpoques i estils, mitjançant la percepció i la vivència, per desenvolupar la curiositat, el respecte i el gaudi. COMPETENCIA ESPECÍFICA 2. Investigar i analitzar diferents manifestacions culturals i artístiques i els seus contextos emprant diversos canals i mitjans d'accés a la informació, per desenvolupar el pensament propi, la identitat cultural i l'esperit crític.

	COMPETENCIA ESPECÍFICA 3. Experimentar i crear amb les possibilitats del so, la imatge, el cos i els mitjans digitals i multimodals, mitjançant activitats i experiències que incorporin l'aprenentatge autoregulat per expressar i comunicar coneixements, idees, sentiments i emocions. SABERES • Descobriment i descripció de propostes musicals vocals i instrumentals de diferents corrents estètics, procedències i èpoques produïdes per creadores i creadors locals, regionals, nacionals i d'altres llocs a través del gaudi en audicions actives de concerts registrats o en viu. • Percepció i expressió de les sensacions i sentiments que ens evoquen les audicions i obres treballades. • Reconeixement de professions vinculades a la creació i interpretació musical amb perspectiva de gènere a les audicions i obres treballades.
Actividad/es	¿Qué nos transmite esta obra musical?
Materiales	• Fichas de la audición de una obra de Clara Schumann-Die Lorelei. • Vídeo de Youtube con la interpretación por una soprano y un barítono.
Recursos	• Proyector. • Pizarra para escribir.

En esta segunda sesión, el alumnado se sumerge en la audición de una obra de Clara Schumann, con el propósito de desarrollar la escucha activa, la reflexión personal y la expresión artística a partir de la música. La sesión se estructura en cuatro momentos clave, con una duración total aproximada de 60 minutos. La sesión comienza con una explicación donde se da la consigna que, en esta primera audición, deberán cerrar los ojos y escuchar en silencio, centrándose en las emociones que la música les transmite.

Los y las alumnas se acomodan y el aula se mantiene en total silencio mientras suena la pieza seleccionada. Durante la audición, se observa cómo algunos estudiantes fruncen el ceño, otros sonríen levemente o mueven ligeramente la cabeza al ritmo de la música. Al finalizar, el docente reparte una ficha de trabajo en la que deben responder a tres preguntas iniciales:

- *¿Qué estado de ánimo te ha generado esta obra?*
- *¿Te ha parecido una composición triste o alegre?*
- *¿Qué instrumentos has identificado en la pieza?*

Los alumnos completan la ficha de manera individual y, posteriormente, se realiza una puesta en común. En esta parte, se da espacio a que el estudiantado comparta sus percepciones. El docente aprovecha este momento para destacar cómo la música puede evocar emociones distintas en cada persona, relacionándolo con la importancia de la subjetividad en la interpretación musical. Se indica a los y las estudiantes que van a escuchar la obra nuevamente, pero esta vez deberán plasmar sus sensaciones a través del dibujo. En sus fichas de trabajo hay un espacio en blanco donde podrán representar la música utilizando líneas, formas, símbolos y colores que reflejen lo que sienten.

Durante esta actividad, se observa cómo algunos alumnos trazan líneas suaves y onduladas, mientras que otros optan por figuras más geométricas o combinaciones de colores contrastantes. Al finalizar, se abre un espacio para compartir los dibujos y comentar las elecciones de colores y formas. Para concluir la sesión, el docente proyecta dos versiones

de la misma obra: una interpretada por una soprano y otra por un barítono. Antes de la visualización, plantea la siguiente cuestión: *¿Creéis que la interpretación cambiará dependiendo de si la canta una mujer o un hombre? ¿Por qué?*

Los alumnos observan atentamente ambas interpretaciones y, al terminar, comentan sus impresiones. Es en ese momento que se introduce la diferencia de voces masculinas y femeninas que nos encontramos en el paradigma de la interpretación vocal. Finalmente, en la ficha de trabajo, deben responder a dos preguntas más:

- *¿Reconoces a la compositora que aparece en la imagen de la ficha?*
- *¿Crees que está representada en el mural colaborativo de mujeres compositoras?*

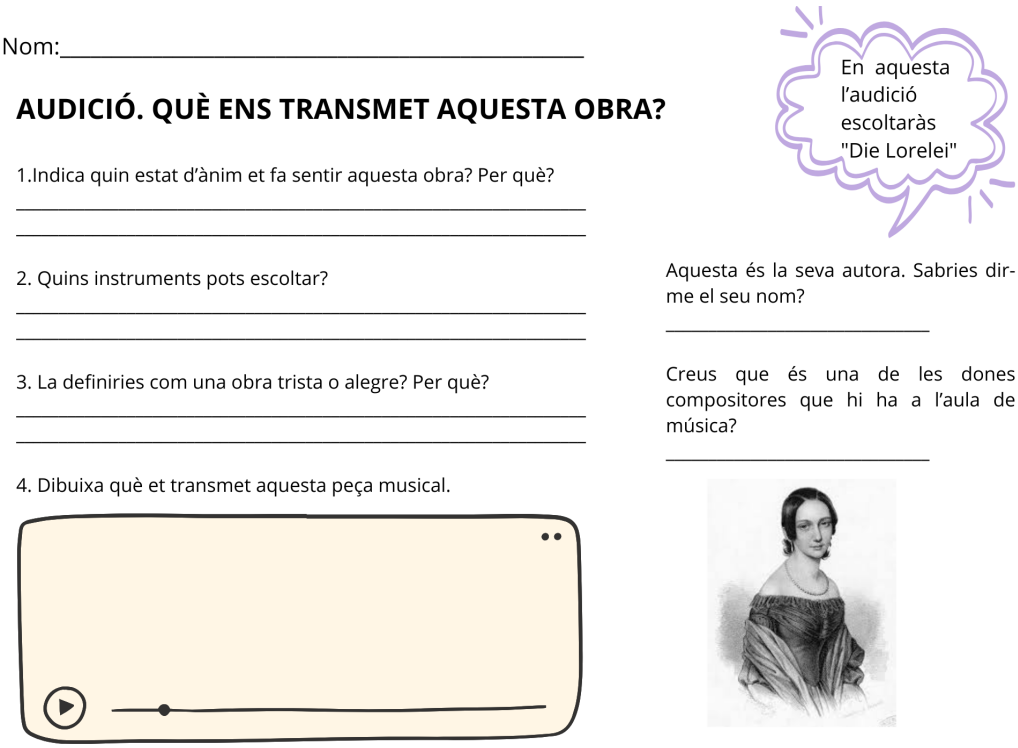


Figura 2. Ficha audición Die Lorelei de Clara Schumann.

Fuente: elaboración propia.

El docente cierra la sesión destacando la importancia de visibilizar a las mujeres compositoras en la historia de la música y motivando al alumnado a seguir explorando sus obras. Esta segunda sesión permite al alumnado desarrollar su capacidad de escucha activa, expresar sus emociones a través del arte y reflexionar sobre la importancia de las mujeres en la música. A través de la combinación de la audición musical, el análisis comparativo y la expresión plástica, se fomenta una experiencia de aprendizaje multisensorial que favorece la conexión con el repertorio de compositoras históricas.

Tabla 4. *Resumen sesión 3.*

Contenidos abordados	COMPETENCIA ESPECÍFICA 2. Investigar i analitzar diferents manifestacions culturals i artístiques i els seus contextos emprant diversos canals i mitjans d'accés a la informació, per desenvolupar el pensament propi, la identitat cultural i l'esperit crític SABERES. Identificació i cerca, a través de diferents canals, d'imatges de diferents entorns associant-les al valor comunicatiu compartint lectures i interpretacions amb visió crítica en les pràctiques observacionals.
Actividad/es	Buscamos las pistas escondidas de las compositoras musicales.
Materiales	Tarjetas con la información de cada compositora. Tarjetas con el mensaje de donde se encuentran las pistas. Papel del color del grupo y un lápiz. Carta hecha por las compositoras musicales.
Recursos	Espacios de la escuela para poder esconder las pistas. Proyector para poder comprobar cada una de las informaciones.

La sesión comienza con la lectura en voz alta de una carta, escrita en nombre de diversas compositoras musicales, en la que expresan cómo sus historias han sido olvidadas a lo largo del tiempo. En el texto se plantea una reflexión profunda sobre la invisibilización de su legado y el desconocimiento de las razones que las llevaron a dedicarse a la composición, a pesar de los obstáculos que enfrentaron. Mientras la docente lee la carta, se invita a los alumnos a cerrar los ojos y a escuchar atentamente para que imaginen quiénes pueden ser esas compositoras y qué sentimientos les genera el hecho de que sus nombres hayan sido borrados de la historia. Tras la lectura, se abre un breve espacio de debate en el que los estudiantes comparten sus primeras impresiones y emociones sobre el mensaje de la carta.

A continuación, la docente organiza al alumnado en cinco grupos de trabajo, cada uno identificado con un color específico. Se explica que el reto de la sesión será descubrir la biografía de una compositora oculta mediante una búsqueda de pistas por distintos espacios del colegio. Cada grupo recibe su primera pista en una tarjeta del color asignado. Estas pistas han sido previamente elaboradas por la docente e incluyen fragmentos clave de la vida y obra de la compositora correspondiente.

Los grupos comienzan la actividad desplazándose por el colegio en busca de las tarjetas de información de su color. Cada tarjeta contiene un dato relevante sobre la compositora, como su lugar de nacimiento, su contexto histórico o el tipo de música que componía. Cada vez que un grupo encuentra una tarjeta, debe regresar al aula de música para leerla en voz alta y analizar su significado junto con sus compañeros. En este momento, la docente interviene planteando preguntas orientadoras como:

- ¿Qué época creéis que le tocó vivir a esta compositora?
- ¿Por qué creéis que tuvo dificultades para desarrollar su carrera musical?
- ¿Conocíais antes su nombre? ¿Por qué creéis que no es tan conocida como otros compositores?

Tras la reflexión, la docente entrega la siguiente pista, y el grupo vuelve a salir a buscarla en el espacio indicado. Este proceso se repite hasta que cada grupo haya recopilado toda la información necesaria para reconstruir la biografía de su compositora.



Figura 3. Tarjetas de pistas, datos y papeles de colores.

Fuente: elaboración propia.

Con todas las pistas reunidas, los estudiantes ordenan la información y la escriben en papeles del color asignado. La docente guía este proceso sugiriendo formas de estructurar los datos en una línea temporal o en un esquema de ideas principales. Una vez organizadas las biografías, cada grupo intenta descubrir el nombre de su compositora basándose en las pistas recolectadas. Luego, la docente revela las respuestas correctas y cada grupo compara su trabajo con la información real para verificar si han logrado reconstruir adecuadamente la historia.

Tabla 5. *Resumen sesión 4.*

Contenidos abordados	COMPETENCIA ESPECÍFICA 2. Investigar i analitzar diferents manifestacions culturals i artístiques i els seus contextos emprant diversos canals i mitjans d'accés a la informació, per desenvolupar el pensament propi, la identitat cultural i l'esperit crític. SABERES. Reconeixement de professions vinculades a la creació i interpretació musical amb perspectiva de gènere a les audicions i obres treballades.
Actividad/es	Hacemos una ficha técnica de la compositora que hemos descubierto.
Materiales	Ficha técnica.
Recursos	Acceso a internet para poder buscar información sobre la compositora. Libros de educación musical y de la historia de la música.

En esta sesión, los estudiantes continúan con la labor iniciada en la tercera sesión, manteniendo los mismos grupos de trabajo. La actividad se centra en la organización y ampliación de la información recogida en la yincana anterior, con el objetivo final de crear un lapbook sobre la compositora asignada. A lo largo de la sesión, se combinan el uso de fuentes escritas y digitales con la creatividad plástica para consolidar el aprendizaje.

Para iniciar la sesión, la docente reúne a todo el grupo y explica el propósito de la actividad: profundizar en la biografía y obra de la compositora asignada y plasmar la información en un lapbook. Para ello, se proyecta en la pizarra digital un ejemplo de lapbook con un esquema general, mostrando cómo organizar los contenidos y las secciones clave que debe incluir:

- Datos biográficos (nombre, fecha y lugar de nacimiento, contexto histórico).
- Principales obras y aportaciones.
- Curiosidades y anécdotas.
- Retrato de la compositora.

Después de la explicación, se les recuerda que pueden utilizar la información recopilada en la yincana, pero también deberán ampliarla con nuevos datos. Cada grupo se ubica en su espacio de trabajo. Se les entrega una ficha técnica en la que deben completar los apartados principales sobre la compositora asignada. Para ello, disponen de:

- Los apuntes de la yincana de la sesión anterior.
- Libros y materiales impresos proporcionados por la docente, seleccionados de la biblioteca del aula.
- Dispositivos electrónicos (tablets o portátiles) con acceso a páginas web recomendadas para verificar la información.

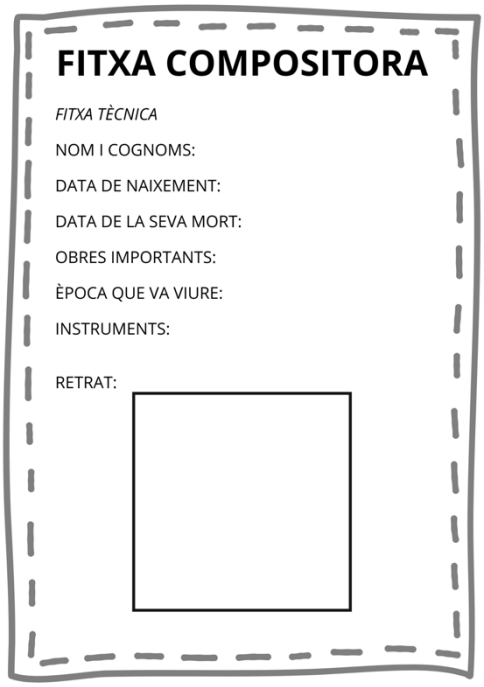


Figura 4. Ficha técnica de las compositoras musicales.

Fuente: elaboración propia.

Una vez finalizada la ficha técnica, cada grupo pasa a la parte creativa: la realización de un retrato de la compositora. Para ello, se les proporciona hojas de cartulina, lápices de colores, acuarelas y rotuladores. Se les anima a no limitarse a copiar una imagen, sino a representar a la compositora con elementos simbólicos que reflejen su estilo musical o su época. Con toda la información recopilada, los grupos comienzan a estructurar su lapbook en cartulinas dobladas, incluyendo pestañas y desplegables para organizar los datos de forma atractiva. Se distribuyen pegamentos, tijeras y otros materiales para la composición del trabajo. Cuando los lapbooks están casi terminados, los grupos se turnan para presentar brevemente su trabajo al resto de la clase. Explican quién fue la compositora que investigaron y destacan las curiosidades más interesantes que encontraron.

Finalmente, los lapbooks se colocan en el mural colaborativo de mujeres compositoras, iniciado en la primera sesión, enriqueciendo el espacio visual del aula con sus trabajos. La docente cierra la sesión felicitando a los alumnos por su esfuerzo y destacando la importancia de dar visibilidad a estas figuras históricas.

Esta sesión ha permitido no solo consolidar los conocimientos adquiridos en sesiones previas, sino también fomentar el trabajo en equipo, la creatividad y la capacidad de investigación. Además, la exposición oral ha sido clave para reforzar la expresión y comunicación de los estudiantes, haciendo de esta actividad una experiencia enriquecedora y significativa.

Tabla 6. *Resumen sesión 5.*

Contenidos abordados	COMPETENCIA ESPECÍFICA 3. Experimentar i crear amb les possibilitats del so, la imatge, el cos i els mitjans digitals i multimodals, mitjançant activitats i experiències que incorporin l'aprenentatge autoregulat per expressar i comunicar coneixements, idees, sentiments i emocions.
Actividad/es	Experimentamos con algunas de las obras de las compositoras musicales.
Materiales	Una pieza musical de cada compositora.
Recursos	Ordenadores. Programa de edición de audio.

Esta sesión, de una hora y media de duración, está diseñada para que el alumnado experimente y cree a partir de las obras de las compositoras trabajadas en el proyecto. Se fomenta el uso de herramientas digitales y la expresión artística a través del sonido, la imagen y el cuerpo, con el fin de reforzar la conexión emocional con la música y potenciar su capacidad creativa.

Se inicia la sesión con una breve charla sobre la importancia de la experimentación en la música y cómo los avances tecnológicos han permitido nuevas formas de composición y reinterpretación. La docente presenta algunas obras musicales de compositoras y explica cómo se pueden modificar y transformar utilizando herramientas digitales. Se forman grupos de 3 o 4 estudiantes, cada uno trabajará con una pieza musical de una compositora distinta. Se observan en la pizarra digital las ondas sonoras de un fragmento musical y se explica cómo la manipulación del sonido puede cambiar la percepción de una pieza. Los estudiantes comienzan a trabajar en la edición de su obra musical con el programa de edición de audio.

Algunas de las tareas que pueden realizar incluyen:

- Cambiar el tempo (acelerar o ralentizar la obra).
- Modificar la tonalidad para experimentar diferentes sensaciones.
- Añadir efectos sonoros o superponer sonidos grabados por ellos mismos.
- Dividir la obra en fragmentos y reorganizarlos para crear nuevas estructuras musicales.
- Durante este proceso, la docente circula por los grupos ofreciendo apoyo técnico y sugiriendo nuevas formas de experimentación.

Cada grupo expone su trabajo explicando las modificaciones realizadas y la intención detrás de los cambios. Se hace una escucha colectiva de las diferentes versiones creadas y se comentan las sensaciones que provocan. Se abre un debate sobre cómo la edición digital puede ser una herramienta de creatividad, pero también de transformación de la obra original.

Esta sesión ha permitido a los estudiantes explorar la música de manera activa, comprendiendo cómo las herramientas digitales pueden ser un medio para la experimentación y la expresión artística. Además, ha fomentado el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la autonomía en el aprendizaje, dando un papel protagonista al alumnado en la reinterpretación de la música.

Tabla 7. *Resumen sesión 6.*

Contenidos abordados	COMPETENCIA ESPECÍFICA 4. Dissenyar, elaborar i difondre creacions culturals i artístiques col·laboratives, assumint diferents rols, posant en valor el procés, per desenvolupar la creativitat, el sentit de pertinença i arribar a un resultat final.
Actividad/es	Hacemos un Scape Room para descubrir dónde se encuentra la llave musical.
Materiales	Objetos relacionados con las compositoras musicales. Pistas de donde se puede encontrar la llave musical. Enigmas, Preguntas…
Recursos	Aula diáfana para poder ambientar el Scape Room.

La última sesión del proyecto tiene una duración de dos horas y está diseñada como una actividad de síntesis y evaluación lúdica. A través de un Scape Room temático, los estudiantes deberán poner en práctica los conocimientos adquiridos sobre las compositoras musicales, su contexto histórico y sus obras. El propósito principal es fomentar el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y la creatividad, mientras resuelven diferentes desafíos para descubrir la llave musical que abrirá el cofre de la composición.

La docente da la bienvenida y explica el objetivo del Scape Room: encontrar la llave musical que abrirá el cofre de la composición. Se forman equipos de 4-5 estudiantes, asignando a cada uno un color o nombre temático relacionado con la música. Los equipos recorren diferentes estaciones donde deben resolver una serie de pruebas para acercarse a la llave musical.

Estación 1: Identificación de compositoras

- Se presentan retratos de compositoras con pistas sobre sus vidas.
- Los estudiantes deben relacionarlas con su obra más famosa.
- Una vez identificadas correctamente, reciben la primera pista.

Estación 2: Enigma musical

- Se escucha un fragmento de una obra y los equipos deben reconocer el instrumento principal.
- También deben asociar la pieza con su compositora.
- Si responden correctamente, se les entrega otra pista en forma de acertijo.

Estación 3: Código cifrado

- Los equipos deben descifrar una frase clave sobre la música y la historia de las compositoras.
- Para hacerlo, deben encontrar letras escondidas en diferentes partes del aula.
- Al completar la frase, reciben la pista final.

Estación 4: El reto final - búsqueda de la llave musical

- Una vez reunidas todas las pistas, deben analizar los datos obtenidos para encontrar el escondite de la llave musical.
- Solo un equipo logrará encontrarla primero, pero todos habrán completado el recorrido.

Con la llave encontrada, el equipo abre el cofre de la composición. Dentro, encuentran el último reto: Escribir un manifiesto sobre la importancia de visibilizar a las compositoras en la historia de la música y grabarlo en versión podcast. También será en esta última sesión en que se realiza una puesta en común donde los equipos comparten sus experiencias, estrategias utilizadas y aprendizajes. La docente guía una breve reflexión sobre lo que han descubierto a lo largo del proyecto y su impacto en su visión de la música.

La realización de este Scape Room musical ha permitido consolidar el aprendizaje de manera dinámica e interactiva, reforzando los conocimientos adquiridos durante el proyecto. La gamificación ha facilitado la motivación, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico, convirtiendo la evaluación en una experiencia significativa. Este enfoque metodológico no solo ha servido para evaluar la adquisición de conocimientos, sino que ha fomentado la curiosidad y el interés por la historia de las compositoras, su contribución al mundo musical y la importancia de seguir visibilizando su legado.

Valoración y conclusiones

Tras analizar el desarrollo de la unidad de programación, es posible identificar logros significativos en el aprendizaje del alumnado, especialmente en lo referente a la multiperspectiva, el pensamiento histórico y la formación de una ciudadanía crítica. La propuesta ha permitido visibilizar el papel de las mujeres en la música, contribuyendo a la

construcción de un relato más equitativo dentro de la historia de la música (Fahrenkrog, 2016). Uno de los aspectos más destacados ha sido la motivación e implicación del alumnado. La inclusión de actividades gamificadas, como la yincana y el *Scape Room*, ha resultado clave en la generación de un aprendizaje significativo. Según Archilla Segade y González de la Cruz (2021), la gamificación en el aula de música favorece el compromiso del alumnado y mejora la retención de conocimientos. Además, estudios recientes han evidenciado que este tipo de dinámicas fomentan el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades socioemocionales (Domínguez-Lloria & Diz-Otero, 2024).

La adecuación de los materiales y recursos didácticos también ha resultado un punto fuerte de la unidad de programación. El uso de fichas técnicas, material audiovisual y acceso a fuentes bibliográficas diversas ha permitido un enfoque más dinámico e interactivo, facilitando el aprendizaje autorregulado (Arias García, 2022). Además, la creación del mural colaborativo ha servido como una estrategia visual que refuerza la memoria a largo plazo y la interconexión de conocimientos (Hinves Pianos, 2025). En cuanto a las dificultades, uno de los retos encontrados ha sido la heterogeneidad en los niveles de comprensión y expresión escrita del alumnado. No obstante, este obstáculo se ha abordado mediante estrategias inclusivas, como la diferenciación de tareas y la utilización de recursos adaptados, alineándose con las recomendaciones de Fahrenkrog (2016) sobre la enseñanza musical desde una perspectiva inclusiva.

Por último, la contribución de la unidad de programación a la mejora del clima del aula ha sido evidente. La combinación de actividades colaborativas, el uso de nuevas metodologías y la conexión con referentes femeninos en la música han promovido un ambiente de aprendizaje más enriquecedor y participativo. En esta línea, El Argonauta (2021) destaca la importancia de incluir compositoras en el currículo musical para ofrecer modelos inspiradores a las nuevas generaciones. En conclusión, la unidad de programación ha resultado altamente efectiva en términos de aprendizaje y motivación del alumnado. Si bien existen áreas de mejora, los resultados obtenidos confirman la necesidad de continuar desarrollando propuestas educativas que integren la perspectiva de género, la gamificación y el aprendizaje inclusivo en la enseñanza de la música.

Referencias

Aranda-Camuñas, I. (2014). *Mujeres y música: La historia olvidada*. Ediciones Académicas.

Archilla Segade, A., & González de la Cruz, M. (2021). *Gamificación y aprendizaje musical: estrategias innovadoras en la educación artística*. Ediciones Académicas.

Arias García, L. (2022). *Metodologías activas en la enseñanza musical: del aprendizaje significativo al desarrollo creativo*. Editorial Universitaria.

Banks, J. A. (2009). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Wiley.

Berlinches, C. (2019). *Ninguna compositora en el ciclo sinfónico 'Paradigmas' de la OCNE*. Clásica FM Radio. 7 jun., 2019. http://clasicafmradio.es/opinion/editorial/ninguna-compositora-en-el-ciclo-sinfonico-paradigmas-de-la-ocne/.

Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.

Born, G., & Devine, A. (2022). *Gender and music education: The effects of role models on female students*. Musicology Review, 45(2), 245-267.

Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.

Citron, M. J. (1993). *Gender and the Musical Canon*. Cambridge University Press.

Domínguez-Lloria, M., & Diz-Otero, A. (2024). *Nuevas tendencias en educación musical: inclusión, tecnología y creatividad*. Revista de Educación Artística, 12(1), 45-63.

El Argonauta. (2021). *Compositoras en la historia de la música: una guía didáctica para la enseñanza musical con perspectiva de género*. Madrid: Ediciones Musicales.

Fahrenkrog, G. (2016). *La educación musical inclusiva: estrategias y modelos para la enseñanza en diversidad*. Barcelona: Octaedro.

Feldman, M. S. (2019). *Women and Music in Sixteenth-Century Venice*. Cambridge University Press.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.

Green, L. (1997). *Music, Gender, Education*. Cambridge University Press.

Hinves Pianos. (2025). *La música y la memoria: estrategias para el aprendizaje a través de la imagen y el sonido*. Madrid: Editorial Instrumental.

Koza, J. E. (1994). *Aesthetic Music Education Revisited: Discourses of Exclusion and Oppression*. Philosophy of Music Education Review.

Lamb, R., Dolloff, L., & Howe, S. (2021). *Decolonizing Music Education: Moving Beyond Western Perspectives*. Routledge.

Macarthur, S. (2010). *Feminist Aesthetics in Music*. Greenwood Publishing Group.

McClary, S. (2022). *Feminine Endings: Music, Gender, and Sexuality*. University of Minnesota Press.

Nieto, S. (2017). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. Pearson.

Nolan, C. (2018). *Gender in Music: Educational Challenges and Perspectives*. Oxford University Press.

O'Toole, P. (2020). *Singing, Power, and Gender: Contemporary Issues in Music Education*. Springer.

Ouvré, L. (2020). *The Gendered Composition: Female Composers in the 21st Century*. Journal of Music and Gender Studies, 32(1), 58-74.

Rodríguez Morató, M. (1996). *Mujeres compositoras en España: Un estudio cuantitativo*. Ediciones de Música Contemporánea.

Sadie, J. A. (2021). *The Orchestral Gender Divide: An Analysis of Gender Representation in Classical Music*. Journal of Musicology, 30(4), 354-376.

Smith, J., Thompson, L., & Evans, M. (2023). *Women in Music Education: Breaking Barriers and Building Futures*. Palgrave Macmillan.

Talbot, B. C. (2018). *Gender and Music Education: A Research Overview*. Routledge.

Anexo: fundamentación curricular y evaluación

Fundamentación curricular

Contenidos	Competencias específicas	Criterios de evaluación y descriptores	Indicadores de logro	Actividades (título)
La identificación de compositoras musicales y su contexto histórico. La escucha activa y el análisis de obras musicales. La expresión creativa a través de la interpretación, la experimentación sonora y la gamificación. El trabajo en equipo y la construcción de conocimiento a partir de experiencias colaborativas.	**CE1.** Explorar y comprender el lenguaje musical a través de la audición y la observación crítica de diversas obras. **CE2.** Desarrollar la creatividad musical mediante la improvisación y la interpretación. **CE3.** Valorar la música como manifestación cultural y patrimonial, fomentando la equidad de género en la historia de la música. **CE4.** Diseñar, elaborar y difundir creaciones culturales y artísticas colaborativas, asumiendo diferentes roles y valorando el proceso.	**Criterios de Evaluación** Identificar y contextualizar a compositoras musicales de diferentes épocas. Escuchar de forma activa diversas piezas musicales y expresar sus emociones y sensaciones Crear e interpretar elementos musicales relacionados con la obra de compositoras. Trabajar en equipo en proyectos artísticos de carácter colaborativo. **Descriptores Operativos** Relaciona la biografía de compositoras con su contexto histórico y social. Describe y argumenta sus impresiones sobre las obras escuchadas. Participa activamente en la experimentación	El alumnado es capaz de reconocer y nombrar al menos cinco compositoras de diferentes épocas. Demuestra una escucha atenta de las obras y expresa verbalmente o a través del arte gráfico sus emociones. Participa activamente en las actividades de experimentación y gamificación. Contribuye en la elaboración del mural colaborativo y en la actividad final del *Scape Room*.	**Descubriendo a las compositoras** – Exploración inicial a través de un puzle colaborativo. **Escucha y emociones** – Audición y expresión gráfica de sensaciones musicales. **La búsqueda de la historia perdida** – Yincana para reconstruir la biografía de compositoras. **Lapbook musical** – Elaboración de material informativo y creativo. **Experimentación sonora** – Análisis y modificación de piezas musicales mediante herramientas digitales. **El enigma de la llave musical** – *Scape Room* final como evaluación lúdica.

		sonora y visual a partir de la música. Coopera en la producción de materiales creativos con sus compañeros y compañeras.			

Evaluación

Actividad de evaluación (título)	Peso de la actividad en la calificación final de la SA	Instrumento	Agente	Criterios de evaluación a los que se vincula	Peso de cada criterio en la actividad
Mural colaborativo de compositoras	20%	Observación directa, rúbrica de participación	Docente	Identificar y contextualizar compositoras en la historia de la música.	40%
Análisis de la audición musical	20%	Rúbrica de reflexión escrita y expresión gráfica	Docente	Escuchar y describir obras musicales, expresando emociones.	50%
Yincana: La búsqueda de la historia perdida	15%	Registro de resolución de pistas, autoevaluación grupal	Docente y alumnado	Colaborar en la investigación y reconstrucción de biografías musicales.	30%
Lapbook musical	20%	Lista de cotejo, rúbrica de creatividad	Docente y pares	Sintetizar información sobre compositoras y expresarla visualmente.	50%
Experimentación sonora con obras de compositoras	15%	Registro de trabajo en programas digitales, observación directa	Docente	Manipular y analizar fragmentos musicales con herramientas digitales.	40%
Scape Room: El enigma de la llave musical	10%	Rúbrica de resolución de enigmas y trabajo en equipo	Docente y alumnado	Resolver desafíos musicales aplicando conocimientos adquiridos.	40%

Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato

10.

Fundamentando las celebraciones escolares como iconos culturales, más allá del pasatiempo y el folklorismo banal[1]

Nayra Llonch-Molina. Universitat de Lleida

nayra.llonch@udl.cat

Jesús Sauret-Vidal. Col·legi Espiscopal y Universitat de Lleida

jesus.sauret@udl.cat

Jaume Cortada Cortada. CRP Servei Educatiu del Segrià y Universitat de Lleida

jaume.cortada@udl.cat

Presentación y justificación

En las sociedades occidentales como la nuestra existen una serie de celebraciones cíclicas, con variantes según países y regiones, que forman parte del calendario anual. Estas festividades tienen un origen histórico, más o menos claro, y han sufrido modificaciones y adaptaciones a lo largo del tiempo. Su mera existencia y supervivencia determina la relevancia que dichas celebraciones tienen para un grupo de personas, con un gran peso antropológico (Bollnow, 1989), y su potencial como transmisores identitarios (Toro-Pérez y Parra Monserrat, 2022). Por tanto, estas festividades presentan connotaciones identitarias para la sociedad que las festeja y forman parte de su acervo patrimonial. Son, por este motivo, iconos culturales cuya importancia es tal que su celebración se traslada también a los centros escolares para asegurar su supervivencia entre las generaciones futuras. Arraigadas

[1] Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación «Enseñanza y aprendizaje de la Historia en Educación Primaria: multiperspectiva y análisis de iconos culturales para la construcción de una ciudadanía crítica (EduHiCon)» (PID2020-114434RB-100), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

en las escuelas, las celebraciones escolares, según algunos autores como Niemi y Hotulainen (2016), pueden contribuir al sentido de pertenencia escolar de los estudiantes, entendido este como la conexión que las personas sienten con los demás miembros de su comunidad escolar (Cemalcilar, 2010), mejorando la interacción entre estudiantes y docentes y generando sentimientos positivos en los estudiantes sobre su comunidad escolar.

Para poner ejemplos concretos, nos estamos refiriendo a celebraciones de diversa índole, de más larga o más breve tradición, de mayor o menor calado, según los centros, como Carnaval, Navidad, Halloween, St. Patrick's Day, el Día de la Paz, etc. Algunas de ellas tienen un claro carácter icónico para toda la sociedad, otras son celebraciones más restringidas al ámbito educativo. En las escuelas se suele dedicar un día entero a su celebración y, a menudo, se lleva a cabo con un marcado acento de entretenimiento, que hace que en determinados momentos los centros educativos se asemejan más a espacios de ocio que a centros formadores. Por ello, consideramos necesario encarar estas fiestas como una oportunidad para ampliar conocimientos, dotarlas de contenido de calidad y poner en valor la cultura y las tradiciones sin dejar de celebrar la fiesta. De este modo, lejos de mantenerse en el ámbito de la diversión y lo anecdótico, estas conmemoraciones anuales irán aportando un poso histórico-cultural significativo en el alumnado a lo largo de su trayectoria por la educación infantil y básica. En palabras de Bollnow (1989), va siendo hora de dotarlas "to their rightful place in the curriculum as worthy components of school life" (p. 65). La naturaleza de estas festividades, "a deeply historical experience" (Bollnow, 1989, p. 67), hace que una de las áreas o materias curriculares con las que se puede establecer una conexión casi natural, sea la de las Ciencias Sociales (CCSS) (Burr, 1930).

El objetivo de este capítulo es exponer tres ejemplos o experiencias en forma de propuesta educativa (una doble maleta de objetos, un taller y una actividad vivencial gamificada) para llevar a cabo en dos festividades en un centro educativo del ámbito territorial catalán: Halloween (31 de octubre) y Sant Jordi (23 de abril). Si bien se plantean para Educación Secundaria Obligatoria, alguna de ellas, especialmente el taller vinculado a la festividad de Sant Jordi, conecta también con la Educación Primaria.

Maleta de objetos "Remedios, brujería y magia"

Esta maleta fue el primer experimento llevado a cabo en el centro educativo Col·legi Episcopal de Lleida (Cataluña), para intentar dotar a las festividades recurrentes de significado cultural y contenido histórico. En este caso, aprovechando la fiesta de Halloween, se pretende dar a conocer una parte de la historia, desnudando la tradición histórica del velo más superficial y comercial de la celebración. La maleta nace con la voluntad de explicar la conexión histórica y etnográfica vinculada a las brujas (personajes habituales de los disfraces de Halloween) y al mundo de la magia y de las supersticiones. De este modo, se pretende dar a conocer el origen real de muchos mitos y leyendas relacionados con la brujería, se conectan con la cultura catalana y con el entorno local, y se intenta ayudar a entender el proceso psicológico que hay detrás del fenómeno. Salvo excepciones (Alcoberro, 1992), los libros de historia destinados a la población escolar no suelen hablar de brujería y magia, ya que se ha considerado una temática poco seria, si bien es cierto que existen algunos materiales educativos (RDE - Repositorio del Departamento de Educación y Formación Profesional, s.f.). Las creencias populares nos permiten acercarnos a la visión del mundo que tenían esas personas, así como a sus miedos, sus anhelos y su forma de relacionarse con la naturaleza y afrontar los hechos que no podían explicar.

De hecho, Cataluña ha sido uno de los epicentros de brujería a nivel mundial, pero el cine y la literatura anglosajones han ignorado este particular, imponiendo su discurso, lo que ha generado un desconocimiento por parte de la población catalana, que consideramos se

debería subsanar. La primera ley europea conocida contra el "crimen de brujería" la encontramos en las *Ordinacions de les Valls de Àneu* (1424), en el Pirineo de Lleida (Castell, 2019). Las leyendas de brujas han llegado hasta nuestros días gracias a la cultura popular y al trabajo de estudiosos como Ramon Violant o Pep Coll, que conservaron creencias y leyendas del Pirineo. Pero no sólo en el Pirineo hay brujería; en Lleida ciudad se conserva el Puente del Boc de Biterna, uno de los muchos puentes donde existe una relación con el diablo. También se han conservado procesos contra brujas, como el que se incluye en la maleta que presentamos, extraído del Libro de Crímenes de la Paeria (Ayuntamiento) de Lleida y que reúne todos los elementos clásicos. Es más, tenemos constancia de alquimistas y astrólogos, conectados a menudo con la magia, como el médico medieval Arnau de Vilanova, vinculado con el territorio leridano y que da nombre al Hospital de la ciudad. Incluso existen testigos que hablan de brujería en el Pla de Lleida en pleno siglo XX (Morelló, 2019). La importancia de la brujería en Cataluña como elemento patrimonial queda demostrada con la existencia de exposiciones, centros de interpretación (https://firabruixes.cat/centre-interpretacio-bruixeria/) y ferias y celebraciones dedicados al fenómeno (Museu d'Història de Catalunya, s.f.; Solé, 2022).

La brujería, por tanto, no nos es ajena y forma parte de nuestro pasado e incluso de nuestro presente, por lo que vale la pena darla a conocer a los alumnos. Por ello, un objetivo importante de la propuesta didáctica es hacer conscientes a los alumnos de la relevancia de este fenómeno en nuestras tierras, y ayudarles a conocerlo y valorarlo como una manifestación histórica y cultural del pasado con reminiscencias que llegan hasta el presente. Precisamente, esta conexión con el presente se hace, en parte, al dar a conocer remedios naturales, plantas y productos que han sido utilizados por nuestros abuelos y que poco a poco van desapareciendo. Estos conocimientos entroncan de manera especial con las vivencias de algún alumnado de procedencia extranjera, lo que nos permite trabajar aspectos vinculados a la multiculturalidad, además de buscar conexiones con materias científicas. De este modo, una temática que aparentemente puede parecer poco conectada con el programa de estudios, va estableciendo vinculaciones curriculares especialmente con la materia de CCSS, dado que, al hablar del fenómeno de la brujería, con orígenes arraigados en la baja Edad Media, se enlaza con un periodo trabajado en 2º de la ESO, pero también presenta objetos y tradiciones que son continuidades desde el mundo clásico, periodo histórico tratado en 1º de ESO, sin olvidar las resonancias que tiene con el presente.

Finalmente, con esta maleta se trabaja el vector de género, dado que se pretende evidenciar el rol de la mujer a lo largo de la historia como recipiente cultural de conocimiento y de sabiduría, y al mismo tiempo se aborda su estigmatización, como brujas, por parte del patriarcado. A menudo éstas eran viudas o solteras que no estaban bajo la protección del marido y, por tanto, indefensas ante una justicia masculina, supersticiosa e ignorante. En este contexto, también quiere darse a conocer la figura de la "trementinaire", mujeres que debido a la pobreza viajaban por bosques durante meses para explotar sus recursos y contribuir a la economía familiar (https://www.trementinaires.org/). Así, la maleta permite abordar la multiperspectiva histórica y poner el foco en el fenómeno de la brujería centrándose en sus protagonistas, en lugar de en la visión de sus perseguidores. En resumen, el objetivo de la propuesta es conocer y poner en valor nuestra historia a la vez que se busca desmitificar y otorgar nuevos significados a personajes icónicos populares: las brujas (tabla 1).

Tabla 1. *Tabla resumen de la maleta de objetos "Remedios, brujería y magia"*

Título	*Maleta de objetos "Remedios, brujería y magia"*		
Reto	¿Existieron las brujas? A parte de redirigir el entusiasmo generado por la fiesta de Hallowen hacia la asignatura de CCSS y contestar preguntas como esta, la maleta pretende dar al alumnado una visión histórica i científica de la brujería y los objetos mágicos, acrecentando el interés por su propia historia y tradiciones.		
Producto final	El objetivo final es desmitificar la magia y la brujería y dar a conocer al alumnado su propia historia. Una historia que no suele aparecer en los libros, la de las mujeres, y otra que ha estado considerada de segunda clase, la de las creencias populares, de forma amena, desmitificando creencias y aportando a la fiesta rigor histórico.		
Nivel educativo	2º ESO, si bien también puede realizarse en 1º (dado que conecta en parte con saberes de ese curso).	**Número de sesiones**	2 sesiones.

¡Una momia bajo la escalera!

La segunda propuesta está pensada también como actividad de Halloween y tenía diversos objetivos. Por una parte, satisfacía la demanda del alumnado de 1º de la ESO, que desde hacía tiempo solicitaba realizar en las materias de CCSS alguna actividad particular vinculada con Halloween. Por otro lado, dado que surgía del propio interés del alumnado, se proponía como actividad motivadora, un reto cada vez más acuciante para el profesorado. En tercer lugar, se pretendía que fuera una actividad que permitiera trabajar contenidos curriculares, por lo que se buscó alguna historia que conjuntara el temario y saberes trabajados en el aula durante los dos primeros meses de clase del curso (prehistoria y primeras civilizaciones) con los monstruos de Halloween. Habiendo estudiado Egipto, una momia parecía un personaje adecuado. Cuadraba con el ambiente terrorífico y el currículo, pero debía tener contenido. Había que encontrar una momia con una buena historia.

Esta actividad encaja con la mecánica habitual de funcionamiento de la materia de CCSS en el centro, ya que al final de cada período trabajado se realiza una actividad diferente que permite movilizar, aplicar y transferir los conocimientos adquiridos. De esta forma, los alumnos tienen una base de saberes que les permiten realizar inducciones y deducciones efectivas, participando en la actividad y consolidando los conocimientos aprendidos (tabla 2). Una manera de trabajar en la creación de estas actividades es la de buscar anécdotas que permitan captar la atención de los alumnos, humanizando la historia y ayudándoles a comprender los hechos históricos.

El caso seleccionado es el de "La conjura del harén", una historia bastante bien documentada en la red y, por tanto, la información es muy accesible. Se trata de un intento de golpe de estado contra el faraón egipcio Ramsés III en 1155 a.C. La figura principal detrás del complot fue Tiye, una de las esposas secundarias del faraón, que pretendía colocar a su hijo Pentawer en el trono, en lugar del sucesor designado: Ramsés IV. Aunque los conspiradores lograron asesinar a Ramsés III, no pudieron establecer a Pentawer en el trono. Ramses IV asumió el poder y los principales conspiradores fueron arrestados y juzgados. El Papiro Judicial de Turín documenta el juicio de los conspiradores, describiendo los crímenes de cada individuo y las penas impuestas. La mayoría de los implicados fueron condenados a muerte, pero se les permitió suicidarse en vez de ser ejecutados. Se sospecha que éste es el caso de Pentawer, nombre falso con el que enterraron al hijo del faraón para evitar su resurrección y condenarlo al olvido. El sacerdote, durante la momificación, repetía el nombre del difunto para que el alma reconociera el cuerpo. Sin nombre, el alma era condenada al

olvido eterno y no podía superar el juicio de Osiris. Por eso tampoco se escribió su nombre en el sarcófago, que era blanco y estaba inacabado, sin decoración policroma. En su interior, sobre el cuerpo, había una piel de cabra, un elemento con connotaciones negativas para los antiguos egipcios (BBC, 2012; Blakemore, 2024; Hawass, 2012; Mayans, 2024).

Este episodio es notable porque desvela las tensiones internas y las luchas de poder dentro de la corte egipcia. El examen de la momia de Ramsés III ha confirmado que murió a causa de un corte profundo en la garganta, corroborando así la narración del complot (BBC, 2012). Análisis de ADN confirmaron que la momia hallada en un sarcófago sin pinturas, conocida como "La momia que grita", era de un hijo de Ramsés III. Esta momia se identificó como Pentawer, quien, perteneciente a la familia real, fue enterrado en un sarcófago inacabado y sin nombre (Blakemore, 2024). Su cuerpo no había sido momificado, sino que se introdujo en el sarcófago atado de manos y pies, y se le derramó resina en la boca para impedir la reintroducción del KA (alma) y evitar así su resurrección (Mayans, 2024). No sabemos si primero le estrangularon, le invitaron a colgarse o si murió asfixiado por la resina. En todo caso, la boca quedó en una posición abierta que recuerda un grito, por lo que se bautizó como "La momia que grita".

Se preparó una actividad en torno a este caso, se la dotó del mayor realismo posible para que fuera vivencial y gamificada, sin olvidar la finalidad didáctica (tabla 2). Esta propuesta fortalece el trabajo colaborativo, fomenta la habilidad de resolución de problemas y da protagonismo a los alumnos en la resolución de retos. Además, introduce un elemento histórico icónico sobre el que el alumnado tiene ya determinados preconceptos: una momia. Aún más, la propuesta permite introducir la multiperspectiva, en tanto que el alumnado parte de la versión "oficial" que ha perdurado en las fuentes mientras que debe intentar descubrir la versión oculta y expresamente cancelada de la historia.

Tabla 2. *Tabla resumen del misterio ¡Una momia bajo la escalera!*

Título	*¡Una momia bajo la escalera!*		
Reto	¿Qué pasaría si encontrásemos una momia en el colegio? ¿Y si esta momia no estuviera momificada? ¿Qué le pasó? Estas son algunas de las preguntas que los alumnos han de responder con los conocimientos que han adquirido durante el curso, haciendo deducciones para descubrir un misterio muy real.		
Producto final	Se pretende que los alumnos apliquen sus conocimientos para interpretar un hecho histórico y dilucidar la historia de una momia a partir de sus deducciones de forma amena y divertida aprovechando su predisposición a celebrar la fiesta de Halloween.		
Nivel educativo	1º de ESO.	**Número de sesiones**	1 sesión.

Taller "El escritorio de Sant Jordi. El placer de escribir"

Finalmente, exponemos un taller que nace relacionado con una modalidad artística de actualidad: el *lettering*. Resulta curioso que, en un contexto escolar en el que la caligrafía pierde importancia aparezca esta tendencia y atrape a los jóvenes con un sentido más artístico. Lo vemos en las agendas, cuando se apuntan los cumpleaños, en los títulos de las libretas, en las notas... Así, aprovechando esta motivación de algunos alumnos por el *lettering*, se creó una actividad que vincula y complementa la asignatura optativa de

Arqueología experimental y la obligatoria de Geografía e Historia, ambas de 2º de ESO, con la celebración del día de Sant Jordi.

Sant Jordi es un día muy especial en Cataluña y el alumnado suele llegar al aula con muy poca predisposición al trabajo académico. Están acostumbrados a que, desde primaria, han hecho actividades más lúdicas y a disfrutar del día. Una forma de revertir esta situación es creando una actividad que salga de lo habitual, relacionándola específicamente con la tradición de Sant Jordi. Para ello, se partió del currículo de la asignatura de CCSS. Un tema interesante es cómo el bajo clero se encargó en los monasterios de conservar la cultura antigua copiando letra a letra códices antiguos. Éste es el tema central de la actividad, que se trasladó a la optativa de Arqueología creando un taller de escritura medieval que establecía vinculación directa con la tradición del libro que se celebra el día de Sant Jordi. Además, los alumnos de 2º de ESO deberían explicar a los de sexto de primaria lo que habían aprendido. El hecho de tener que transmitir la información garantizaba un estudio de los contenidos. Tener que transmitirlos a sus compañeros, suponía una responsabilidad y una experiencia muy enriquecedora, tanto para los mayores como para los pequeños, y, de esta manera, los profesores de primaria tenían una actividad relevante para realizar el día de Sant Jordi.

El objetivo de la actividad, por tanto, es dotar de sentido a un icono cultural de Cataluña, como es la celebración de Sant Jordi, que tiene importantes raíces en la Edad Media, dado que es el momento en que el culto a esta figura de origen mítico-legendario se extendió por el dominio catalán, convirtiéndose en patrón oficial de Cataluña en 1456. Por otro lado, conecta con la literatura y la escritura desde finales de los años veinte del siglo XX, con la decisión de la Cámara Oficial del Libro de Barcelona y el Gremio de Editores y Libreros de celebrar una feria del libro y de, a partir de los años treinta, hacerla coincidir con el día 23 de abril, fecha de la muerte de Shakespeare y del entierro de Cervantes (ARA, 2023).

La actividad, en una primera parte, persigue que el alumnado se ponga en la piel de un escriba medieval; conozca la importancia que el bajo clero tuvo en época medieval en la transmisión de la cultura; descubra los diferentes tipos de tinta, y valore la caligrafía como un arte para poder disfrutar del placer de la escritura. Además, se persigue que disfrute practicando el *lettering*, actividad que favorece la concentración y estimula la creatividad. En la segunda parte, se pretende empoderar al alumnado y ayudarle a aprender a hablar en público y poner en valor el día de Sant Jordi disfrutando de la fiesta de una forma alternativa y colectiva, y fomentando, asimismo, el sentimiento de pertinacia escolar (tabla 3).

Tabla 3. *Tabla resumen del taller "El escritorio de Sant Jordi. El placer de escribir"*

Título	*Taller "El escritorio de Sant Jordi. El placer de escribir"*		
Reto	¿Cómo se elaboraba un libro en los monasterios medievales? ¿Cómo se escribía? ¿Dónde? Esta son las preguntas que los alumnos responderán experimentando en sus propias carnes el bello arte de la caligrafía y que luego tendrán que explicar a alumnos de primaria.		
Producto final	El objetivo es que los alumnos conozcan el mundo de los escritorios medievales, lo experimenten y lo integren para poder explicarlo a sus compañeros empoderándose a ellos mismos al mismo tiempo que descubren el valor del arte de la caligrafía.		
Nivel educativo	2º de ESO.	**Número de sesiones**	2 sesiones.

Contexto

El contexto general de las tres propuestas es el de un centro concertado de carácter religioso de la ciudad de Lleida, Cataluña: el Col·legi Episcopal. En concreto, los grupos de 1º y 2º de ESO, vinculados especialmente a la asignatura obligatoria de Geografía e Historia y a la asignatura optativa de Arqueología experimental. En la asignatura de CCSS de 2º hay tres líneas con unos treinta alumnos en cada clase. La optativa de Arqueología es elegida por los propios alumnos con un máximo de 15 alumnos por clase, aunque normalmente son algunos más. Se cursa en 1º y 2º de la ESO y tiene cierta continuidad. El profesor es el mismo en ambas asignaturas, lo que genera inercias y facilita la relación con los alumnos. Por lo tanto, la maleta se trabaja tres veces, una por cada grupo de la asignatura de CCSS de 2º. En este caso, hasta seis veces, puesto que se ha llevado a cabo en dos cursos. El misterio de la momia y el taller de escritura se hacen una sola vez con un número reducido de alumnos, ya que se llevan a cabo en la asignatura de Arqueología experimental, en 1º de ESO y en 2º, respectivamente.

En el caso de la primera propuesta, la maleta surge en el contexto de la fiesta de Halloween (que se ha ido imponiendo a la Castañada, de más tradición en Cataluña), en 2º de ESO y se ha implementado en dos cursos (2023-2024 y 2024-2025). El segundo caso, también vinculado a Halloween, se ha implementado por primera vez en el curso 2024-2025, en 1º de ESO. Aprovechando que los alumnos habían estudiado recientemente el tema de Egipto, se planteó una actividad lúdica y didáctica con una momia. El último ejemplo, un taller de escritura, se vinculó con una actividad de la diada de Sant Jordi, día internacional del libro, en la que los alumnos de 2º de la ESO explicaban a sus compañeros de sexto de primaria lo que habían aprendido en dicho taller.

Desarrollo

Como se ha mencionado, presentamos tres ejemplos distintos de actividades vinculadas a dar valor educativo y curricular (especialmente asociado a la didáctica de las CCSS) a las celebraciones escolares. Por ello, las actividades están planteadas en formato breve, de un máximo dos sesiones. Al tratarse de actividades de ampliación y aplicación vinculadas a una festividad, no se contempla una evaluación formal, si bien sirven al docente para detectar lagunas en el aprendizaje, lo que le permite realizar las mejoras oportunas en la programación de las asignaturas de cara a próximos cursos. A continuación, presentamos el desarrollo de cada una de las propuestas.

Desarrollo de la maleta de objetos “Remedios, brujería y magia”

La gran cantidad de información vinculada a la temática de la maleta hizo que se dividiese en dos: una maleta con objetos mágicos y amuletos (figura 1) y otra centrada en las “trementinaires”, los remedios y los ungüentos (figura 2). Todos son objetos relacionados de forma directa con la brujería, la adivinación, la magia y otras creencias populares.



Figura 1. Cofre con los objetos mágicos y amuletos.

Fuente: elaboración propia.

Esta actividad no está concebida bajo las características específicas de las maletas didácticas (Portela y Martín-Piñol, 2024), sino que es más bien un contendedor de objetos que se van presentando al alumnado. El continente de la maleta es una caja en forma de cofre, envejecida y decorada con unas bisagras de hierro para dar realismo a la actividad. Los objetos seleccionados han sido escogidos en función de su popularidad y proximidad. Muchos son conocidos por todos, habituales en televisión y libros de temática fantástica, pero muy estereotipados. Su utilización en relatos, películas y cultura popular ha comportado, a menudo, que se hayan relacionado con el mundo de la fantasía. Nada más lejos de la realidad, son objetos históricos. Siempre que ha sido posible se han reproducido con los materiales y técnicas originales para hacer más interesante y científica la experiencia y poder reproducir exactamente las impresiones y características de cada objeto. A través de esta maleta se conoce el origen del mito, se intenta entenderlo, contarlo y descubrir una parte de nuestra historia que ha sido muy distorsionada y banalizada. Su implementación depende en gran medida de la habilidad del profesor y de su capacidad de improvisación, sugestión y motivación, ya que no existe una línea directriz inamovible en cuanto a su implementación y es necesario improvisar en función de cómo vaya evolucionando su aplicación. También depende del interés del alumnado por el tema, fundamental para su buen desarrollo. Debe decirse que es una temática que gusta mucho y genera gran interés. Asimismo, no se trata de saberes curriculares explícitos. Por este motivo, como se ha dicho, no hay examen ni prueba específica. Calificar no es el objetivo, sino desmitificar y dar a conocer nuestra cultura mágica y popular, aportándole la óptica científica que tenía.



Figura 2. Mochila de "trementinaire" repleta de ungüentos, remedios e ingredientes para prepararlos.

Fuente: elaboración propia.

El cofre (figura 1) se presenta cerrado, ante el grupo clase, se inicia la sesión explicando que hablaremos de brujas, magia y hechizos, y se pasa un pretest. Se bajan las persianas y se crea un ambiente de penumbra para favorecer un clima místico. Nos podemos ayudar de velas. En la maleta hay una a pilas. Se plantea la pregunta sobre si la magia existe y se pregunta qué objetos mágicos conocen. En este momento ya podemos detectar a los alumnos más receptivos. Los habrá que creen en magia, otros que la encuentran una tontería, otros a los que les gusta mucho el tema, varios fans de Harry Potter, etc. Iniciamos la maleta con el primer objeto que propongan los alumnos, el que les llame más la atención. Suele ser el caso de la bola de cristal (empleada ya por los druidas y los romanos) (figura 3). Como se ha dicho, es necesario haberse preparado con anterioridad. Se pide ayuda al tutor, ya que éste conoce mucha información del alumnado, para recoger datos de tres o cuatro alumnos que puedan servirnos. Debe ser una información no comprometida que pueda explicarse en clase. Este objeto no se deja en ningún momento a los alumnos, ya que es de cuarzo y, por lo tanto, frágil. Se coloca sobre una luz (figura 3) y se pide a varios alumnos que miren a través del cristal para decir qué ven. Si los alumnos no lo comentan, se hace inciso en que las imágenes aparecen invertidas, las que hay arriba abajo y viceversa, y se comenta el porqué. Pasa a leerse el futuro de los alumnos. Por ejemplo, leer en la bola sobre un futuro viaje de un alumno que el padre comentó en una tutoría. En una sesión, una alumna perdió el móvil. Este fue hallado la hora anterior a la presentación de la maleta y se escondió en la clase. Fue descubierto con la ayuda de la bola de cristal. O, si un alumno tiene un comportamiento inadecuado, siempre le podemos leer el futuro. Se hace una demostración práctica de cómo los adivinos utilizaban las bolas de cristal. Mientras tanto, se va contando toda la historia que envuelve a este objeto (The British Museum, s.f.; Rosenberg Library Museum, 2025).

Se cuenta la historia de John Dee (1527-1609), famoso matemático, astrólogo, astrónomo y geógrafo británico asesor de la reina Isabel I. Profesor de matemáticas en Oxford y París (Metcalfe, 2021). Algunas decisiones de estado fueron consultadas en su bola de cristal junto a la reina, demostrando que estas no eran un elemento de superstición únicamente de las clases populares, sino que afectaba al conjunto de la sociedad.

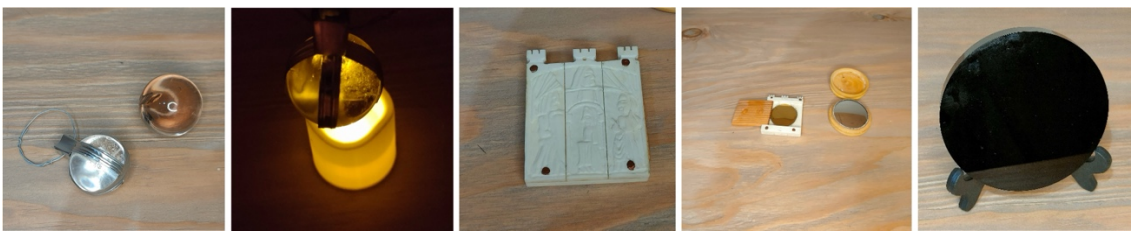


Figura 3. De izquierda a derecha: bolas de cristal, bola de cristal iluminada, espejo de broce y hueso cerrado y abierto, y espejo de obsidiana.

Fuente: elaboración propia.

Se pregunta a los alumnos qué brujas conocen y, cuando se hace mención del cuento de Blancanieves, se comenta el tema de los espejos y su importancia en la antigüedad. Además, se aprovecha para explicar que existe una versión catalana según Joan Amades llamada "Tarongina" (Azahar) (Amades, 2009). ¿Realmente somos cómo nos vemos en el espejo? ¿Nos gusta nuestro reflejo? A veces la forma en que nos vemos nosotros no es la misma de cómo nos ven. Se trata de hacer reflexionar al alumnado sobre la importancia de la imagen y cómo los espejos han sido por este motivo símbolo de prestigio desde la prehistoria, mostrando el ejemplar de bronce y hueso de la figura 3, que se llevaba colgado como "joya" (réplica de un original inglés del s. XII) (Museum of London, 2010). También se

puede ir algo más allá. ¿Somos cómo queremos ser? Después, se extrae el espejo de obsidiana (figura 3) que contiene la caja, una imitación del que pertenecía a John Dee, del que ya hemos hablado, y con el que, siempre según él, hablaba con un ángel llamado Uriel. Estudios recientes han demostrado que este espejo fue elaborado por los Aztecas, que creían que los espejos eran portales al mundo de los espíritus, sobre todo del Dios Tezcatlipoca (espejo humeante) que tenía el poder de la adivinación. Ello permite demostrar las cualidades mágicas que se atribuyeron a los espejos en todo el mundo, ya que éste es de origen mexicano (Metcalfe, 2021). También permite invertir (hablando de espejos) la idea que la magia y las creencias sobrenaturales eran sólo cosa de la población sin cultura. Es importante que los tres objetos se saquen de forma consecutiva, ya que existe mucha relación entre la bola de cristal, el espejo metálico y el espejo de obsidiana (figura 3).

Siguiendo con la temática de las brujas, es probable que en las preguntas iniciales haya aparecido el tema de los libros de hechizos o las varitas mágicas. Por tanto, el siguiente objeto que se extrae de la maleta es el grimorio, réplica de un libro de hechizos antiguo real: *Las clavículas de Salomón*, impreso con tipografía *Chiller* para intentar darle un aspecto manuscrito al documento. Para dotarlo de mayor realismo, se ha imitado una encuadernación propia del siglo XIV, posible fecha del libro (figura 4). El origen de estos libros es alto medieval y a menudo se basan en libros de hechizos árabes o hebreos, como es el caso del ejemplar que se ha replicado, que se sospecha sea de origen hebreo, por la importancia de la astrología y por el título (Macho, 2024). Las clavículas hacen referencia a las claves de los conocimientos de Salomón, rey del Antiguo Testamento conocido por su sabiduría. Está escrito como si el propio Salomón lo escribiera para transmitir sus conocimientos a su hijo. En él el poder de Salomón emana de Dios y, por tanto, no se trata de un grimorio maléfico. En este punto es necesario diferenciar entre magia blanca y magia negra. La magia blanca (relacionada con el bien y con Dios) tuvo cierta permisividad por parte de la iglesia.

El libro contiene instrucciones precisas sobre cómo elaborar objetos mágicos y hechizos escritos en malas traducciones del latín y fragmentos de lo que debían oír en misa y no debieron entender. Se plantea hacer un hechizo. Podemos hacer una varita mágica siguiendo las instrucciones que aparecen en la página 43 (“El Exorcismo del bastón para Venus”). Curiosamente se hace con madera de saúco, la misma que la escritora JK Rowling eligió para la varita más poderosa, la del protagonista de su saga: Harry Potter. Cabe destacar que se llama “exorcismos” a los procedimientos que hay que hacer para crear la varita. Este punto nos permite hablar de lo que significa realmente la palabra. Una vez hecha la varita podemos intentar convertir un alumno en rana. Hay que pronunciar el hechizo y con la teatralización adecuada, seguro captaremos la atención de los alumnos.



Figura 4. Grimorio y varita mágica dentro del cofre y dibujo y explicación sobre un pentáculo.

Fuente: elaboración propia.

Se ha encuadernado en el mismo libro el *Libro de Armadel*, un grimorio francés escrito en el siglo XVII y que habla de demonios y ángeles. Analiza temas bíblicos desde una perspectiva esotérica y, por tanto, nos permite unir religión y magia. También aparece la diferencia entre magia negra y magia blanca, al tiempo que habla de la nigromancia.

Tras esto, se pasa a explicar los pentáculos (figura 4, derecha). Son una especie de amuletos que se creaban con diferentes finalidades. Unos servían como protección, otros para caer bien al señor de turno y otros para dar valor. Reciben este nombre de una mala traducción del latín "pentaculos" en referencia a las estrellas de cinco puntas que los conforman. En muchos filmes se ven dibujados en el suelo con una estrella con extraños signos dentro de un círculo, estando dentro del cual se adquiere una especie de protección. Aparecen en la literatura Artúrica. En el relato del *Caballero verde*, Sir Gawain lleva un pentáculo en el escudo. Este pentáculo aparece cristianizado y representa las cinco heridas de cristo, las cinco virtudes de la virgen y las cinco virtudes del caballero: franqueza, compañerismo, pureza, cortesía y piedad (Howard, 1964).

En el grimorio *Las Clavículas de Salomón* aparecen las indicaciones y hechizos para crear varios con diversos fines. En primer lugar, se explica el de la página 106, que habla de que quien lo lleve caerá bien en la corte. Desde siempre, las buenas relaciones han sido buscadas para ascender socialmente. Es necesario llevarlo colgado sobre el corazón con un cordel de piel de león. El exotismo y su particularidad permite el juego en el aula. En segundo lugar, se presenta el de la página 125, que servía para protegerse de las figuras a las que se clavan agujas (vudú) y que nos permite relacionarlo con las figuras *kolossoi* romanas. Otro factor interesante es que este pentáculo debía ponerse en los genitales para que surtiera efecto. También, podemos leer el de la página 118, que habla de cómo alguien adquirió conocimientos de ciencias sin tener capacidades. Los pentáculos nos permiten ver los anhelos y preocupaciones que tenía la gente y compararlos con los que tenemos hoy en día.

Como el pentáculo de la página 125 actúa de protección frente a quienes clavan agujas a figuritas, puede relacionarse con los muñecos de vudú romanos. Desmitificamos su origen africano y explicamos cómo eran utilizados. Sabemos del empleo de figuras con fines mágicos desde muy antiguo, no siempre con fines negativos. Griegos y romanos las utilizaron para conseguir el amor de la persona a la que representaba la figura (*kolossoi*) atándola para que no se escapara o poniendo clavos en los ojos para que no pudiera mirar a nadie más (Gabucci, 2008). Nuestro *kolossoi* (figura 5) está inspirado en los que se encontraron durante las excavaciones de la fuente de Anna Perenna (Roma), diosa romana cuyo santuario fue excavado en 2001 (Marco, 2019). La magia, para los romanos, consistía en dominar las fuerzas de la naturaleza y por eso en este espacio se encontraron diferentes recipientes de plomo con figuras en el interior, a menudo con maldiciones. La magia y la superstición entraban dentro de su mundo religioso y se relacionaba así con las divinidades. Eran figuras sencillas, hechas de cera o de una especie de plastilina hecha con harina y grasa de leche. A menudo, dentro de las figuras, se metía un hueso que reforzaba su contenido mágico. Las de cera se podían quemar o meter dentro de tres recipientes de plomo, como si fueran *matrioskas*. Estos botes se solían enterraban en lugares con un carácter mágicos o en cruces de caminos, que se consideraba una vía más directa con el mundo mágico (Gabucci, 2008).



Figura 5. Cajita con muletos y *kolossoi* en su receptáculo.

Fuente: elaboración propia.

En la maleta hay la réplica de dos de las figuras que se encontraron en el santuario de Anna Perenna. Una de ellas llevaba una *defixión* grabada en un fragmento de plomo con el nombre de un tal "ANTONIUS", para asegurarse de que el hechizo surtía efecto a la persona deseada (Gabucci, 2008). La figura más pequeña está hecha de cera y la mayor, de pasta de harina y grasa láctea. Así, servían como método desesperado para conseguir sus metas y se relacionaban con el mundo de los espíritus. Podemos pedir un voluntario para ver si funciona y hacer la prueba clavando una aguja en el *kolossoi*. Finalmente, el vudú también es una práctica que ha superado la criba de la Iglesia y ha llegado hasta nuestros días, como lo demuestra su aparición en películas como *Indiana Jones y El Templo Maldito*, *Las brujas de Eastwick* o *Piratas del Caribe*, entre otras muchas.

Para introducir los amuletos, primero preguntaremos a los alumnos si llevan amuletos y por qué. A continuación, vamos explicando los de la maleta, uno por uno (figura 5). Son habituales en todas las culturas y épocas. Los que conforman esta maleta han sido elegidos por su singularidad y su proximidad. La higa (figa) es un amuleto de origen romano cuya forma consiste en una mano cerrada haciendo pasar el dedo pulgar entre el índice y el corazón. Se trata de un amuleto contra el mal de ojo y se podía hacer con varios materiales. El de la maleta está hecho de azabache (Labeaga, 1991; Menéndez, 2020). Se trata de un mineral con microfisuras, que, debido al uso o la humedad, pueden acabar haciendo estallar la pieza sin motivo aparente. Seguro que esto debía de llamar la atención de los pueblos antiguos y se atribuyó a que acumulaba energía negativa; cuando estaba lleno, se rompía. Por otra parte, es un mineral blando, muy fácil de trabajar y por todo ello se ha convertido en un material muy utilizado para protegerse del mal de ojo. Los yacimientos del norte de la península se explotaron para hacer amuletos para los peregrinos que iban a Santiago de Compostela y eran vendidos como protección y recuerdo (de la Fuente, 1992; López de Prado, 1987). Aún hoy existen talleres de cortadores en esta ciudad.

Otro amuleto de azabache es el que se encontró, junto a otros en el cuello de un niño judío en una fosa común del siglo XIV (1348) en Tárrega (Lleida, Cataluña) (Museu Comarcal de l'Urgell- Tàrrega, 2025). Esta fosa corresponde al asalto a la judería de esta ciudad (progrom), al considerarlos culpables de la peste. Llevaba un collar con muchos amuletos, probablemente para protegerlo del mal de ojo. Un análisis del esqueleto detectó que este niño tenía problemas de movilidad debido a algún defecto genético y por eso querían protegerlo con amuletos (Colet et al., 2011). Los conflictos religiosos fueron una constante a lo largo de nuestra historia, de manera especial, con los judíos. Este pueblo fue culpabilizado de muchos hechos y desgracias, como la peste. El trasfondo era que tenían una cultura muy superior a la media de la época. Destacaban en medicina, cartografía, eran banqueros, etc. y, por tanto, eran mirados con recelo. También se les culpaba de haber crucificado a Jesús. Fueron un chivo expiatorio de los males del viejo mundo, como también lo fueron las brujas.

Siguiendo con los amuletos de la judería de Tàrrega encontramos una mano de Fátima cortada en cuerno. Los círculos representan ojos (figura 5). Es un amuleto muy curioso ya que los cinco dedos de la mano que lo conforman representan para los judíos el pentateuco o cinco primeros libros de La Biblia. Por otra parte, los musulmanes también lo utilizan, pero para ellos representa la mano de Fátima y los cinco preceptos básicos del islam. Encontramos el mismo amuleto en dos culturas muchas veces antagónicas, pero con múltiples conexiones. Actualmente todavía se vende en muchos lugares colgantes o pulseras con la simbología de la mano de Fátima o Hamsa, y por eso se ha incluido una en la maleta. Da pie a hacer una reflexión en el aula de lo que está pasando entre judíos y palestinos y hablar de ello en positivo, sobre todo buscando puntos de encuentro, como este amuleto que demuestra que al menos comparten una parte de su cultura.



Figura 6. La Virgen con Niño, Francesco Traini, hacia 1345, Museo del Prado. Fuente: Wikimedia Commons

Fuente: elaboración propia.

El coral rojo ha tenido propiedades mágicas desde tiempos inmemoriales. También aparece en la judería de Tárrega, aunque a menudo se vincula con la realeza o incluso al niño Jesús. Se creía que los niños eran más propensos a sufrir mal de ojo o hechizos. Este amuleto nos permite explicar el hecho que incluso los reyes llevaban amuletos y, como demuestra la figura 6, la magia y la superstición, no siempre ha sido opuesta a la religión.

En un ámbito más popular encontramos las "piedras de bruja", a las que se les atribuía poder para proteger de las brujas. Tenían un agujero hecho de forma natural. Seguramente su rareza las hacía un producto excepcional, con propiedades mágicas.

Otro objeto es una cruz protectora, un colgante con una cruz en un lado y una virgen o un santo en el otro (figura 7). Como los musulmanes o los judíos, los cristianos también tuvieron sus amuletos protectores y se siguen utilizando hoy en día. El cristianismo no supuso la erradicación de las supersticiones, sino que se adaptó a ellas. Actualmente mucha gente tiene devoción por una imagen determinada, como por ejemplo la Virgen del Rocío, el Cristo de Calatrava, etc. Son figuras o advocaciones a las que se pide protección. Lo mismo ocurre con los santos. Se puede mencionar aquí el culto a las imágenes y cómo la iglesia lo intentó prohibir varias veces (crisis iconoclasta), pero las creencias populares eran tan fuertes y se optó por integrarlo con ciertos matices para no caer en la iconoclastia. El amuleto metálico es original, probablemente del siglo XVIII (figura 7).

Otro amuleto es la piedra de rayo, que no son otra cosa que hachas neolíticas de piedra pulida. No cuesta imaginarse los interrogantes que surgían cuando un campesino se encontraba una de estas piedras desenterrándola accidentalmente con el arado. La explicación que le encontraron era que las había creado un rayo al caer al suelo, siendo la punta de éste, y por ese motivo tenían un carácter mágico. Colocadas detrás de la puerta, la creencia popular les atribuía la propiedad de no dejar pasar a las brujas, aunque seguramente

también servían para evitar que el viento cerrara la puerta. También se creía que protegían de las tormentas. En el aula puede hacerse referencia a cómo los objetos cambian de significado según el contexto. Incluso podemos hablar de la forma que tenían nuestros antepasados de dar explicación a los hechos que no entendían, a los que siempre se daba una explicación sobrenatural. Es muy posible que identifiquen lo que es. En el caso de los alumnos de 1º de ESO acaban de trabajar la prehistoria. Se da la vuelta a la situación poniéndose en lugar de las personas que hace 100, 200 o 300 años se encontraban estas piedras y les daban las explicaciones que desde su punto de vista parecían más lógicas.

Otro protector contra las brujas en los Pirineos era la *Carlina Acanthifolia* o *Carlina Acaulis* (cardincha, gardincha, carlí, espantabrujas, cardo de bruxas, entre otras denominaciones según la zona pirenaica), una flor que se clavaba en los dinteles de las puertas del Pirineo (figura 7). La tradición dice que evitaba que entraran las brujas, ya que éstas debían contar todos los pelos de la carlina antes de entrar en una casa y, cuando acababan, era ya de día y tenían que irse. La vegetación siempre ha formado parte del mundo de la brujería por el hecho de que hay muchas hierbas venenosas y medicinales con capacidades curativas cuyo conocimiento se atribuía a brujas y hechiceras.



Figura 7. Cruces, parte central de una carlina y reproducción de un pergamino medieval "Abracadabra".

Fuente: elaboración propia.

Una vez analizados diversos objetos, nos queda hablar de una de las palabras más famosas de la historia de la brujería: "Abracadabra". La palabra abracadabra no es una expresión de trucos de magia infantiles (Bonilla, 2022). Sabemos que ya se utilizaba en la antigua Roma con fines mágicos en el siglo II d.C., en un libro llamado *Liber Medicinalis,* escrito por Serenus Sammonicus, quien fue médico del emperador Caracalla, que la escribía en forma de triángulo para luchar contra la malaria. Existe incluso una bola de cristal romana que contiene la inscripción "ABLANATANALBA" (National Museum of Denmark, s.f.). Posiblemente sea de origen semítico, pero también se ha relacionado con el culto a Abraxas. Se extrae el pergamino (figura 7) y se cuenta la historia, haciendo hincapié en la importancia que ha tenido para poder llegar hasta nuestros días.

Por último, pasamos a leer el proceso contra Na Gojona, una "bruja" de Lleida (Eroles, 2020; Gómez Bargués, 2016), que puede ser el inicio de la siguiente sesión. Para realizar la actividad implicando al alumnado se puede teatralizar la lectura del proceso. El documento está impreso con una tipografía que imita la manuscrita y el papel se ha envejecido y cosido en forma de legajo para dotar a la actividad de mayor realismo. Se trata de un proceso a Esperanza Gojona, que tuvo lugar en 1598 en las estancias de la Paeria (Ayuntamiento) de Lleida, un espacio que el alumnado conoce. También aparecen otros lugares como la plaza San Juan o la Iglesia de Santa Magdalena. En el proceso se hace referencia a muchas de las características de las brujas. Se trata de una viuda pobre y sin marido, situación en la que la

mujer quedaba totalmente desprotegida. Muchas de las acusaciones son por la muerte de niños a quienes se supone que ella había embrujado. Aparece el envenenamiento con una fruta, en este caso un albaricoque, en lugar de la famosa manzana de Blancanieves. Aparecen los ungüentos. En muchos casos se le acusa de haber hecho friegas de vinagre a los niños, cosa normal para la época, como lo demuestra la popularidad del vinagre de los cuatro ladrones, utilizado en la medicina francesa hasta mediados del siglo XX. También aparecen las señales físicas que se supone tenían las brujas: se le acusa de no tener pelo en las axilas. No podían faltar los conjuros, los rituales y el hablar con animales, ya que también se le acusa de hablar con un perro que le traía comida a casa de lo que encontraba por la calle. Fue encarcelada en el sótano de la Paeria y condenada a tortura para volver a ser interrogada más tarde (Gómez Bargués, 2016). No sabemos el final, pero tenemos noticia de la ejecución de brujas en el arenal del río o en el cadalso de la ciudad. En el aula, podemos leerlo de forma teatralizada, cada alumno hace un personaje, o el profesor puede seleccionar los fragmentos más interesantes. Es necesario elegir alumnos que tengan un buen nivel de lectura, ya que el texto es un poco complicado. El profesor va parando después de cada declaración para realizar las respectivas explicaciones.

Este proceso enlaza con la "mochila" de ungüentos y remedios (figura 2). El continente de esa maleta es un objeto en sí mismo. Se trata de una caja de madera pensada para ser llevada colgada en el cuello con los recipientes en posición vertical para evitar fugas. Las fuentes históricas en las que nos hemos basado son de piezas francesas utilizadas por herbolarios para contener sus menesteres. En un primer momento se quiso reproducir los elementos que llevaban las "trementinaires" para vincular la caja a este colectivo, pero la falta de un modelo común y el hecho de que muchas fueran recipientes de metal y bolsas de ropa para las hierbas nos hizo decantar por crear un modelo de madera donde poder llevar todo el material ordenado, sin que se vea y que, por otra parte, no hubiese sido extraño en el contexto de la época. Los productos que contiene son reales y, por tanto, se pueden aplicar. La maleta se presenta con la explicación del fenómeno de las "trementinaires" para posteriormente ir mostrando los productos uno a uno. La forma de hacerlo depende de cada persona, pero se puede dinamizar presentándonos como un boticario o "trementinaire", preguntando a los alumnos qué dolencias tienen y aplicándoles los productos para curarlos. Podemos jugar con la piel de serpiente y la botella de bruja para hacer más divertida la presentación a medida que vayamos explicando los contenidos.

En primer lugar, se muestra el vinagre de los cuatro ladrones, un remedio histórico que formaba parte del vademécum francés hasta 1884 y que se podía comprar en las farmacias. La leyenda dice que durante una de las pestes que asoló Europa, en una región de Francia había unos ladrones que robaban en las casas de los enfermos aprovechando que estaban en cuarentena, pero estos enfermaban. Su suerte no duró mucho. Fueron apresados y condenados a la horca. Un giro del destino, sin embargo, cambió su suerte. Se les propuso conmutar la pena por el secreto que hacía que no enfermaran. Finalmente se avinieron a dar la fórmula mágica de su secreto y de ahí surge el vinagre de los cuatro ladrones (Four thieves vinegar, 2024). Una de las recetas más antiguas es la siguiente:

> Tome tres pintas de vinagre de vino blanco fuerte, añada un puñado de ajenjo, reina de los prados, mejorana silvestre y salvia, cincuenta clavos de olor, dos onzas de raíces de campanilla, dos onzas de angélica, romero y marrubio, y tres medidas grandes de alcanfor. Coloque la mezcla en un recipiente durante quince días, cuélela, exprímela y luego embotelle. Úsela frotando las manos, las orejas y las sienes de vez en cuando al acercarse a una persona con peste. (Gattefosse, 1993, p. 85–86).

Las versiones modernas habitualmente incluyen salvia, lavanda, romero, tomillo y ajo. A veces se añade ruda, menta y ausenta (Ripoll, 1985). En resumen, se trata siempre de

plantas con propiedades bactericidas maceradas en vinagre. En nuestra maleta se puede relacionar con uno de los pasajes de Na Gojona, donde se explica que frota a un niño con vinagre para curarlo y es que el vinagre se ha utilizado desde muy antiguo como remedio.

A continuación, se presenta el "Oli de cop" (que traducido sería, aceite de golpes) es un potente antiinflamatorio. Se obtiene de la maceración de hierba de San Juan (*Hypericum perforatum*) en aceite de oliva durante 40 días. Se trata de una hierba muy común y fácil de encontrar en nuestro territorio, por lo que era un remedio que se hacía en muchas casas. A partir del año, va perdiendo las propiedades y es necesario renovarlo. Llama la atención su color rojo y desprende un olor muy agradable. Dos grandes médicos de la antigüedad (Hipócrates y Dioscórides), ya conocían sus virtudes (Catalan and European ancient culture, 2024). Muchos productos antiinflamatorios actuales lo utilizan entre sus ingredientes, como el *Fisiogel* o el *Traumeel* https://www.vademecum.es/medicamento-traumeel+sport_ficha_51840 https://www.vademecum.es/medicamento-traumeel+sport_ficha_51840*Sport Gel* (Vidal Group, s.f.).

Introducir la trementina nos permite relacionar la maleta directamente con las "trementinaires". Se trata de un destilado de resinas natural y, para ello, las mujeres con menos recursos de algunos valles como Vansa y Tuixent, subían a la montaña en busca de pino silvestre para destilarla y llevarla a vender a las ciudades. También aprovechaban los recursos de temporada que el bosque les ofrecía, como hierbas medicinales, setas y resinas que venían a los pueblos y ciudades. La última "trementinaire", hizo su último viaje en los años 80 (Eroles, 2020). Actualmente, la trementina ha sido sustituida por trementina sintética (aguarrás). Antiguamente, aparte de ser utilizada como disolvente, también se utilizaba en remedios, como cicatrizante y en infusiones. Era muy valorada. Los vestidos propios que llevaban, de finales del siglo XIX y principios del XX, así como los conocimientos que de plantas y remedios poseían, han hecho que sean asociadas a las brujas. También elaboraban otros productos como aceites de abeto, serpiente, víbora, enebro o lagarto. Además de jarabes ungüentos, pomadas y parches. Algunos productos actuales como *Flogoprofen* contienen esencia de trementina entre sus componentes (Agencia española de medicamentos y productos sanitarios – CIMA, s.f.).

A continuación, se muestran los parches, hechos con una mezcla de cera, resinas y polvo de diferentes plantas. Se utilizaban fundiéndolos y aplicándolos en caliente. A menudo sobre granos y forúnculos. En realidad, se hacían con la misma resina de la que se extraía la trementina. Debido a sus propiedades milagrosas se les bautizaba con nombre de santos, como los parches de San Antón.

Se extrae la pega negra, que se hacía con la resina de las raíces de coníferas. Caliente se convertía en melosa, pero una vez enfriada se convertía en una pasta dura y cristalina. Se utilizaba tanto en animales como en personas para eliminar la tiña con su aplicación en caliente. También se untaba un paño en caliente para inmovilizar extremidades rotas a modo de nuestras escayolas. Huelga decir que la función impermeabilizante, tanto en recipientes como en barcos, la hacía un producto muy valorado.

Hay un frasco de colirio, hecho por plantas con propiedades antisépticas. Servía para tratar la conjuntivitis. Aún hoy en día se utilizan infusiones de manzanilla y de romero para limpiar los ojos de los niños cuando están afectados de esta dolencia. Otro remedio antiguo que ha perdurado es el aceite de serpiente. Éste se hacía dejando macerar una serpiente en aceite y se utilizaba para aliviar resfriados, entre otras enfermedades. En la "mochila" se ha incluido solo la piel, no el producto derivado.

En un pueblo leridano, Castelló de Farfanya, a mediados del siglo XX, se encontró un frasco que contenía una cría de rata en su interior y escorpiones. Un hecho que demuestra que las creencias de brujería no es algo tan alejado en el tiempo. Botellas como esta,

denominadas ungüentos de brujas, son el origen de la creencia en brebajes con propiedades mágicas e ingredientes extraños que hemos visto tantas veces en la pequeña pantalla. En la reproducción, la cría de rata que se ha añadido ha sido hecha con resina, por lo que no presenta ningún riesgo para la salud de los alumnos, sin dejar de ser llamativa y atrayente.

Desde la prehistoria se conocen las propiedades de los hongos de abedul. Ötzi es una momia del calcolítico que ya llevaba en su equipamiento estos hongos para tratarse de parásitos intestinales. Sabemos que las "trementinaires" recogían setas y por eso han sido incluidas en la maleta. Asimismo, se muestran diversas hierbas en polvo. Los boticarios y herbolarios se dedicaban a crear fórmulas magistrales con hierbas medicinales para curar diferentes males. Las preparaban en diferentes formatos, pero normalmente las molían en un mortero de bronce. Los podemos considerar los antecesores de los farmacéuticos. La gente acudía a ellos para que les hicieran las fórmulas que les había recetado el doctor o para que les dieran remedios propios hechos con fórmulas magistrales. Para explicar este oficio nos podemos ayudar de la baldosa catalana (figura 2, imagen del centro y derecha). Estas baldosas son típicas del siglo XVII y XVIII y representaban distintos oficios.

Otro ungüento es el de caléndula, que se elaboraba a base de grasas. Dejamos macerar la caléndula en aceite durante tres días. Después de colarlo se mezcla el aceite con cera de abeja al baño maría. El resultado es una textura similar a la mantequilla que actúa como vehículo para aplicar la caléndula. Esta planta tiene unas propiedades muy buenas para la piel y se utiliza todavía hoy en día en muchas cremas y cosméticos. El último elemento es la rosa mosqueta, un arbusto muy común en nuestras tierras. Su fruto se llamaba "tapaculos", ya que si se ingería directamente cortaba la descomposición. Si se le sacaba la parte interior, se trata de un fruto comestible, muy rico en vitamina C. Esto era importante en las zonas de montaña donde naranjas y limones eran escasos y ayudaba a prevenir muchas enfermedades. Todavía hoy se elabora mermelada de rosa mosqueta en el Pirineo. Sus propiedades convertían a la rosa mosqueta en una planta muy importante.

Al finalizar ambas sesiones se pasa un post-test.

En cuanto a la temporización, se trata de tiempos orientativos, puesto que el ambiente, el aula y los alumnos condicionan la aplicación de estas maletas. Al fin y al cabo, las clases son de 60 minutos y lo más cómodo es adaptarlo a ese tiempo. En el caso del juicio a Na Gojona se podría dedicar una hora entera si se hace teatralizada (tablas 4, 5 y 6).

Tabla 4. *Saberes abordados en la maleta "Remedios, brujería y magia"*

Métodos de las ciencias sociales	Identificación y uso de las fuentes históricas, arqueológicas y geográficas y su valoración como patrimonio colectivo.
Las raíces de la cultura occidental	Identificación del legado cultural del mundo clásico, del judeocristiano y de la civilización islámica y valoración de sus aportaciones a Europa. Análisis de las huellas de este legado en el patrimonio material e inmaterial.
Conservación y defensa del patrimonio histórico, artístico y cultural	Compromiso por la defensa y preservación del legado artístico y cultural, distinguiendo la diversidad, así como de la memoria histórica en su pluralidad.
Igualdad de género	Reconocimiento y denuncia del machismo en la historia y la actualidad.

Las personas invisibilizadas de la historia	Concienciación sobre la marginación, segregación, control y sumisión de las mujeres, los esclavos y otros colectivos en la historia de la humanidad. Puesta en valor del protagonismo individual y colectivos de las mujeres a lo largo de la historia.

Tabla 5. *Actividades sesión 1: cofre objetos mágicos y amuletos*

Tiempo y agrupamiento	**Descripción de la actividad**	**Materiales**
8' / Grupo grande	Presentación del cofre y pretest	Cofre + Test impreso
10'/ Grupo grande	Ambientación, presentación del objeto y demostración adivinación	Bola de cristal
3' / Grupo grande	Explicación espejo de bronce	Espejo de bronce
3' / Grupo grande	Explicación espejo de obsidiana	Espejo de obsidiana
3' / Grupo grande	Explicación grimorio	Grimorio
10'/ Grupo grande	Fabricación varita de sauco	Grimorio + sauco
4' / Grupo grande	Explicación y lectura pentáculos	Grimorio (pentáculos)
5' / Grupo grande	Explicación vudú-K*olossoi*	*Kolossoi*
5' / Grupo grande	Explicación amuletos collar judería de Tárrega	Higa, amuleto azabache, mano de Fátima, coral rojo, piedra de bruja, cruces
3' / Grupo grande	Presentación piedra de rayo	Piedra de rayo
2' / Grupo grande	Explicación carlina	Carlina
2' / Grupo grande	Explicación Abracadabra	Pergamino Abracadabra
2' / Grupo grande	Reflexión final y conexión con la próxima sesión	

Tabla 6. *Actividades sesión 2: "mochila" de ungüentos y remedios*

Tiempo y agrupamiento	**Descripción de la actividad**	**Materiales**
15'/ Grupo grande	Presentación, más o menos teatralizada, caso Na Gojona	Texto Na Gojona
5'/ Grupo grande	Presentación de la mochila y del concepto de "trementinaires"	Mochila
5' / Grupo grande	Explicación vinagre de los cuatro ladrones	Frasco vinagre de los cuatro ladrones
4' / Grupo grande	Explicación "oli de cop"	Frasco "oli de cop"

Tiempo y agrupamiento	Descripción de la actividad	Materiales
4' / Grupo grande	Explicación trementina	Trementina
2' / Grupo grande	Explicación parches	Parches
2' / Grupo grande	Explicación pega negra	Pega negra
2' / Grupo grande	Explicación colirio	Frasco de colirio
2' / Grupo grande	Explicación piel de serpiente	Piel de serpiente
4' / Grupo grande	Explicación ungüentos de brujas	Ungüentos de brujas
2' / Grupo grande	Explicación setas	Ungüentos setas
2' / Grupo grande	Explicación hierbas en polvo y oficio boticarios	Hierbas en polvo y baldosa oficio boticario
2' / Grupo grande	Explicación ungüento de caléndula	Ungüento de caléndula
2' / Grupo grande	Explicación rosa mosqueta	Frasco rosa mosqueta
7' / Grupo grande	Reflexión final y post-test	Post-test impreso

Desarrollo del misterio ¡Una momia bajo la escalera!

Unos días antes del 31 de octubre, se comunicó a los estudiantes que, sucumbiendo a su insistencia, se llevaría a cabo una actividad especial relacionada con Halloween, pero no se especificó en qué consistiría. Esto generó expectativa y predispuso a los alumnos para la actividad. El día acordado, cuando todos la esperaban, se les comunicó que no podía realizarse, ya que desde la dirección del centro se le había encomendado una tarea al profesor. Ordenando el archivo había aparecido un sobre viejo con documentos y, como historiador, le pedían echar un vistazo para ver de qué se trataba. Ante la indignación del alumnado, el profesor propuso que le ayudaran a revisarlos para poder acabar rápidamente y realizar la actividad prevista. La actividad acababa de empezar sin que ellos lo supieran.

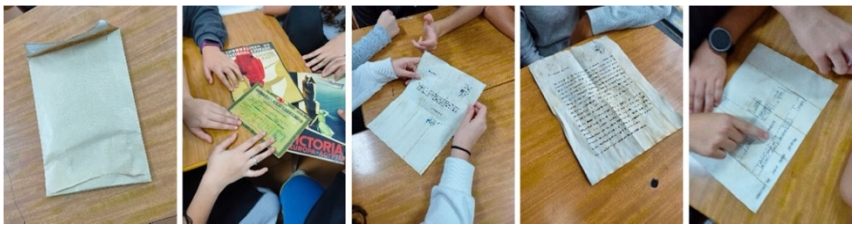


Figura 8. Detalles del trabajo de análisis de los documentos.

Fuente: elaboración propia.

Los documentos, creados exprofeso, imitaban la estética y apariencia de los años 30, 40 y 50. Se recreó la libreta de un arqueólogo de los años veinte, añadiendo imágenes en blanco y negro que imitaban fotografías antiguas y anotaciones manuales, que servirían como pistas para que los alumnos descubrieran el misterio de la momia. Para justificar su presencia en el centro inventamos una historia que combinaba elementos reales y ficticios.

La historia involucraba al Museo Diocesano de Lleida, creado en 1893. Hay una supuesta carta enviada por uno de sus curas que durante la década de los años treinta viajó a Egipto en busca de material para crear una nueva sección del museo dedicada a Egipto. En 1922, Howard Carter descubrió la tumba de Tutankamón y la egiptología estaba en auge. En 1936 estalló la Guerra Civil y el proyecto quedó interrumpido. Para ayudarle, se le proporcionaba el contacto del Padre Bonaventura Ubach, monje de Montserrat y conocido orientalista, que a principios del siglo XX inició la base de lo que sería el museo egipcio de Montserrat. Se adjuntaba una carta escrita en 1959, cuando el colegio, vinculado con el obispado, acababa de ser fundado, en la que el museo cedía la única pieza egipcia que tenían en el centro con fines educativos. Esta historia inventada permitía poner en contacto a los alumnos con personalidades e instituciones relevantes del país. Asimismo, para localizar la momia sin intervención del profesor se adjuntó un plano muy esquemático que permitía intuir diferentes localizaciones en las que podría estar. Para hacerlo más realista, los documentos fueron mecanografiados y envejecidos. También se adjuntaron dos pasajes de barco de la compañía que en los años treinta realizaba la ruta Alejandría-Barcelona. Toda la documentación se guardó en un sobre también envejecido para dar mayor realismo y contexto (figura 8).



Figura 9. Los alumnos encuentran la momia en el agujero de la escalera.

Fuente: elaboración propia.

Al abrir el sobre, los alumnos no tardaron en deducir a través de los documentos que había que ir al sótano. Salir del aula y realizar la actividad en otro espacio es de por sí una situación atractiva. Se trata de un espacio residual en la estructura del edificio: el interior que generan las escaleras de acceso al centro. Estando debajo del nivel freático hay humedades y muy poca iluminación. El suelo es de hormigón y está polvoriento. Ya de por sí resulta muy adecuado para ubicar la momia, demás, se ambientó con telarañas y arañas de plástico (figura 9). Hay que tener en cuenta que los alumnos nunca han estado en este lugar del centro y por tanto no saben lo que hay dentro, aumentando así el misterio. Entrar en un espacio "prohibido" del colegio es de por sí muy motivador. Había que confiar en que durante el curso hubieran adquirido los conocimientos necesarios para llevar a cabo la actividad (que es de aplicación). El papel del profesor se minimizó para que el juego fluyera y para fomentar la autonomía de los alumnos: debían demostrar que eran competentes.



Figura 10. Transporte de la momia y su análisis en el laboratorio.

Fuente: elaboración propia.

Al abrir el hueco de la escalera, se dieron cuenta de que se trataba de un espacio tétrico, digno de una película de Drácula. Debido a las pequeñas dimensiones del espacio, fueron entrando en grupos de cinco. Los primeros en entrar fueron los alumnos que mejor se habían desarrollado en la primera parte de la actividad. La sorpresa al encontrar el sarcófago fue grande, pero aún lo fue más cuando lo abrieron y se dieron cuenta de que dentro había un cadáver. Evidentemente, el ambiente se llenó de gritos y huidas temerosas, pero la actividad se desarrolló con la normalidad esperada.



Figura 11. Detalles de la reproducción de "La momia que grita".

Fuente: elaboración propia.

En la segunda parte de la actividad, era necesario llevar el sarcófago al laboratorio. Allí pudieron abrirlo, analizarlo y tocarlo en mejores condiciones y en un entorno que podríamos calificar de más "científico" (figura 10). Tenían toda libertad a la hora de analizar la momia (figura 11). No tardaron en hacer preguntas, lo que indicaba que la actividad tenía un buen desarrollo ya que se dieron cuenta de que había ciertas anomalías. ¿Qué podían detectar con su nivel de conocimientos? 1) El cuerpo no estaba vendado. 2) La persona estaba atada. 3) Llevaba una piel de cabra por encima. 4) Llevaba un pendiente. 5) No tenía el corte en el abdomen por el que se extraían los órganos a las momias. 6) El sarcófago era de color blanco, no estaba pintado y no contenía ningún cartucho con el nombre del difunto. 7) Tenía resina dentro de la boca, que se mantenía aterradoramente abierta. 8) No le acompañaban amuletos ni *ushebtis* ni ajuar funerario. ¿Qué dedujeron de todo esto? 1) Que no había sido momificado y probablemente fuera enterrado vivo o ahogado y después enterrado. 2) Que la resina que llevaba en la boca había servido para asfixiarlo o para impedir la realización de la ceremonia de la apertura de la boca, impidiendo que el Ka del difunto volviera al cuerpo para resucitar. 3) Que era rico, ya que tenía un sarcófago y llevaba un pendiente de oro. 4) Si el sarcófago no estaba pintado, quizás no estaba terminado y lo habían enterrado a toda prisa. 5) Si no había el nombre en el sarcófago, el difunto no podría resucitar. 6) Finalmente, dedujeron que había hecho algo malo y lo habían castigado con ese entierro.

Evidentemente, no dedujeron toda la historia ya que faltaba información, pero aplicaron los conocimientos adquiridos de forma acertada, averiguando buena parte de los secretos de "La momia que grita". La actividad finalizó con las aclaraciones del profesor y la visualización de un vídeo donde se explicaba la conjura del Harem. Al cabo de una semana se pasó un cuestionario para obtener un *feedback* por parte de los alumnos. En las tablas 7 y 8 se presentan los saberes curriculares abordados y la tabla resumen de la actividad.

Tabla 7. *Saberes abordados en la resolución del misterio ¡Una momia bajo la escalera!*

Métodos de las ciencias sociales	Investigación y metodologías para la construcción del conocimiento de les ciencias sociales. Identificación y uso de las fuentes históricas, arqueológicas y geográficas y su valoración como patrimonio colectivo.
Origen y evolución de la organización social	Valoración de las desigualdades sociales y las disputas por el poder desde la antigüedad y en diferentes contextos históricos.

Tabla 8. *Actividades sesión: ¡Una momia bajo la escalera!*

Tiempo y agrupamiento	**Descripción de la actividad**	**Materiales**
10'/Grupo mediano	Presentación de la actividad a través del sobre con documentos	Análisis de documentos
10'/Grupo mediano	Búsqueda y descubrimiento de la momia	Momia Atrezo de Halloween
5"/Grupo mediano	Traslado de la momia al laboratorio	Momia
20/Grupo mediano	Análisis de la momia	Momia
5'/Grupo mediano	Hipótesis/ Interpretación de la momia	Momia
10'/Grupo mediano	Visualización vídeo/ Conclusiones	Vídeo

Desarrollo del taller "El escritorio de Sant Jordi. El placer de escribir"

La parte principal del taller está vinculada a la propia asignatura de Arqueología Experimental, que, sobre todo, consiste en la reproducción de objetos antiguos para experimentar con ellos y realizar inducciones y deducciones efectivas de diferentes momentos históricos. Para el estudiante supone una forma diferente de acercarse a la historia. La actividad asociada a la celebración de Sant Jordi consiste en hacer tinta medieval y tratar de escribir con un cálamo. Como se ha dicho, es una actividad muy cercana al *lettering* y suele ser muy bien recibida por el estudiantado.

El principal problema al realizar la actividad es la tinta, ya que tiene mucha capacidad de fijación y cualquier accidente podría generar problemas (marcas en el suelo del taller o manchas irreversibles en la ropa). De ahí que se realicen dos tipos de tinta. La medieval, hecha siguiendo una receta catalana del siglo XIV, y una adaptada (figura 12). El profesor muestra el proceso de producción de la tinta medieval, que se conoce como ferrogálica o metaloácida y se elabora mezclando varios ingredientes: agallas de roble, vitriolo y goma arábiga. Es un proceso muy interesante, ya que la reacción química que genera hace virar la disolución de marrón a un azul lila muy oscuro. Para evitar problemas, se sustituye por una tinta hecha con témpera diluida, cuya limpieza es mucho más fácil y evita riesgos innecesarios.

El otro elemento indispensable es el cálamo. Dado que las plumas de ganso son difíciles de conseguir y caras y hay que cortarlas con la forma adecuada para escribir puede resultar complicado, la solución es hacer cálamos con sisca (*Imperata arundinacea*), una

planta muy abundante en Cataluña. Tienen forma de canuto estrecho y es rígido, lo que permite escribir perfectamente. Estas cañas son preparadas y pulidas previamente por el profesor y también cortadas para evitar posibles accidentes y el profesor realiza una demostración de preparación para la escritura de un cálamo y de una pluma.

El profesor hace la explicación caligráfica y escribe sobre pergamino, explicando qué es y enseñando cómo realizar dos tipografías medievales: Gótica y Carolingia. Dado que el pergamino es muy caro, en la práctica de los alumnos se sustituye por un material con características similares: el "papel pergamino", con una superficie no absorbente que facilita el desplazamiento de la pluma, y semi translúcido, como el pergamino real. Siempre resulta gratificante para los alumnos crear un producto que puedan llevarse a casa. Con esta idea recortan un rectángulo de papel pergamino para elaborar un punto del libro de estética medieval que una vez evaluado podrán llevarse a casa como regalo para el día de Sant Jordi.



Figura 12. Instrumentos y materiales para hacer tinta, taller de *lettering* y reproducción de escritorio medieval presentado al alumnado de primaria.

Fuente: elaboración propia.

El taller, hasta aquí, es muy artístico. Pero, como se ha mencionado, consta de una segunda parte de transmisión de lo aprendido. Para poder trabajar los contenidos, se le proporciona a cada alumno un dossier con toda la información. Por parejas, deben elegir parte de esta información para adaptarla, estudiarla y explicarla a sus compañeros de sexto de primaria. Los temas que aparecen en el dossier son: 1) definición de tinta, 2) quién escribía, 3) dónde se escribía (el espacio), 4) tipo de tinta, 5) componentes de la tinta ferrogálica y características, 6) cómo se escribía, 7) tipo de apoyo y preparación del este, y 8) tipografías.

En uno de los pasillos del colegio se monta una réplica de un escritorio medieval y uno de los alumnos va vestido de monje. Los grupos de sexto de primaria van pasando mientras sus compañeros de segundo de la ESO les explican con todo detalle cómo se hacían los libros en la época medieval. El alumno disfrazado teatraliza las explicaciones. En otra mesa, otros alumnos hacen demostraciones in situ de escritura y escriben en un papel el nombre de los niños y las niñas con tipografía gótica para que puedan llevárselo. En las tablas 9 y 10 se recogen los principales saberes abordados en el taller, así como la estructura de las dos sesiones.

Tabla 9. *Saberes abordados en el taller "El escritorio de Sant Jordi. El placer de escribir"*

Religión y organización social	Análisis de las relaciones entre religión y poder en el contexto del surgimiento de les grandes religiones politeístas y monoteístas, así como el papel de la Iglesia en la configuración de culturas y mentalidades.

Evolución de las expresiones artísticas y culturales	Análisis y valoración de la diversidad y riqueza de las expresiones artísticas y culturales a partir de fuentes diversas y de la observación directa e indirecta de los estilos y obras.

Tabla 10. *Actividades sesiones: taller "El escritorio de Sant Jordi. El placer de escribir"*

Tiempo y agrupamiento	Descripción de la actividad	Materiales
5'/ Grupo mediano	Planteamiento i presentación de la actividad	Dosier
25'/Grupo mediano	Explicación dosier	Dosier
30'/Grupo mediano	Práctica caligrafía. Elaboración punto del libro	Papel pergamino, cañas, tinta, lápiz, reglas
15'/Grupo mediano	Preparación de la actividad para los alumnos de sexto	Escritorio pergamino, libro medieval, tinta, papel pergamino, plumas, cañas, disfraz monje
45'/Grupo mediano	Explicación a los alumnos de sexto	Escritorio pergamino, libro medieval, tinta, papel pergamino, plumas, cañas, disfraz monje

Valoración y conclusiones

En este apartado, recogemos algunos de los principales resultados y valoraciones de las tres actividades, así como las conclusiones.

En primer lugar, respecto a la doble maleta "Remedios, brujería y magia", como se ha mencionado, en el segundo año de implementación se realizó un pretest y un post-test. En este caso, se ha podido realizar un segundo post-test pasados casi cinco meses de la implementación de la actividad. Hemos tomado las respuestas de este último, para poder detectar qué poso de conocimientos les ha quedado. Se trataba del mismo test, con seis preguntas de respuesta abierta, a excepción de una en que el alumnado debía seleccionar hasta 11 posibles elementos mágicos de la cultura popular que consideraran que habían existido realmente. En este caso, nos centraremos en las tres preguntas que hacen referencia directa al fenómeno de la brujería. Cuando se les pidió en el pretest que nombrasen brujas, brujos o historias de brujería o de magia que conociesen, había numerosas respuestas en blanco o que indicaban no recordar nombres y el resto hacían referencia a personajes e historias de ficción (Blancanieves, Harry Potter y sus compañeros, Agatha y la bruja escarlata -Marvel-, Miércoles, El señor de los anillos, la bruja de la serie infantil *Les tres bessones*, Babá Yaga de la mitología eslava, Hansel y Gretel, Merlín, Anna Kadabra…) o a historias reales pero de contextos lejanos: las Brujas de Salem. El personaje más mencionado con diferencia fue Harry Potter. En cambio, en el post-test, si bien algunos todavía mencionaban algún personaje ficticio, muchos menos que en el pretest y menos casos, la más citada, de manera

acaparadora, fue Na Gojona, a la que algunos denominaban "la bruja de Lleida", al no recordar el nombre, y sobre la que muchos daban detalles.

En cuanto a la pregunta sobre si creen que hubo caza de brujas y en qué país, en el pretest hay bastantes respuestas en blanco, y los países que más se repiten son, de más a menos citados, Estados Unidos, Reino Unido/Inglaterra, España, Rumanía (concretan Transilvania, en algunos casos), Francia, Alemania, y con una respuesta, Irlanda, Mongolia, Egipto, Nigeria, Finlandia, Bélgica, Brasil, Haití, Rusia. Estados Unidos despunta respecto al resto, y a menudo lo conectan al fenómeno de los "Pelegrinos". Un estudiante afirma que "En ningún país, creo que no existió [la caza de brujas]", mientras que otro tiene claro que la hubo en "Cataluña y España, porque somos un país con cultura y tradición" y otro especifica que "en los bosques de los pirineos". En el post-test hay mucha menos variedad de respuestas, dado que la inmensa mayoría resalta en Lleida, en Cataluña, en España, en Europa. Y en algunos casos elaboran la respuesta: "En Lleida, las brujas aparecieron aquí. Cazaron una en la Paería o Ayuntamiento"; "En Cataluña, especialmente en el Pirineo por la parte de los Pirineos de Lleida"; "Aquí en Lleida, España, fueron las primeras búsquedas de que había brujas y después aparecieron en otros lugares del mundo", o "Creo que hubo más caza de brujas en España y Francia, cuando hubo la Santa inquisición".

La última pregunta vinculada directamente con la brujería hacía referencia a cómo eran y se pedía que las describieran. En el pretest predominan de manera abrumadora los estereotipos literarios y cinematográficos: "iban con vestidos negros y sombrero de punta"; "un sombrero, una verruga en la nariz, la nariz puntiaguda, una escoba, potingues varios […] vestido de colores marrones y una capa"; "Viejas con nariz puntiaguda y una verruga. Con sombreros en punta y vestidos largos"; "Vieja, pelo blanco, verruga sobre al labio, con un sombrero negro y puntiagudo"; "Creo que eran feas, con la nariz en punta, arrugas, una verruga y tenían las uñas muy largas"; "Feas, gordas, malas y con verrugas y la nariz puntiaguda", "De color verde, con nariz puntiaguda y muy grande", etc. Es cierto que hay muchos estudiantes que aseguran que eran personas normales: "Se camuflaban en personas normales"; "Eran personas normales pero con talentos extraños"; "Chicas con grandes conocimientos de la naturaleza"; "Mujeres/hombres […] que creían en cosas que los otros no y la gente decía que estaban mal de la cabeza"; "Señores y señoras extraños que pensaban diferente a las otras personas"; "[…] eran personas normales, no llevaban escoba ni nada. Y no hacían cosas mal solo protegían lo que creían […]"; "Eran personas normalmente ancianas, que hacían curas. Esto asustaba a la gente. Se dice que lanzaban maldiciones y tenían libros muy extraños"; "Eran mujeres normales, pero se creía que tenían alguna relación con el demonio por algún hecho que había ocurrido"; "Eran simplemente personas normales con capacidad para hacer 'magia'"; "Chicas y chicos con conocimientos prodigiosos de la naturaleza", etc. Llama la atención un par de comentarios de sendos estudiantes que son conscientes de su imagen estereotipada: "Eran mujeres mayores que, según los estereotipos, eran feas, malvadas…" y "La gente pensaba que tenían el aspecto de un chico/chica normal, para camuflarse. Pero el estereotipo es una persona de piel verde, nariz puntiaguda, con verrugas, cabello oscuro, ropa lila y un sombrero puntiagudo". En el post-test, en muchas respuestas continúan presentes los estereotipos, pero también son muy abundantes y mucho más ajustados a la realidad los comentarios que las consideran sobre todo mujeres normales con conocimientos especiales: "Como mujeres normales"; "Ciudadanas que vivían aisladas y eran señoras mayores. Subían a la montaña para coger ingredientes para hacer 'potingues'. Estos ingredientes no se encontraban en el bosque ni cerca de la ciudad"; "Eran personas normales que se comportaban de manera extraña o sabían cosas que la gente normal no entendía"; "Eran mujeres normales que tenían diferentes conocimientos sobre hierbas"; "Vivían aisladas y pasaban por el pueblo para vender sus pociones"; "Eran mujeres con conocimientos de la naturaleza. Seguramente un poco marginadas"; "Eran chicas que subían a la montaña y cogían plantas medicinales…

También las recetas las escribían en un libro"; "Probablemente eran mujeres normales y corrientes que no hacían nada malo"; "Eran herboristas y conocían muy bien las plantas y las enfermedades, pero si se les moría alguien, normalmente las acusaban de bruja", etc. Si bien no se incluyó un test para valorar el nivel de satisfacción del alumnado, el propio discurrir de la actividad y la observación del profesor valida repetir de nuevo la experiencia.

Así, esta actividad cumple con los objetivos propuestos, ya que permite dinamizar con sentido la celebración de Halloween, estableciendo una conexión histórica y etnográfica con fenómenos como la superstición, la brujería o las "trementinaires", contextualizando su importancia en la cultura catalana y en el entorno local, además de estableciendo vinculaciones de cambio y continuidad desde la antigüedad y con el currículo de CCSS. Es evidente que se ha conseguido resaltar la relevancia de este fenómeno en tierras catalanas, y se ha generado conocimiento en el alumnado, a tenor de los resultados de los tests. Asimismo, se ha trabajado el vector de género y la multiperspectiva histórica, dado que se ha centrado la actividad en humanizar y enfatizar el papel de los protagonistas del fenómeno y se ha conseguido desmitificar, en parte, los estereotipos vinculados estos personajes icónicos. Se ha conseguido que el alumnado tome cierta consciencia de la estigmatización de estas mujeres que tenían unos conocimientos no compartidos por la mayoría. Para futuras implementaciones de la actividad, con la finalidad de poder conseguir resultados de más aspectos trabajados durante la actividad, así como descubrir la percepción de conocimientos adquiridos y la satisfacción del alumnado se modificarán y añadirán preguntas al test.

En cuanto a la actividad de "La momia que grita", el post-test que se pasó constaba de cuatro preguntas. Todas las valoraciones estuvieron por encima del 9,3, siendo la media general de 9,63. En la primera se les pedía valorar la actividad del 1 al 10 a partir de 5 ítems: Valora el nivel didáctico, con una puntuación media de 9,46; ¿Ha estado bien preparada? (9,7); ¿Te ha gustado? (9,7); ¿Es realista? (9,3), y ¿Te gustaría realizar más actividades de este tipo? (10). En la segunda debían proponer mejoras: 6 alumnos dijeron que no mejorarían nada; 4 sugerían que debería durar más; 3 creían que debería generar más susto, y uno pedía "poder encontrar más cosas". En la tercera pregunta se les pedía qué era lo que más les había gustado. 8 respondieron que la recreación de "La cueva"; 3 la momia en sí; 2 abrir el sarcófago; uno la explicación de la momia y otro el esfuerzo de preparación de la actividad. Finalmente, a la cuarta y última pregunta sobre qué habían aprendido, 6 mencionaron las torturas, conjuras y creencias; 5 la historia de Pentawer, y 4 el ritual de momificación.

Como se puede comprobar, los resultados fueron muy positivos y, por ello, la actividad se repetirá el próximo año. Además, es una manera de amortizar el esfuerzo considerable de su preparación, siendo esta, sin duda, una de las principales limitaciones a la hora de poder reproducir esta actividad en otros centros educativos. Se trata de una actividad extraordinaria y es necesario que el alumno así lo vea. Es una recompensa a su trabajo diario. Asimismo, como se pretendía, más allá de generar motivación y divertimento, cosa que se ha conseguido, se proponía como actividad para movilizar y afianzar saberes adquiridos a partir de un elemento icónico de la historia (una momia), algo que se ha conseguido dado la gran cantidad de inducciones y deducciones efectivas que fueron capaces de realizar y las conclusiones a las que consiguieron llegar. El hecho de ludificar la actividad permite fijar mejor los conocimientos además de generar un recuerdo duradero de la experiencia, por lo que tiene su utilidad de cara al examen de evaluación. Asimismo, tal y como se planteó inicialmente, la actividad fortaleció el trabajo colaborativo, ya que tenían que ponerse de acuerdo y colaborar para encontrar la momia, trasladarla e interpretarla, y fomentó la habilidad de resolución de problemas dando protagonismo a los alumnos en la resolución de retos. Además, fortaleció el sentimiento de grupo ya que se consideraron parte de una experiencia especial que los otros compañeros que no cursaban la asignatura optativa no pudieron vivir. Finalmente, como ya se indicó, la propuesta permite introducir la

multiperspectiva, dado que se descubre la versión oculta y silenciada tras la versión "oficial" del suceso. Para poder medir los nuevos conocimientos adquiridos y los afianzados, sería interesante pasar un cuestionario a los alumnos un año o dos después de realizar la actividad.

Finalmente, en cuanto a la tercera actividad presentada, el taller de escritura medieval para conmemorar la diada de Sant Jordi y su exposición y explicación a alumnos de primaria, si bien no fue evaluado de manera explícita sí fue muy bien valorado, tanto por los alumnos de la ESO como por los de primaria. El hecho de tener que explicar a los más pequeños el contenido del dossier supuso un estímulo para su comprensión y estudio y funcionó muy bien. Por este motivo se ha decidido repetir la experiencia. Se trata de una actividad muy completa, ya que en la misma actividad se celebró una festividad icónica para Cataluña, Sant Jordi; se realizó un taller de caligrafía; se consiguió un recuerdo/regalo para la familia (un punto de libro); se adquirieron conocimientos profundos sobre la elaboración de libros en la época medieval, y se compartió la experiencia con los alumnos de sexto, ejercitando la habilidad de hablar en público y a dinamizar una exposición oral. Desde el punto de vista de las competencias trabajadas, las actividades desarrolladas reflejan una visión funcional y activa de los aprendizajes propios de la materia -en la línea de lo que marcan las competencias específicas de ciencias sociales-, y permiten incidir en competencias transversales significativas, especialmente la ciudadana y la personal, social y de aprender a aprender.

Por todo ello, concluimos que dejar de banalizar las festividades y celebraciones escolares y dotarlas del lugar que les corresponde en el currículo como componentes valiosos de la vida escolar, tal y como decía Bollnow (1989), además de generar con ellas un espacio para fomentar el sentido de pertenencia escolar de los estudiantes (Niemi y Hotulainen, 2016), es posible, como lo demuestran las tres propuestas que se han presentado.

Referencias

Agencia española de medicamentos y productos sanitarios – CIMA. (s.f.). *Prospecto FLOGOPROFEN 50 mg/ml solución para pulverización cutánea.* Recuperado el 30 de marzo de 2025, de https://cima.aemps.es/cima/dochtml/p/55701/Prospecto_55701.html

Alcoberro, A. (1992). *El segle de les bruixes (segle XVII).* Editorial Barcanova.

Amades, J. (2009). *Les cent millors rondalles populars catalanes*. Labutxaca.

ARA. (2023, 18 de abril). *Per què celebrem Sant Jordi?* https://llegim.ara.cat/actualitat/sant-jordi_1_4344589.html

BBC. (2012, 18 de diciembre). Resuelven el misterio del asesinato del último gran faraón egipcio. BBC News Mundo. https://www.bbc.com/mundo/noticias/2012/12/121217_cultura_descubren_misterio_asesinato_ramses_lav

Blakemore, E. (2024, 6 de agosto). ¿Quién mató a Ramsés III? Así es como la ciencia resolvió el misterio de este asesinato egipcio milenario. *National Geographic.*https://www.nationalgeographic.es/historia/2024/08/asesinato-ramses-iii-ciencia-resuelve-misterio-antiguo-egipcio

Bollnow, O.F. (1989). Ceremonies and Festive Celebrations in the School. *Phenomenology and Pedagogy, 7*, 64-76. https://doi.org/10.29173/pandp15108

Bonilla, L. (2022). *Historia de la Hechiceria Y de Las Brujas*. Malpaso Editorial.

Burr, S.E. (1930). Historic Celebrations Have Real Value. *The Journal of Education, 111*(20), 561-562. http://www.jstor.org/stable/42838913

Castell, P. (2019). Part 1. Història. En P. Castell (coord.), *Se'n parlave...i n'hi havie. Bruixeria al Pirineu i a les terres de Ponent* (pp. 19-50). Xarxa de Museus de les terres de Lleida i Aran.

Catalan and European ancient culture. (2024, 4 de marzo). *Medieval remedy. Oli de cop. Saint John's wort. Hipericum perforatum* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=ZT1HMobWa6g&t=24s

Cemalcilar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review, 59*(2), 243–272. http://dx.doi.org/10.1111/j.1464-0597.2009.00389.x

Colet, A., Ruiz, J., Saula, O., Subirà, M.E., Piera, M. (2011). Els amulets de la necròpolis medieval hebrea de Les Roquetes de Tàrrega (L'Urgell). En *Actes del IV Congrés d'Arqueologia Medieval i Moderna a Catalunya* (Vol. 2) (pp. 1021-1024). Ajuntament de Tarragona.

de la Fuente, M. (1992). El arte del azabache en Santiago de Compostela. *Narria: Estudios de artes y costumbres populares, 59-60*, 29-32 http://hdl.handle.net/10486/8373

Eroes, I. (2020). *Dones al marge. Bruixes i altres històries d'estigma i oblit*. Fonoll.

Four thieves vinegar. (2024, 5 de octubre). In *Wikipedia*. https://en.wikipedia.org/wiki/Four_thieves_vinegar

Gabucci, A. (2008). *Roma. Grandes Civilizaciones*. RBA.

Gattefosse, R-M. (1993). *Gattefosse's Aromatherapy*. CW Daniel Company, Ltd.

Gómez Bargués, M.A. (2016). *Sobre la bruixa i la bruixeria* [Trabajo Final de Grado, Universitat de Lleida]. Repositori Obert UdL. http://hdl.handle.net/10459.1/59782

Hawass, Z., Ismail, S., Selim, A., Saleem, S.N., Fathalla, D., Wasef, S., Gad, A.Z., Saad, R., Fares, S., Amer, H., Gostner, P., Gad, Y. Z., Pusch, C.M., y Zink, A.R. (2012). Revisiting the harem conspiracy and death of Ramesses III: anthropological, forensic, radiological, and genetic study. *BMJ, 345*, e8268. https://doi.org/10.1136/bmj.e8268

Howard, D. (1964). Structure and Symmetry in Sir Gawain. *Speculum*, 425-433. https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.2307/2852497

Labeaga, J.C. (1991). Amuletos antiguos contra el mal de ojo en Viana (Navarra). *Zainak. Cuadernos de Antropología – Etnografía, 8, 45-58.* https://tinyurl.com/3wdpu98j

López de Prado, C. (1987). Azabaches compostelanos en el Museo de Lugo. *Boletín do Museo Provincial de Lugo, 3*, 99-110. https://tinyurl.com/4csbm9zc

Macho, C. B. (2024). Magia y traductología: tradutecnia y tipología de errores (FR-ES) en Les Clavicules de Salomon. *Estudios Franco-Alemanes. Revista Internacional De Traducción Y Filología*, *16*, 101–129. https://journals.uco.es/EstFA/article/view/16932

Marco, F. (2019). *Los contextos de la magia en el Imperio Romano: incertidumbre, ansiedad y miedo*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Mayans, C. (2024, 3 de agosto). La enigmática "Momia que grita". *National Geographic*. https://historia.nationalgeographic.com.es/a/enigmatica-momia-que-grita_15278

Menéndez, A. (2020). Aproximación histórica y tipológica al uso del azabache, y otros materiales afines, durante la época romana y la Tardoantigüedad en la península ibérica. *Nailos. Estudios Interdisciplinares de Arqueología, 6*, 123-203. https://nailos.org/index.php/nailos/article/view/175

Metcalfe, T. (2021, 7 de octubre). *El espejito "mágico" de la corte de Isabel I tenía un origen místico azteca*. National Geographic. https://www.nationalgeographic.es/historia/2021/10/el-espejito-magico-de-la-corte-de-isabel-i-tenia-un-origen-mistico-azteca

Morelló, N. (2019). Bruixeria, bruixes i relacions socials patriarcals a pla de Lleida. En P. Castell (coord.), *Se'n parlave...i n'hi havie. Bruixeria al Pirineu i a les terres de Ponent* (pp. 147-167). Xarxa de Museus de les terres de Lleida i Aran.

Museu Comarcal de l'Urgell- Tàrrega. (2025). *Tragèdia al Call. Tàrrega 1348.* https://museutarrega.cat/exposicions-permanents/tragedia-al-call-tarrega-1348

Museu d'Història de Catalunya. (s.f.). Per bruixa i metzinera. La cacera de bruixes a Catalunya. Recuperado el 2 de abril de 2025, de https://www.mhcat.cat/exposicions/exposicions_en_linia/per_bruixa_i_metzinera

Museum of London. (2010). *Museum of London: Museum Highlights*. Scala Publishers, Limited.

National Museum of Denmark. (s.f.) *A mysterious crystal ball*. Recuperado el 28 de marzo de 2025, de https://en.natmus.dk/historical-knowledge/denmark/prehistoric-period-until-1050-ad/the-early-iron-age/the-aarslev-grave/a-mysterious-crystal-ball/

Niemi , P-M., y Hotulainen , R. (2016). Enhancing students sense of belonging through school celebrations: A study in Finnish lower-secondary schools. *International Journal of Research Studies in Education,* 5(2), 43-58. https://doi.org/10.5861/ijrse.2015.1197

Portela, A., y Martín-Piñol, C. (coords.) (2024). *Maletas didácticas. Definición, modelos y pautas para su diseño.* Ediciones Trea.

RDE - Repositorio del Departamento de Educación y Formación Profesional. (s.f.). *Listando por materia. Burixeria*. Generalitat de Catalunya. Recuperado el 2 de abril de 2025, de https://tinyurl.com/4mte42kz

Ripoll, L. (1985). *Herbes i remeis casolans*. H.M.B.

Rosenberg Library Museum. (2025). *Early 20th Century Crystal Ball.* https://www.rosenberg-library-museum.org/treasures/early-20th-century-crystal-ball

Solé, J. (2022, 22 de febrero). La cacera de bruixes a Catalunya. Recerca i memoria. *Gaudir la Cultura.* https://gaudirlacultura.com/2022/02/22/la-cacera-de-bruixes-a-catalunya-recerca-i-memoria/

The British Museum. (s.f.). *pendant; crystal ball*. Recuperado el 28 de marzo de 2025, de https://www.britishmuseum.org/collection/object/H_1867-0729-2

Toro-Pérez, J.J., y Parra Monserrat, D. (2022). Celebrar la identidad: enseñanza de la historia y conmemoraciones en Educación Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 511-520. https://doi.org/10.5209/rced.74524

Vidal Group. (s.f.) TRAUMEEL SPORT Gel**.** En *Vademecum*. Recuperado el 29 de marzo de 2024, de https://www.vademecum.es/espana/ficha-tecnica/51840/traumeel-sport-gel

11.

Personajes que cuentan la historia: una aproximación didáctica multidisciplinar para la puesta en valor del patrimonio murciano

Pablo Muñoz Muñoz. Universidad de Murcia

p.munozmunoz@um.es

Presentación y justificación

La LOMLOE (*«Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), número 3/2020, publicada en el Boletín Oficial del Estado el 23 de diciembre de 2020"*), vigente normativa educativa en España propone un nuevo modelo curricular enfocado en una enseñanza basada en competencias, es decir, una serie de destrezas que el alumnado debe haber adquirido durante los cursos de la enseñanza obligatoria y que configurarán su perfil de salida. Este perfil debe ser el garante de que los estudiantes han alcanzado una serie de competencias clave a través de un proceso caracterizado por su continuidad, coherencia y cohesión con dicho perfil.

Por otro lado, el "*Decreto 235/2022 de 7 de diciembre establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*" y en él se recogen, para la materia de Geografía e Historia, una serie de "estrategias metodológicas" que pueden ser válidas para enlazar la aproximación competencial de la normativa vigente con las necesidades del alumnado de secundaria actuales**.** Los estudiantes de nuestro presente piden un rol más activo que minimice la brecha entre la historia escolar y los jóvenes. La historia ha sido habitualmente mostrada como una materia educativa en la que sólo tiene cabida el modelo transmisivo y unidireccional (conocedor-maestro/lego-alumno) y que apenas puede asociarse con un modelo competencial como el que se propone desde el marco legislativo actual. Valga como ejemplo la siguiente estrategia metodológica del citado currículo de la Región de Murcia:

> *"Es deseable el uso de estrategias metodológicas que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, y que contribuyan a que estos aprendan por sí mismos".*

Si bien es cierto que en el currículo educativo actual hay espacio para la importancia del método, la reflexión epistemológica y al tipo de aprendizaje "haciendo historia", también es cierto que la comprensión de la historia como parte de un contexto cultural más amplio hace que permanezcan estructuras o modelos narrativos esquemáticos (Wertsch, 2008), que definen el modo en el que revisamos el pasado y construimos narraciones como colectivo. Es decir, siguen existiendo narraciones maestras que condicionan nuestra manera de aprender la historia más allá del aula. Todo parece indicar que la enseñanza o acceso a la historia viene determinada por narrativas tradicionales independientemente del recurso empleado (Carretero, 2020). Estos condicionamientos conviven con la propia estructura curricular al tiempo que supuestamente se ha dado cabida a la capacidad individual y crítica de aprender la historia a través del método y del *learning by doing*. Con esta idea seguimos recalcando dos problemas cruciales. Primero, la existencia de condicionamientos constantes en el alumnado a la hora de estudiar historia y a los que tiene que enfrentarse el profesorado en el aula. Y, en segundo lugar, que la historia sigue siendo un elemento crucial para la construcción de la identidad (de ahí los condicionamientos). La cuestión está en cómo permitir al alumnado que esos condicionamientos se transformen en un recurso para fomentar la crítica, y que esa crítica forje una identidad crítica y acorde con el necesario desarrollo de la empatía, tolerancia y respeto a la diversidad y pluralidad.

Pero hay otros aspectos que subyacen de un enfoque desfasado en la enseñanza de la Historia. Por ejemplo, desvincular la carga emocional y no reconocer el carácter cultural de la historia como herramienta que permita identificar las conexiones del alumnado con la realidad de su entorno, le dificultan en gran medida el entendimiento y usos de la historia, provocando una importante desafección por ella. Si no saben qué es la historia para ellos, por qué les interesa o para qué la usan, es lógico que no le vean sentido a su conocimiento. El alumnado no visualiza ni entiende el conocimiento histórico como una herramienta útil para su vida cotidiana, en parte o totalmente, porque se le han mostrado los acontecimientos del pasado desde una perspectiva lineal, como un camino recto en el que no hay una visión crítica ni una empatía hacia la otra parte cuando hay conflictos. (Molina y Ortuño, 2018). Simplemente es una sucesión de acontecimientos seleccionados desde los más altos niveles de concreción curricular.

Llegados a este punto en el que aceptamos la conveniencia de afrontar la didáctica de la Historia desde múltiples enfoques, debemos reflexionar sobre el diseño de la enseñanza en España, sobre sus contenidos curriculares, sus objetivos, sus metodologías y, sobre todo, los instrumentos a través de los cuales se vertebra todo ello; pues debemos valorar su validez para alcanzar ese objetivo de una enseñanza de la historia útil para la formación de ciudadanos responsables. En otras palabras ¿es suficiente estudiar las fuentes tradicionales de la enseñanza de la historia escolar (escuela, libros de texto, manuales, etc. en toda su extensión), o es necesario ampliar la perspectiva para comprender cómo aprenden la historia y el uso que hacen de ella los estudiantes con el fin de mejorar la formación de una ciudadanía dinámica y cambiante?

La elaboración de pósteres o carteles científicos en la educación secundaria puede dar respuesta a estas necesidades ya que fomenta habilidades de investigación, síntesis y comunicación en los estudiantes, favoreciendo así la formación de ciudadanos críticos, la difusión de representaciones inclusivas y el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado como medidas para superar las citadas narrativas maestras tradicionales (Sáiz Serrano, 2018). Implementar la elaboración de carteles científicos como tarea en secundaria no solo enriquece el aprendizaje de los estudiantes, sino que también desarrolla

competencias clave en comunicación y pensamiento crítico. Con estas producciones se da respuesta a algunas de las estrategias metodológicas recogidas en el currículo de la Región de Murcia:

> *"Buscar la conexión de los saberes con aspectos y situaciones cercanas al alumnado, propiciando así el desarrollo de aprendizajes significativos. Aprovechar, en este sentido, las potencialidades didácticas que ofrecen los recursos del entorno".*

> *"Diseñar actividades y tareas usando recursos didácticos variados, que incidan en el conocimiento de saberes geográficos, históricos y artísticos de la Región de Murcia, con el objetivo de acercar al alumnado al conocimiento de la geografía y la historia regionales, a su patrimonio y se implique en su defensa y conservación".*

Además, estas elaboraciones se contemplan de manera explícita en el criterio de evaluación 1.3 de 4º ESO:

> "Transferir adecuadamente la información y el conocimiento por medio de narraciones, pósteres, presentaciones, exposiciones orales, medios audiovisuales y otros productos".

Por otro lado, la puesta en valor del patrimonio también está presente en la legislación educativa en las competencias específicas de la materia de Historia

> "Identificar los fundamentos que sostienen las diversas identidades propias y las ajenas, a través del conocimiento y puesta en valor del patrimonio material e inmaterial que compartimos para conservarlo y respetar los sentimientos de pertenencia, así como para favorecer procesos que contribuyan a la cohesión y solidaridad territorial en orden a los valores del europeísmo y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos".

en los saberes básicos relacionados con el compromiso cívico local y global de dicha materia en 4º ESO

> **"**El patrimonio como bien y como recurso. Puesta en valor, difusión y gestión de la riqueza patrimonial".

y en los criterios de evaluación del mismo nivel

> *"Conocer y contribuir a conservar el patrimonio material e inmaterial común, respetando los sentimientos de pertenencia y adoptando compromisos con principios y acciones orientadas a la cohesión y la solidaridad territorial de la comunidad política, los valores del europeísmo y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos".*

La importancia del patrimonio como recurso educativo está ampliamente reconocida en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales. El patrimonio, tanto material como inmaterial, se revela como un recurso educativo de primer orden. Su integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo enriquece el currículo, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, la construcción de identidades y el compromiso cívico. A continuación, se exponen algunas de las razones por las cuales el patrimonio es un elemento esencial en la educación (Molina Puche et al., 2016).

El patrimonio actúa como un puente entre el pasado y el presente, permitiendo al alumnado comprender las sociedades que les precedieron y cómo han influido en el mundo actual. Al estudiar el patrimonio local, los estudiantes pueden conectar con su entorno y

construir un sentido de pertenencia e identidad**.** Además, el patrimonio ofrece la oportunidad de analizar los cambios y las permanencias a lo largo del tiempo**,** desarrollando una conciencia histórica que les permite comprender mejor los procesos sociales, culturales, económicos y políticos que han moldeado sus comunidades y el mundo en general (González Monfort, 2021).

El uso del patrimonio en la educación fomenta el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico**.** Al analizar elementos patrimoniales, los estudiantes aprenden a interpretar fuentes primarias y secundarias, a evaluar la información y a construir sus propias conclusiones. Este proceso de indagación y descubrimiento les permite desarrollar una comprensión más profunda y significativa del mundo que les rodea, así como la capacidad de cuestionar las narrativas históricas y construir contra relatos que visibilicen perspectivas marginadas u olvidadas (Mesa Coronado, 2022; Molina Puche et al., 2016).

Además, el patrimonio puede ser utilizado como un recurso para promover la inclusión y la diversidad en el aula**.** Al estudiar el patrimonio de diferentes culturas y grupos sociales, los estudiantes pueden desarrollar una mayor comprensión y respeto por la diversidad cultural y las diferentes formas de vida**.** Asimismo, el patrimonio puede ser utilizado para visibilizar a personas y colectivos que han sido históricamente marginados u olvidados**,** fomentando una visión más inclusiva y equitativa de la historia y la sociedad (González Monfort, 2021; Molina Puche et al., 2016).

La educación patrimonial también puede desempeñar un papel fundamental en la formación de ciudadanos activos y comprometidos con su entorno**.** Al aprender sobre la importancia de conservar y proteger el patrimonio, los estudiantes pueden desarrollar un sentido de responsabilidad hacia su comunidad y su cultura. Además, la participación en proyectos de educación patrimonial puede fomentar el desarrollo de habilidades de participación ciudadana, como el trabajo en equipo, la comunicación y la toma de decisiones (González Monfort, 2021),

Sin embargo, para que la educación patrimonial sea efectiva, es necesario que se lleve a cabo de manera reflexiva y crítica. Es importante evitar la transmisión de visiones esencialistas o romantizadas del pasado, y en su lugar fomentar el análisis de las relaciones de poder y los conflictos que han estado presentes en la construcción del patrimonio. Asimismo, es fundamental que los docentes cuenten con la formación y los recursos necesarios para integrar el patrimonio de manera efectiva en el currículo (González Monfort, 2021; Mesa Coronado, 2022; Molina Puche et al., 2016).

En conclusión, el patrimonio es un recurso valioso para la educación, ya que permite a los estudiantes conectar con su pasado, desarrollar habilidades de pensamiento crítico, promover la inclusión y la diversidad, y formar ciudadanos activos y comprometidos. Para aprovechar al máximo su potencial educativo, es necesario que se integre de manera reflexiva y crítica en el currículo, y que se promueva la colaboración entre los centros educativos, las universidades y las instituciones patrimoniales. Al hacerlo, estaremos contribuyendo a formar ciudadanos informados, críticos y comprometidos con la construcción de un futuro más justo y sostenible.

Por último, el estudio de personajes históricos se erige como un componente fundamental en la didáctica de la historia, trascendiendo la mera memorización de nombres y fechas. Estos agentes históricos, en su complejidad y multidimensionalidad, ofrecen una ventana privilegiada para comprender el devenir de las sociedades y su intrincada conexión con el presente (Martínez-Rodríguez et al., 2024; Molina Puche, 2009).

Las posibilidades que ofrece el estudio de personajes son numerosas y variadas. En primer lugar, permite comprender las dinámicas sociales, políticas y culturales del pasado, ayudando a explicar la configuración del mundo actual. Más allá de describir sus acciones,

implica analizar los contextos y motivaciones que guiaron sus decisiones, favoreciendo una visión crítica y contextualizada de la historia. Además, estos personajes actúan como referentes, positivos o negativos, para la formación en valores democráticos y el desarrollo de la ciudadanía. Su análisis invita a reflexionar sobre justicia, libertad, igualdad y responsabilidad, promoviendo un pensamiento ético y comprometido. Por último, su estudio fortalece la conciencia histórica, esencial para evitar errores pasados, reflexionar sobre el presente e imaginar un futuro más justo y equitativo (Barton y Levstik, 2004; Martínez-Rodríguez et al., 2024).

Tabla 1. *Resumen de la programación didáctica*

Título	*Personajes que Cuentan la Historia: Una Aproximación Didáctica Multidisciplinar Para La Puesta en Valor del Patrimonio.*		
Reto	¿Qué podemos aprender de personajes relevantes de nuestro entorno?, ¿Sabías que …?		
Producto final	Pósteres científicos que recogen la información principal de figuras relevantes de nuestro entorno, en este caso la Región de Murcia, de forma que podamos acercar el patrimonio humano al alumnado y, a partir de él, podamos alcanzar aprendizajes significativos.		
Nivel educativo	4º ESO	**Número de sesiones**	6 a 8 (5 para el trabajo de investigación y realización del póster científico y el resto, dependiendo de número de estudiantes, para la exposición de los pósteres).

Contexto

La situación de aprendizaje planteada está propuesta para alumnado perteneciente al ámbito educativo de la Educación Secundaria Obligatoria en la ciudad de Murcia, concretamente al nivel de 4º ESO, aunque se puede adaptar a grupos superiores de bachillerato. La puesta en práctica se ha realizado con diferentes grupos de enseñanza, dentro y fuera del Programa de Mejora y Profundización en Lenguas Extranjeras (tradicionalmente conocido como "programa bilingüe), del centro público IES Miguel Espinosa de Murcia.

Los agrupamientos son flexibles y variados en cuanto al número de estudiantes y modalidades de estudios, aunque hay mayoría de alumnado que se decanta por las ciencias experimentales en las materias que puede elegir tanto en 4º ESO como en bachillerato.

Este centro educativo se encuentra situado en el distrito norte de la ciudad, entre los barrios de San Basilio y El Ranero. Se trata de una zona residencial y de servicios que presenta dos espacios bien delimitados, entre los cuales las instalaciones del centro se pueden considerar frontera. Por una parte, existen una serie de bloques de considerable antigüedad construidos como viviendas sociales. Por otra, la zona ha venido experimentando una enorme expansión hacia el barrio de El Ranero, uniéndose al mismo, con la construcción de grandes avenidas, zonas verdes y edificios modernos destinados a una clase de nivel socio – económico medio que es la dominante.

El centro se nutre fundamentalmente de alumnado perteneciente a los CEIP's situados en el propio barrio y en los colindantes (San Antón y La Seda), que presentan características socioculturales muy similares, y en menor medida de pedanías cercanas de la huerta (La Albatalía y La Arboleja) y del municipio de Corvera.

Este alumnado manifiesta unas características idóneas para esta situación de aprendizaje ya que, según Piaget (1981, citado por Enesco, 1996) a partir de los doce años se adquiere y consolida el pensamiento abstracto que es el que permite la resolución de problemas complejos ya que se produce una mejora sustancial en la capacidad de razonamiento, la elaboración y resolución de hipótesis y, en general, un avance significativo en cuestiones como la argumentación, la reflexión y el análisis de todas las variables que intervienen en los diferentes procesos.

Además, en 4º ESO, la LOMLOE ha incluido una materia obligatoria llamada "Proyecto de investigación" en la que el alumnado debe elegir entre seis itinerarios científicos. En esta materia

> "se favorecerán las estrategias metodológicas colaborativas basadas en la reflexión y la investigación y en el aprender a aprender, el alumnado desarrollará y defenderá, al menos, un trabajo monográfico en grupo o individual a lo largo del curso. Se fomentará la creatividad, el espíritu crítico y el emprendimiento a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje"

Así mismo esta materia puede tener continuidad en la Región de Murcia con el "Programa de Bachillerato de Investigación" al que este centro educativo está adscrito desde hace, aproximadamente, una década.

Desarrollo

La situación de aprendizaje que se expone a continuación está pensada desde una perspectiva multidisciplinar. Aunque, inicialmente, se tome como punto de partida la materia de Geografía e Historia (como disciplina que trabaja el tiempo, el espacio y el análisis de la realidad), tanto la metodología empleada como los contenidos se pueden trabajar desde otras materias como "Proyecto de investigación", desde cualquiera de sus líneas de trabajo, y con cualquier otra materia del currículo de 4ºESO sobre la que pueda basarse el campo de trabajo del personaje elegido, pues cualquiera de ella puede contribuir a entender el proceso de aprendizaje del alumnado como una oportunidad para fomentar el autoconocimiento, la comprensión del entorno y la promoción de la participación activa y el compromiso con la sociedad.

Esta situación de aprendizaje para 4º de la ESO (aplicable a cursos superiores como se ha indicado anteriormente) está diseñada para poner en valor el patrimonio humano de la Región de Murcia. Para ello, se ha establecido como tarea última la creación de un póster científico sobre un personaje relevante relacionado con cualquier disciplina científica. La situación de aprendizaje se desarrollará en cinco sesiones de 55 minutos en el aula más una visita al Archivo General de la Región de Murcia.

Tabla 2**.** *Objetivos de la situación de aprendizaje.*

Objetivo	Descripción
Conocer y valorar el patrimonio humano de la Región de Murcia	Identificar figuras científicas relevantes en la historia de la región y comprender su importancia.
Desarrollar habilidades de investigación	Utilizar fuentes diversas (archivos históricos, recursos digitales) para la selección y análisis de información.
Fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de argumentación	Reflexionar sobre la importancia de la ciencia y la tecnología en el desarrollo social, promoviendo un análisis crítico de la información.
Promover la creatividad y la expresión	Elaborar un póster científico que refleje el conocimiento adquirido y las habilidades desarrolladas.
Utilizar las TIC	Manejar las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la búsqueda, organización y presentación de la información.
Fomentar el trabajo en equipo y el respeto a la diversidad	Colaborar con otros estudiantes, respetando diferentes opiniones y contribuyendo al logro de un objetivo común.

Los contenidos específicos que se van a trabajar a lo largo de las diferentes sesiones y que aparecen en el currículo educativo vigente de la Región de Murcia como saberes básicos para 4º ESO son los siguientes:

En primer lugar, y como base fundamental de esta propuesta, el patrimonio humano como fuente de conocimiento. El patrimonio se define como el conjunto de bienes tangibles e intangibles que una sociedad recibe como herencia del pasado, valora y transmite a las generaciones futuras y el patrimonio vivo o humano son todas aquellas personas que forman parte de una comunidad (UNESCO, 2025). En este contexto, las figuras científicas relevantes de la Región de Murcia constituyen un legado invaluable que permite comprender la evolución del conocimiento científico y tecnológico en la región, así como su impacto en el desarrollo social y económico.

En segundo lugar, la metodología de la investigación científica. La investigación científica es un proceso sistemático y riguroso a partir del cual se pretende alcanzar nuevos conocimientos. En este caso, se fomentará que los estudiantes desarrollen habilidades de investigación a través de la exploración de archivos históricos (como medio para la búsqueda de fuentes de información, primarias y secundarias, que posteriormente se seleccionarán y analizarán críticamente), la síntesis de información, la comunicación de resultados y el uso de recursos digitales.

En tercer lugar, el conocimiento de algunas de las figuras científicas relevantes que la Región de Murcia ha aportado a los distintos campos de la comunidad científica (historia, filosofía, ciencias experimentales, ingeniería, etc.). Para su puesta en valor, se centrarán los trabajos en sus logros e impacto en la sociedad, pero también en su biografía y aspectos relevantes de su vida.

Por último, la importancia de la ciencia y la tecnología en el desarrollo social y económico del territorio. Esta cuestión está fundamentada en la valoración de cómo los avances científicos y tecnológicos han mejorado la calidad de vida de la población y han resuelto algunos de los grandes problemas que le afectan, enfatizando así la importancia de la labor científica para el progreso de las civilizaciones.

También es importante destacar que esta situación de aprendizaje trabaja algunas destrezas y habilidades con las que dar respuesta a algunas competencias recogidas en la normativa vigente y que, al mismo tiempo, cumplen con las orientaciones metodológicas propias de la enseñanza de diferentes materias, como la Geografía e Historia, las ciencias experimentales o los idiomas.

En primer lugar, podemos destacar la elaboración de pósteres científicos como unas producciones que favorecen la exposición de resultados de cualquier investigación de manera atractiva y concisa sin perder la formalidad y rigor que requiere cualquier trabajo científico. Además, estas creaciones favorecen el uso de herramientas digitales.

Otra cuestión interesante es estimular las habilidades de comunicación oral y escrita que el alumnado desarrollará tanto con la elaboración de los pósteres como en su presentación y defensa oral de los mismos.

Por último, podemos destacar el trabajo en equipo, colaborativo y respetuoso con la diversidad de opiniones y perspectivas que pueden subyacer durante la elaboración de estas producciones en grupos de 2-3 estudiantes.

El desarrollo de las sesiones se ha organizado en base al horario lectivo habitual para esta etapa educativa, con excepción de la salida al Archivo General de la Región de Murcia que ocupará más tiempo del que se emplea en una sesión ordinaria (55 minutos).

Tabla 3. *Desarrollo en sesiones de la situación de aprendizaje.*

Sesión 1: Introducción y selección de personajes.	
Objetivos	• Identificar científicos de la Región de Murcia. • Seleccionar un personaje para investigar en grupo. • Asignar roles dentro del grupo.
Contenidos	• Presentación de la situación de aprendizaje (objetivos, contenidos, metodología y evaluación). • Valoración de personajes a investigar por grupos.
Actividades	• Lluvia de ideas sobre científicos de la Región de Murcia o estrechamente ligados a ésta. • Puesta en común para la elaboración de un listado de personajes. • Configuración de grupos de trabajo y establecimiento de roles dentro de ellos.
Recursos y materiales	• Listado de científicos murcianos. • Ordenadores y conexión a Internet.
Espacios	Aula.
Evaluación	Participación activa.

Sesión 2 Investigación preliminar y planificación.	
Objetivos	• Desarrollar habilidades de investigación. • Identificar fuentes secundarias de información. • Formular preguntas de investigación relevantes. • Planificar el trabajo en equipo.

Contenidos	• Búsqueda de información general sobre el personaje asignado en fuentes secundarias e identificación de los aspectos más relevantes de su vida y obra. • Formulación de preguntas de investigación. • Elaboración de un plan de trabajo detallado.
Actividades	• Elaboración y cumplimentación de una ficha básica informativa sobre el personaje asignado. • Puesta en común de sobre los contenidos del trabajo y elaboración de un cronograma.
Recursos y materiales	• Libros, enciclopedias, acceso a internet.
Espacios	Aula.
Evaluación	• Participación activa. • Rúbricas para la ficha y el cronograma.

Sesión 3: Visita al Archivo General de la Región de Murcia.	
Objetivos	• Conocer instituciones encargadas de la guardia y custodia de información relevante, en concreto el Archivo General de la Región de Murcia. • Aprender a buscar y consultar documentos en este tipo de instituciones. • Identificar y valorar fuentes primarias y secundarias de información. • Recopilar información relevante sobre el personaje asignado.
Contenidos	• Búsqueda y consulta de documentos en instituciones de este tipo. • Identificación de documentos relacionados con los personajes seleccionados • Toma de notas y digitalización de documentos.
Actividades	• Taller práctico sobre búsqueda de documentos y acceso a los mismos (consulta, digitalización y toma de notas). • Búsqueda de documentos relacionados con los personajes. • Cumplimentación de una ficha de referencias con información relevante sobre el personaje y útil para el proyecto.
Recursos y materiales	• Los propios de la institución. • Material para tomar notas y para digitalizar.
Espacios	Los propios del Archivo General de la Región de Murcia.
Evaluación	• Participación activa en el taller. • Rúbricas de calidad para la ficha de referencias e información encontrada.

Sesión 4: Análisis y síntesis de la información.	
Objetivos	• Desarrollar habilidades de análisis y síntesis de información. • Contrastar información de diferentes fuentes. • Conocer qué es un póster científico y cómo se elabora.
Contenidos	• Análisis de la información recopilada. • Contraste de la información y verificación de su fiabilidad.

	• El póster científico como recurso de síntesis de información (qué es, cómo se hace, qué contiene, etc.).
Actividades	• Elaborar un documento de síntesis con las principales fuentes utilizadas y la información extraída de cada una de ellas. • Elaboración de esquema de póster científico con sus principales apartados: título, introducción, biografía, contribuciones, impacto, conclusiones y bibliografía.
Recursos y materiales	Información recopilada en sesiones anteriores.
Espacios	Aula
Evaluación	• Participación activa. • Rúbrica para el documento de síntesis.

Sesión 5: Diseño y elaboración del póster científico	
Objetivos	• Utilizar herramientas digitales para el diseño de pósteres. • Seleccionar elementos visuales atractivos. • Redactar textos claros y concisos. • Trabajar en equipo para revisar el diseño y el contenido del póster.
Contenidos	• Diseño del póster científico utilizando herramientas digitales. • Selección de imágenes, gráficos y otros elementos visuales. • Redacción de textos claros y concisos. • Revisión del diseño y el contenido.
Actividades	• Selección de imágenes, gráficos y texto para el póster. • Diseño y elaboración del póster utilizando herramientas digitales.
Recursos y materiales	• Información recabada en las sesiones anteriores. • Herramientas digitales para la elaboración y edición de imágenes y textos.
Espacios	Aula
Evaluación	Rúbrica para póster (diseño; originalidad; validez, claridad y concisión de los datos; coherencia y calidad de imágenes y gráficos).

Sesiones 6 a 8: Presentación y evaluación de los pósteres	
Objetivos	• Desarrollar habilidades de comunicación oral. • Participar en debates y responder a preguntas. • Evaluar los pósteres de los compañeros.
Contenidos	• Diseño Presentación de los pósteres científicos. • Debate y preguntas sobre los personajes y sus contribuciones. • Evaluación de los pósteres por parte del profesor y de los compañeros.
Actividades	Presentación de los pósteres y posterior debate y valoración de los mismos.
Recursos y materiales	Pósteres científicos.
Espacios	Aula

Evaluación	Rúbrica para la valoración de la defensa oral (claridad y fluidez de la presentación; capacidad de respuesta a las preguntas; participación en el debate).



Figura 1. Ejemplos de pósteres científicos

Valoración y conclusiones

El marco educativo actual, tanto a nacional con la LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación) como regional (Decreto n.º 235/2022, de 7 de diciembre que establece la ordenación y el currículo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria), subraya el enfoque competencial como medio para que el alumnado no sólo adquiera determinados conocimientos sino que sea capaz de aplicarlos para alcanzar un correcto devenir como ciudadano. La propuesta didáctica presentada se distingue por su naturaleza inherentemente multidisciplinar con la propuesta de investigación y elaboración de pósteres científicos sobre personajes relevantes de cualquier rama científica (historia, filosofía, ciencias experimentales, ingeniería, etc.), la propuesta trasciende las fronteras disciplinares tradicionales en la enseñanza de la historia. Esta flexibilidad metodológica se alinea con la LOMLOE al promover un aprendizaje basado en competencias que pueden desarrollarse a través de diversas áreas de conocimiento.

La puesta en valor del patrimonio de proximidad de los estudiantes, en este caso del patrimonio humano representado por figuras relevantes de la Región de Murcia en cualquier campo científico, constituye el eje central de esta propuesta didáctica. Esta aproximación educativa revela el potencial del patrimonio como enlace entre el pasado y el presente, favoreciendo la comprensión de las dinámicas sociales, culturales y científicas, pero también las económicas y políticas que puedan relacionarse con cualquiera de las figuras elegidas y que, en mayor o menor medida, han configurado nuestro mundo actual. El estudio de personajes históricos, en particular, se fundamenta en su capacidad para ilustrar la complejidad del devenir social, ofrecer referentes para la formación en valores y fortalecer la conciencia histórica. También se facilita la conexión de los saberes con aspectos y situaciones cercanas al alumnado fomentando aprendizajes significativos y una visión más holística de la realidad.

Por otro lado, la elaboración de pósteres científicos como producto final de la situación de aprendizaje es una potente herramienta para difundir los modelos transmisivos de enseñanza y fomentar habilidades esenciales para la formación integral de los estudiantes como la investigación, la síntesis de información y la comunicación de resultados. Esta metodología se articula con las estrategias metodológicas propuestas en el currículo regional, incentivando la conexión de los saberes con el entorno del alumnado y la utilización de recursos didácticos variados. Asimismo, se alinea directamente con los criterios de evaluación establecidos para la etapa, como la transferencia de información y conocimiento a través de diversos formatos, incluyendo los pósteres científicos. La posibilidad de integrar esta propuesta con otras materias del currículo de 4º de ESO, como "Proyecto de investigación", subraya aún más su carácter multidisciplinar y su potencial para fomentar el autoconocimiento, la comprensión del entorno y la participación activa del alumnado. La elaboración de los pósteres científicos se convierte así en un producto integrador que puede abordarse desde diferentes perspectivas disciplinares, enriqueciendo el proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias clave.

La secuencia formativa diseñada, desde la investigación preliminar hasta la presentación de los pósteres, con las fases intermedias de la visita a un archivo, el análisis y la síntesis de información, muestra una estructura coherente y progresiva orientada al desarrollo de las competencias y los contenidos que señala la legislación vigente. La inclusión de la visita al Archivo General de la Región de Murcia destaca como una estrategia valiosa para familiarizar al alumnado con fuentes primarias y desarrollar habilidades de investigación en contextos reales.

Referencias

Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Taylor and Francis. https://doi.org/10.4324/9781410610508

González Monfort, N. (2021). Educació patrimonial per a una ciutadania crítica. En J. M. Ponts (Coord.), *Ciutadania compromesa i educació: Propostes per al foment de la memòria democràtica* (pp. 85–94). Publications URV.

Martínez-Rodríguez, R., López-Torres, E., Sánchez-Agustí, M., & Miguel-Revilla, D. (2024). Personajes históricos en la Educación Primaria: ¿Quiénes y para qué? La visión de los profesores en ejercicio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 27*(2). https://doi.org/10.6018/reifop.604501

Mesa Coronado, M. (2022). El patrimonio cultural en la enseñanza de la historia en educación superior. *Revista de Educación, 25*(1), 303–340.

Molina Puche, S. (2009). La figura de Floridablanca y la enseñanza de la Historia en Educación Primaria y Secundaria: Una propuesta didáctica. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación, 27*(2), 191–205.

Molina Puche, S., Escribano-Miralles, A., & Serrano, J. D. (2016). *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Editum.

Sáiz Serrano, J. (2018). Memorizar España sin pensarla históricamente: Historia escolar e identidad nacional. En A. Delgado & A. Rivera (Eds.), *¿Qué saben de su historia nuestros jóvenes? Enseñanza de la historia e identidad nacional* (pp. 75–98). Comares.

UNESCO. (2025, febrero 24). *Patrimonio Mundial*. https://www.unesco.org/es/world-heritage

Anexo: fundamentación curricular y evaluación

Fundamentación curricular

La situación de aprendizaje propuesta se alinea tanto con la LOMLOE (Ley 3/2020) como con el Decreto 235/2022 de 7 de diciembre, que regula la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. A través de las diferentes sesiones planificadas, se da respuesta a los diferentes saberes básicos, competencias y criterios de evaluación recogidos en dicha normativa nacional y autonómica como se reseña a continuación.

Las competencias clave son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL). En concreto, a los siguientes descriptores operativos: CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales. CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.

- Competencia digital (CD). Los descriptores operativos son: CD1. Realiza búsquedas en internet atendiendo a criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad, seleccionando los resultados de manera crítica y archivándolos, para recuperarlos, referenciarlos y reutilizarlos, respetando la propiedad intelectual. CD2. Gestiona y utiliza su entorno personal digital de aprendizaje para construir conocimiento y crear contenidos digitales, mediante estrategias de tratamiento de la información y el uso de diferentes herramientas digitales, seleccionando y configurando la más adecuada en función de la tarea y de sus necesidades de aprendizaje permanente.

- Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC). En concreto, los descriptores operativos siguientes: CCEC1. Conoce, aprecia críticamente y respeta el patrimonio cultural y artístico, implicándose en su conservación y valorando el enriquecimiento inherente a la diversidad cultural y artística. CCEC4. Conoce, selecciona y utiliza con

creatividad diversos medios y soportes, así como técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras o corporales, para la creación de productos artísticos y culturales, tanto de forma individual como colaborativa, identificando oportunidades de desarrollo personal, social y laboral, así como de emprendimiento.

A continuación, centramos esta fundamentación curricular en la materia de Geografía e Historia, a partir de la cual se ha realizado esta propuesta. Por tanto, las siguientes competencias específicas y saberes básicos que se especifican a continuación pertenecen a dicha disciplina en sus enunciados genéricos y a 4º ESO en los específicos.

Competencias específicas de la materia asociadas a esta propuesta:

- 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.
- Identificar los fundamentos que sostienen las diversas identidades propias y las ajenas, a través del conocimiento y puesta en valor del patrimonio material e inmaterial que compartimos para conservarlo y respetar los sentimientos de pertenencia, así como para favorecer procesos que contribuyan a la cohesión y solidaridad territorial en orden a los valores del europeísmo y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En cuanto los criterios de evaluación de 4º ESO, la propuesta se vincula con las siguientes Competencias específicas:

1.1 Elaborar contenidos propios en distintos formatos, mediante aplicaciones y estrategias de recogida y representación de datos más complejas, usando y contrastando críticamente fuentes fiables, tanto analógicas como digitales, del presente y de la Historia Contemporánea, identificando la desinformación y la manipulación.

1.2 Establecer conexiones y relaciones entre los conocimientos e informaciones adquiridos, elaborando síntesis interpretativas y explicativas, mediante informes, estudios o dosieres informativos, que reflejen un dominio y consolidación de los contenidos tratados.

1.3 Transferir adecuadamente la información y el conocimiento por medio de narraciones, pósteres, presentaciones, exposiciones orales, medios audiovisuales y otros productos.

3.1 Aplicar métodos y desarrollar proyectos de investigación incidiendo en el uso de la tecnología digital, requiriendo el manejo y utilización de dispositivos, aplicaciones informáticas y plataformas digitales en la tarea de la investigación histórica, geográfica y artística.

7.1 Reconocer los rasgos que van conformando la identidad propia y de los demás, la riqueza de las identidades múltiples en relación con distintas escalas espaciales, a través de la investigación y el análisis de sus fundamentos geográficos, históricos, artísticos, ideológicos y lingüísticos, y el reconocimiento de sus expresiones culturales.

7.2 Conocer y contribuir a conservar el patrimonio material e inmaterial común, respetando los sentimientos de pertenencia y adoptando compromisos con principios y acciones orientadas a la cohesión y la solidaridad territorial de la comunidad política, los valores del europeísmo y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Y los siguientes saberes básicos:

- Sociedad de la información. Búsqueda, tratamiento de la información, uso de datos en entornos digitales y evaluación y contraste de la fiabilidad de las fuentes. El problema de la desinformación. Uso específico del léxico relativo a los ámbitos histórico, geográfico y artístico.

- Tecnologías de la información. Manejo y utilización de dispositivos, aplicaciones informáticas y plataformas digitales en la tarea de la investigación histórica, geográfica y artística. Trabajo de investigación: búsqueda, tratamiento de la información y elaboración de conocimiento. Uso seguro de las redes de comunicación. Lectura crítica de la información.
- Métodos y técnicas de investigación en el ámbito de la historia, la geografía y el arte. Metodologías del pensamiento histórico, geográfico y artístico.
- Las fuentes históricas como base para la construcción del conocimiento sobre el pasado contemporáneo. Contraste entre interpretaciones de historiadores.
- El patrimonio como bien y como recurso. Puesta en valor, difusión y gestión de la riqueza patrimonial.

Evaluación

En las tablas informativas de las diferentes sesiones de esta situación de aprendizaje, se han ido especificando las actividades e instrumentos de evaluación que ahora se completan con la valoración específica para la correcta evaluación todo el proceso y cómo se vinculan con los criterios de evaluación de 4º ESO en la materia de Geografía e Historia. Así mismo, se aportan las rúbricas que se han utilizado.

Tabla 4**.** *Evaluación de la situación de aprendizaje*

Actividades	Peso	Instrumento	Criterios de evaluación
Sesión 1	5%	Rúbrica de participación activa (tabla 5)	7.1 y 7.2
Sesión 2	10%	Rúbrica ficha y cronograma	1.1 y 7.2
Sesión 3	10%	Rúbrica participación activa y ficha referencias	3.1 y 72
Sesión 4	5%	Rúbrica documento de síntesis	1.2 y 7.2
Sesión 5	40%	Rúbrica para el póster	1.1; 1.3 y 7.2
Sesiones 6-8	30%	Rúbrica para exposición del póster	1.3 y 7.2

A continuación, se muestran las rúbricas empleadas como instrumentos.

Tabla 5. *Rúbrica para la participación activa en el aula de la sesión 1*

Criterio	Nivel Alto	Nivel Medio	Nivel Bajo
Identificación de Científicos	Aporta varios nombres de científicos de la Región de Murcia o estrechamente ligados a ella Los nombres propuestos son relevantes para el contexto.	Aporta al menos un nombre de científico de la Región de Murcia o ligado a ella. Los nombres propuestos son generalmente relevantes.	Aporta pocos o ningún nombre relevante de científicos de la Región de Murcia o ligados a ella o los nombres propuestos son inapropiados.

Participación en la Puesta en Común	Participa activamente ofreciendo argumentos o información adicional sobre los científicos propuestos y contribuyendo a la elaboración del listado de manera constructiva.	Participa de forma intermitente ofreciendo alguna opinión o información sobre los científicos propuestos. Contribuye de manera básica a la elaboración del listado.	Participa poco o no participa mostrando poco interés en la discusión o en la elaboración del listado.
Colaboración en la Selección del Personaje	Colabora de manera efectiva con su grupo en la valoración de los diferentes personajes propuestos, justificando sus preferencias y escuchando las opiniones de los demás para llegar a un acuerdo en la selección del personaje a investigar.	Colabora de manera básica con su grupo en la valoración de los personajes, expresando su opinión pero sin una justificación clara o mostrando cierta dificultad para llegar a un acuerdo.	Muestra dificultades para colaborar con su grupo en la selección del personaje, imponiendo su criterio o mostrando desinterés en las opiniones de los demás, dificultando llegar a un acuerdo.
Asignación de Roles	Participa activamente en la discusión y asignación de roles dentro del grupo, mostrando comprensión de las tareas necesarias y acuerdo con los roles asignados o propuestos.	Participa en la asignación de roles dentro del grupo, aceptando el rol asignado aunque sin mucha discusión o comprensión clara de las tareas.	Muestra poca participación o resistencia en la asignación de roles dentro del grupo, sin comprender las tareas o sin estar de acuerdo con el rol asignado, dificultando la organización del equipo.

Tabla 6. *Rúbrica para la ficha del personaje (sesión 2)*

Criterio	**Nivel Alto**	**Nivel Medio**	**Nivel Bajo**
Identificación y Datos Biográficos Básicos	Identifica claramente al personaje con sus datos biográficos esenciales y el área científica principal en la que se desenvolvió. Incluye detalles relevantes sobre su contexto personal y educativo que influyeron en su trayectoria científica.	Identifica al personaje con su nombre y área científica, pero omite algunos datos biográficos básicos o el contexto personal y educativo es superficial.	No identifica claramente al personaje o proporciona datos biográficos incompletos o incorrectos. La información sobre su contexto es ausente o irrelevante.
Relevancia de la Información	La ficha contiene información pertinente y significativa sobre el personaje en relación con su importancia para la ciencia y/o la Región de Murcia. Se destacan aspectos clave de su vida y obra que justifican su	La ficha incluye información generalmente relevante sobre el personaje, pero podría haber una mayor selección de los aspectos más significativos de su vida y obra. La conexión con su importancia podría ser más clara.	La ficha contiene información poco relevante o se centra en detalles triviales. No se justifica la importancia del personaje o su conexión con la ciencia o la Región de Murcia es confusa.

	relevancia como patrimonio humano.		
Calidad y Variedad de las Fuentes	Se evidencia la consulta de diversas fuentes de información, tanto secundarias (libros, enciclopedias, internet) como primarias. Las fuentes se citan de manera básica y parecen fiables y adecuadas para la investigación preliminar.	Se consultan algunas fuentes de información, principalmente secundarias. La mención de fuentes primarias es limitada o poco clara. La fiabilidad de algunas fuentes podría ser cuestionable.	Se utiliza una única fuente o fuentes muy limitadas y poco fiables. No hay evidencia de una búsqueda exhaustiva de información. No se mencionan las fuentes consultadas.
Organización y Claridad	La información en la ficha está organizada de manera lógica y clara, utilizando apartados o viñetas para facilitar la lectura y comprensión. El lenguaje es conciso y preciso, evitando información redundante o confusa.	La información en la ficha está generalmente organizada, pero podría haber una estructura más clara. El lenguaje es comprensible, aunque podría ser más conciso en algunos puntos.	La información en la ficha está desorganizada y es difícil de seguir. El lenguaje es vago o impreciso, dificultando la comprensión de los datos sobre el personaje.
Formulación de Preguntas de Investigación (si aplica)	Se incluyen preguntas de investigación relevantes y bien formuladas que demuestran una reflexión inicial sobre los aspectos más interesantes o desconocidos de la vida y obra del personaje, orientando la investigación posterior.	Se incluyen algunas preguntas de investigación, pero su relevancia o claridad podrían mejorarse. No demuestran una profunda reflexión sobre el personaje.	No se incluyen preguntas de investigación o las preguntas formuladas son irrelevantes o confusas, sin mostrar una dirección clara para la investigación.

Tabla 7. *Rúbrica para la valoración del cronograma (sesión 2)*

Criterio	**Nivel Alto**	**Nivel Medio**	**Nivel Bajo**
Identificación de Etapas Clave	El cronograma identifica de manera clara y secuencial todas las etapas fundamentales del proceso,	El cronograma identifica la mayoría de las etapas clave, pero podría haber omisiones o una secuencia poco clara en algunas partes del proceso.	El cronograma omite varias etapas clave del proceso de elaboración o la secuencia de las etapas es confusa y desorganizada.
Asignación de Tareas Específicas	El cronograma detalla tareas específicas y concretas que deben llevarse a cabo. Estas tareas son realistas y directamente relacionadas con los objetivos de cada fase del proyecto.	Para algunas etapas, el cronograma incluye tareas específicas, pero en otras las tareas son demasiado generales o poco claras. La relación de las tareas con los objetivos de cada fase podría ser más evidente.	El cronograma no detalla tareas específicas para las diferentes etapas o las tareas mencionadas son vagas, irrelevantes o poco realistas en relación con el proceso.

Estimación de Tiempos y Plazos	El cronograma asigna tiempos estimados razonables para la realización de cada tarea y establece plazos realistas para la finalización de cada etapa, Se demuestra una buena gestión del tiempo y previsión de las necesidades.	El cronograma asigna tiempos estimados para algunas tareas, pero estos podrían ser poco realistas o no estar claramente definidos. Los plazos para la finalización de las etapas son generales o poco precisos, lo que dificulta la gestión del tiempo.	El cronograma no asigna tiempos estimados para las tareas ni establece plazos claros para la finalización de las etapas del proyecto. La gestión del tiempo no se evidencia en la planificación.
Organización y Claridad del Cronograma	El cronograma presenta la información de manera organizada y fácil de entender, utilizando un formato claro. La información es precisa y coherente, facilitando el seguimiento del progreso del proyecto.	El cronograma presenta la información de manera parcialmente organizada, pero podría haber aspectos que dificultan su comprensión. La precisión y coherencia de la información podrían mejorarse.	El cronograma presenta la información de manera desorganizada y difícil de entender. El formato es confuso y la información es imprecisa e incoherente, lo que imposibilita el seguimiento del progreso del proyecto.
Consideración del Trabajo en Equipo (si aplica)	El cronograma describe cómo se distribuirán las tareas entre los miembros del equipo, asignando responsabilidades específicas para cada tarea o etapa. Se evidencia una planificación del trabajo colaborativo.	El cronograma menciona la distribución de tareas entre los miembros del equipo de forma general, pero las responsabilidades específicas para cada tarea o etapa no están claramente definidas. La planificación del trabajo colaborativo es limitada.	El cronograma no considera la distribución de tareas entre los miembros del equipo o no es relevante ya que el trabajo se realiza individualmente. No se evidencia una planificación del trabajo colaborativo.

Tabla 8. *Rúbrica para la valoración del póster científico (sesión 5)*

Criterio	**Nivel Alto**	**Nivel Medio**	**Nivel Bajo**
Contenido y rigor científico (Validez de los datos)	La información presentada es precisa, relevante, completa y está bien fundamentada en las fuentes consultadas. Se evidencia un análisis profundo de la información y una síntesis clara de los aspectos más importantes de la vida y obra del personaje.	La información presentada es generalmente precisa y relevante, aunque podría haber algunas omisiones o detalles poco claros. Se evidencia un análisis y síntesis adecuados de la información sobre la vida y obra del personaje.	La información presentada contiene algunas imprecisiones, datos irrelevantes o está incompleta. El análisis y la síntesis de la información sobre la vida y obra del personaje son superficiales o carecen de claridad.
Claridad y concisión de la información	Los textos son claros, concisos y fáciles de entender, utilizando un lenguaje adecuado para el	Los textos son generalmente claros y concisos, aunque podría haber algunas partes	Los textos son poco claros, redundantes o difíciles de entender. La información está

	público objetivo. La información está organizada de manera lógica siguiendo una estructura coherente.	confusas o información menos organizada. La estructura del póster es reconocible, pero podría mejorar en algunos aspectos.	desorganizada y la estructura del póster no es fácilmente identificable.
Diseño y atractivo visual (Originalidad)	El póster presenta un diseño atractivo, original y bien organizado, utilizando elementos visuales de alta calidad que complementan la información textual y facilitan su comprensión. La distribución del contenido es equilibrada y visualmente agradable. Se demuestra creatividad en la presentación.	El póster presenta un diseño aceptable y organizado, con elementos visuales que en general apoyan la información. La distribución del contenido es razonable, aunque podría ser más atractiva o equilibrada. Se observa un nivel básico de creatividad.	El póster presenta un diseño poco atractivo, desorganizado o sobrecargado. Los elementos visuales son de baja calidad, poco relevantes o dificultan la comprensión de la información. La distribución del contenido es desequilibrada. Se evidencia poca o ninguna creatividad.
Uso de fuentes y bibliografía	Las fuentes de información utilizadas para la elaboración del póster son diversas, fiables y están correctamente citadas siguiendo un formato coherente. La bibliografía incluye todas las fuentes consultadas y permite su fácil localización.	Las fuentes de información utilizadas son en su mayoría fiables, aunque podría haber alguna fuente menos apropiada o errores en las citas. La bibliografía incluye la mayoría de las fuentes consultadas, pero podría haber omisiones o inconsistencias en el formato.	Las fuentes de información utilizadas son poco fiables, limitadas o no están correctamente citadas. La bibliografía está incompleta o presenta errores significativos en el formato.
Presentación del personaje relevante	El póster logra destacar la relevancia del personaje elegido en su contexto histórico y/o científico, explicando claramente sus contribuciones e impacto en la sociedad. Se justifica adecuadamente la importancia de estudiar a esta figura.	El póster identifica al personaje y menciona algunas de sus contribuciones e impacto, aunque la relevancia y la justificación de su estudio podrían ser más claras y detalladas.	El póster identifica al personaje, pero no explica claramente sus contribuciones o su relevancia. La justificación de su estudio es vaga o inexistente.

Tabla 9. *Rúbrica para la valoración de la exposición oral del póster*

Criterio	Alto	Medio	Bajo
Claridad y Fluidez de la Presentación	La presentación es clara, organizada y fluida, fácil de seguir y con un ritmo apropiado. El lenguaje es adecuado y mantiene el interés de la audiencia de manera efectiva.	La presentación es generalmente clara y fluida, aunque puede haber algunas vacilaciones o falta de precisión. El ritmo es mayormente apropiado.	La presentación adolece de falta de claridad u organización en algunos momentos. Se observan dificultades en la fluidez o el ritmo no es adecuado, dificultando

		El lenguaje es comprensible.	la comprensión. El lenguaje puede ser impreciso.
Capacidad de Respuesta a las Preguntas	Se responde de manera precisa, completa y reflexiva a las preguntas formuladas, demostrando un sólido conocimiento del tema y la información presentada en el póster.	Se responde a las preguntas de manera generalmente precisa y completa, aunque algunas respuestas pueden carecer de profundidad o elaboración. Demuestra un conocimiento adecuado del tema.	Dificultades para responder a algunas preguntas o sus respuestas son incompletas, imprecisas o poco claras, revelando limitaciones en su conocimiento del tema.
Participación en el Debate	Participan activamente en el debate, ofreciendo comentarios pertinentes y bien fundamentados que enriquecen la discusión. Muestran respeto por las opiniones de los demás y contribuye de manera constructiva.	Participa en el debate, aunque los comentarios pueden ser menos frecuentes o elaborados. Generalmente muestran respeto por las opiniones de los demás.	La participación es limitada o poco relevante en el debate, o muestra dificultades para expresar sus ideas de manera clara. Puede mostrar falta de respeto por las opiniones de los demás.

12.

La recuperación de la memoria del Holocausto a través de las fuentes. Una propuesta de ABP para 1º de Bachillerato[1]

Olga Sanz Redruello. Universidad Complutense

José Ignacio Ortega Cervigón. Universidad Complutense

joseignacio.ortega@edu.ucm.es

Presentación y justificación

La asignatura de Historia no se basa tan solo en la adquisición de conocimientos a memorizar por parte del alumnado, sino en formar ciudadanos que en el día de mañana tengan la capacidad de adquirir, cuestionar y transmitir conocimientos de forma crítica y autónoma. Una propuesta didáctica sobre la enseñanza del Holocausto —a través de las fuentes primarias y la utilización del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como estrategia metodológica— es fundamental para perpetuar en el alumnado de Primero de Bachillerato una educación en valores y un desarrollo cívico que permita al estudiante reflexionar sobre el individuo y la humanidad.

Para alejarse de un aprendizaje de la historia exclusivamente memorístico, la enseñanza del Holocausto a través de las fuentes debe generar una conciencia crítica del pasado que permita una mejor comprensión de la actualidad y el entendimiento de la historia como una disciplina abierta y en continua elaboración. El Holocausto es un episodio poco abordado en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo y permite

[1] Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación «Enseñanza y aprendizaje de la Historia en Educación Primaria: multiperspectiva y análisis de iconos culturales para la construcción de una ciudadanía crítica (EduHiCon)» (PID2020-114434RB-100), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

acercarnos a un momento crítico de la Humanidad (Núñez & González, 2021, 268), identificado popular y erróneamente con la Solución Final, que comprende la última etapa. En muchas ocasiones se cuestiona la enseñanza del Holocausto por razones políticas e ideológicas, donde se opina que insistir en el dolor de las víctimas causadas es priorizar un dolor frente a otros (François, 2006, 20-21).

El ABP permite que el alumno de Bachillerato se convierta en el protagonista y en el constructor de la propia narración, adquiriendo competencias de pensamiento histórico y a través de mecanismos de empatía histórica, partiendo de la idea consolidada de que el conocimiento se adquiere a partir del manejo, la descripción y la utilidad de las fuentes. Reconstruir la memoria del Holocausto a partir de fuentes, a partir de historias de vida, aporta a las Ciencias Sociales una mayor relación entre las personas, sus decisiones y acciones bajo el contexto en el que viven (Massip, 2020, 47-48).

¿Una nueva metodología? El Aprendizaje Basado en Proyectos

El ABP es un método de aprendizaje activo que viene definido por el planteamiento de un problema sobre algún contenido del currículo académico, cuya búsqueda de una solución parte de la propia reflexión, investigación, debate y síntesis del alumno. El ABP utiliza otros argumentos clave dentro del mundo de la pedagogía y la psicología, como la importancia de "aprender aprendiendo" para mejorar la realidad social y la pedagogía activa de Dewey, donde se potencia que sean los alumnos los constructores de su propio aprendizaje y los resolutores de los problemas que se plantean.

Por otro lado, el ABP se apoya en la teoría constructivista definida por Piaget —que los aprendizajes más duraderos suceden como consecuencia de un conflicto cognitivo—, Brunner —el aprendizaje por descubrimiento: categorizar, contrastar, comparar, etc — o Vygotsky —el conocimiento se elaboraba en función de un proceso individual de construcción de significados, en ocasiones basados en la propia experiencia—. En el ABP el alumno intercambia y compara ideas con otros compañeros, interactuando activamente para resolver problemas (Eggen & Kauchak 2015, 330-350).

Existen tres etapas para la implementación de esta propuesta por parte del docente (Díaz y Hernández, 2010, 219-221): 1) la preparación de la situación del ABP, donde tendría lugar la identificación de los hechos y de las ideas relevantes, la enumeración de los propósitos de la pregunta y la definición de los instrumentos de evaluación. 2) la zona de establecimiento de la situación del ABP entre los estudiantes, con la presentación y explicación del problema, así como los instrumentos de evaluación. 3) el proceso de resolución de problemas, donde el docente plantea objetivos y ayuda a que los alumnos desarrollen y resuelvan su problema. Sin embargo, el docente debe desarrollar dentro del aula cinco etapas (Eggen y Kauchak, 2015, 335-337): identificar una pregunta, generar hipótesis, acopio de información y fuentes, evaluación de hipótesis y generalizar. El ABP es una metodología que ha de adaptarse a las necesidades de cada aula y de experimentar las fases que mejor se adaptan en cada momento o grupo escolar (Escribano y Del Valle, 2008).

El trabajo con fuentes y la empatía histórica

Hay diversos estudios que verifican las ventajas y consecuencias que el uso de las fuentes históricas conlleva en el aula de Bachillerato (Sánchez y Álvarez, 2019). Es fundamental insistir en que el alumnado vea la Historia como una herramienta para comprender mejor "el presente de un pasado" y así aprender a actuar en el futuro de un presente, estableciendo relaciones con otras realidades y temporalidades (Pagès y

Santisteban, 2010, 281). así como. El ABP es una metodología que permite alcanzar las competencias de pensamiento histórico que aporta a los alumnos habilidades y destrezas como el análisis de fuentes contrastadas, la argumentación o la empatía (Dalongeville, 2003; Santisteban, 2010; Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Miralles, Gómez y Rodríguez, 2017; Miralles, Sánchez y Moreno, 2024).

Por otro lado, el trabajo con fuentes está vinculado al desarrollo de la empatía histórica por parte del alumnado. El contacto con historias vividas y contadas por víctimas del Holocausto ayuda a que los alumnos sientan esta realidad histórica más cercana. La empatía implica la comprensión de los marcos de referencia de los personajes en base a hechos históricos y al desarrollo de dimensiones afectivas a la hora de entender otros puntos de vista (Bel, 2024 y Carril et al., 2022).

La enseñanza del Holocausto

Educar en el Holocausto no se limita tan solo a explicar y dar a conocer un genocidio del siglo XX, sino que es educar en la barbarie que persiste hoy en día (Forges, 2006, 4-6). De esta forma se impide el olvido contando los hechos de la manera más precisa posible, desde la memoria de aquellos que lo vivieron, con figuras como Primo Levi, Claude Lanzmann, Janusz Korczak, etc. Hoy en día existen varios revisionistas de la Shoá que cuestionan educar sobre el Holocausto en el aula, llegando a minimizarla o negarla. Esto, a su vez, de manera contraproducente provoca la "sacralización" del Holocausto (Forges, 2006, 54), como si no se pudiese cuestionar algún aspecto de este.

Otros autores definen la enseñanza del Holocausto como un compromiso ético y político del cual el docente debe sentirse responsable (Núñez y González, 2021, 268). Y esto debe hacerse atravesando lo que denominan como "experiencia del dolor" para que puedan comprender en algún grado lo que vivieron las víctimas. Esto se consigue a medida que los estudiantes se ponen en contacto con las fuentes primarias, como testimonios e imágenes que les invitan a cuestionarse por qué eso pudo llevarse a cabo en un país del primer mundo: intentar entender por qué las personas de un contexto hicieron lo que hicieron (Massip, 2020).

Es conveniente también mencionar la *Guía didáctica de la Shoá* (Fernández et al., 2014), donde tratan cómo abordar el Holocausto de forma esquemática. En España existe el deber de educar sobre el Holocausto porque es uno de los Estados firmantes de la Declaración del Foro Internacional de Estocolmo, que desde el año 2000 prescribe la introducción del estudio de la Shoá en las programaciones educativas.

El tratamiento didáctico del Holocausto debe atender debidamente a todos los colectivos que fueron víctimas de esta violencia potencial e incidir en la responsabilidad que tenemos los individuos frente a estos actos de violencia e injusticias sociales, por lo que se encuadra convenientemente dentro de los temas socialmente relevantes (Santisteban, 2019). Los enfoques didácticos han proliferado en los últimos años con reflexiones y propuestas de aula con fuentes (De la Cruz y Jaén, 2019; Ballesteros, 2020; López Mateu, 2020; Sabido y Tarragona, 2020; López García, 2022; Barba y Ortega, 2024), desde el cine y la imagen (Barrenetxea, 2018; González y Núñez, 2020; Mérida, 2022) o las app (Luna et al., 2020).

Contexto

"La recuperación de la memoria del Holocausto a través de las fuentes" es un ABP correspondiente a la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato, en un grupo formado por treinta estudiantes. Casi todas las fuentes, conceptos y cuestiones que se han utilizaron se extrajeron a partir de *La destrucción de los judíos europeos*, de Raul Hilberg (2002). Esta obra presenta el Holocausto como un genocidio que se llevó a cabo dentro de la modernidad europea y del modelo civilizador occidental. Trata toda la historia de la destrucción de los judíos, desde su identificación hasta la Solución Final. Esta deshumanización de la que habla ha sido clave para construir el problema inicial de este proyecto. Se pretende que cada grupo trabaje una de las cinco etapas que se llevan a cabo durante el Holocausto (el desprestigio, la identificación, la separación en guetos, los campos de trabajo y la Solución Final) bajo la pregunta principal: "¿La 'Solución Final' es lo mismo que el Holocausto?"

La pregunta o problema principal podrá responderse a partir de otros cinco subproblemas que actuarán para el alumno a modo de guía. Cada pregunta recoge una serie de fuentes primarias que ayudan a dar respuesta.

- SUBPREGUNTA 1. Desprestigio de ciertas razas: ¿Qué papel tenía la línea de sangre de los judíos?
- SUBPREGUNTA 2. Identificación pública de los grupos étnicos: ¿Hitler ofrecía respuestas fáciles a los problemas del principio del siglo XX, culpando a los judíos de todos los males?
- SUBPREGUNTA 3. Concentración en guetos: ¿Qué beneficio podía ofrecer al pueblo alemán la separación en guetos?
- SUBPREGUNTA 4. Traslado masivo a campos de concentración para trabajo forzado: ¿Consideraban los nazis que la muerte mediante trabajo era una forma de controlar al enemigo?
- SUBPREGUNTA 5. La Solución Final: ¿Cómo fue posible el asesinato de judíos desde un punto de vista humano?

Desarrollo

La mayoría de las investigaciones sobre el ABP fijan una serie de normas muy pautadas para marcar claramente los objetivos. Por ello, el primer día de trabajo, aparte de explicar en qué iba a consistir el proyecto, se establecieron normas como:

- Crear grupos formados por seis miembros.
- Elegir por grupo uno de los cinco subproblemas expuestos.
- Nombrar un delegado o delegada del grupo y que este mediante un correo electrónico informara al profesor de los miembros de su grupo.
- Se haría una tutoría con el docente a la tercera sesión.
- El trabajo final tendría que ser expuesto en una sexta y séptima sesión, y no debería durar más de diez minutos.
- El porcentaje de evaluación de este ABP con respecto a la asignatura equivaldría a un 15% de la nota final.

Esta propuesta didáctica está pautada para llevarse a cabo en un total de siete sesiones. Las tres primeras sesiones de trabajo serían realizadas por los estudiantes de manera individual; cada uno de ellos recopilará información, analizará fuentes, buscará argumentos,

etc. Para que un buen trabajo en grupo funcione es prioritario que cada individuo se comprometa con él y adquiera unos conocimientos de base. Las sesiones cuatro y cinco estarían destinadas a que el grupo entablase un diálogo, pusiera las ideas en común y reflexionara en conjunto para poder elaborar el trabajo. Por último, la sexta y séptima sesión estarían dedicadas a la exposición del trabajo.

Tabla 1. *Organización de las sesiones del ABP*

SESIÓN 1	**SESIÓN 2**	**SESIÓN 3**	**SESIÓN 4**	**SESIÓN 5**	**SESIÓN 6** **SESIÓN 7**
El docente presentará el proyecto al grupo. Se harán los grupos y se elegirá uno de los problemas subsidiarios	Fase individual: Cada alumno recopilará información de forma individual (lluvia de ideas, análisis fuentes, etc.)	Fase individual: Cada alumno recopilará información de forma individual (lluvia de ideas, análisis fuentes, etc.)	Fase grupal: los alumnos ponen en común sus ideas	Fase grupal: los alumnos ponen en común sus ideas	Exposición

Con respecto a las sesiones individuales de los grupos (tabla 1.) se recogerán en las tres primeras sesiones. En la primera, además de presentar el trabajo y formar los grupos, deberán elegir uno de los subproblemas propuestos y durante las dos siguientes sesiones cada miembro del equipo debería tratar de trabajar con las fuentes mostradas de forma individual. Las preguntas formuladas pretenden desarrollar las habilidades cognitivas y sociales de los alumnos a la hora de trabajar su pensamiento crítico, su expresión oral y el debate. También se insiste en el respeto por las opiniones de los compañeros. En estas sesiones lo que los alumnos harán será ponerse en contacto con el tema elegido, aclarar junto al docente aquellos conceptos que no comprendan y realizar de forma individual una lluvia de ideas.

Además, como recomiendan Díaz et al. (2008), se establecería una tutoría con cada uno de los grupos antes de que comenzaran su trabajo en grupo (entre la tercera y cuarta sesión). El objetivo principal de estas reuniones es el de guiar a los estudiantes en su trabajo supervisando el trabajo autónomo de cada miembro. También servirá de ayuda para que comiencen a cohesionar sus opiniones e ideas para el trabajo final y se debatiría brevemente algunas de las cuestiones presentadas bajo cada fuente.

Por otro lado, en la cuarta y quinta etapa los alumnos trabajarán en el aula de forma conjunta. Cada uno de ellos aportará la información, ideas y argumentos que ha obtenido mediante su estudio individual. Estas dos sesiones permiten contrastar opiniones y sentirse validados en muchas ocasiones. Es muy importante incentivar al alumnado a que intervenga expresando sus opiniones y conclusiones sin sentir miedo a ser juzgados o ignorados.

Por último, la sexta y séptima sesión están dedicadas a la exposición de los contenidos, con una duración no superior a diez minutos y apoyadas siempre por algún recurso (PowerPoint, imágenes, etc.). En los debates que surgieron, relacionaban las fuentes que se presentaban con la que ellos tenían, lo que observaban con el día actual, etc.

Todas las subpreguntas convergen en una misma idea. Las acciones que se toman ante las víctimas, las palabras que se dicen, los mensajes que se lanzan, todos ellos, fueron

posibles porque la Alemania nazi no consideraba a los judíos como humanos, sino más bien como animales. Para poder llegar a la quinta fase de exterminio, iban expropiando a las víctimas de cualquier humanidad. Si no se insiste en este proceso de deshumanización, es muy difícil que los alumnos comprendan cómo se llegó a cometer un genocidio de tal magnitud en la Europa del siglo XX. Sin embargo, se ha de entender que en el siglo XXI en otros muchos lugares siguen masacrándose pueblos bajo el proceso de deshumanización (Gil Jordán 2020, 29-35).

Los materiales

Gran parte de los materiales que se han seleccionado para trabajar este problema fueron escogidos de la página web de Yad Vashem, ya que este ABP fue acompañado por una visita al Centro Sefarad-Israel (Madrid), y la mayoría de las fuentes que tienen expuestas son de esta misma página web. También se han tenido muy en cuenta las aportaciones de Hilberg (2002), Forges (2006) y Fernández et al. (2014).

A continuación, se presentan los materiales y las preguntas formuladas en relación con los cinco temas seleccionados por cada uno de los grupos.

Bloque I. Desprestigio de ciertas razas: ¿Qué papel tenía la línea de sangre de los judíos?

Fuente 1



Figura 1. Fuente 1. Los niños alemanes recibieron durante la dictadura nazi lecciones sobre "el principio racial" y la superioridad de la raza aria. Esta imagen está extraída de la página del libro El hongo venenoso. El texto dice "La nariz judía es torcida en la punta. Parece el número 6".

Fuente: El hongo venenoso.

Fuente 2



Figura 2. Fuente 2. Esta ilustración racista de 1938 compara a la "juventud alemana" con la "juventud judía". Lleva el título "Por la cara habla el alma de la raza".

Fuente: https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/photo/racist-illustration.

Los nazis utilizaban teorías racistas para etiquetar a los grupos de personas como inferiores y como el "enemigo". Los nazis sostenían que las razas "superiores" no solo tenían el derecho, sino la obligación de someter e incluso de exterminar a las razas "inferiores".

- ¿Qué consecuencias podía tener la humillación física de los judíos?
- ¿Creéis que los estereotipos que se marcaron durante el Holocausto con respecto a los judíos siguen vigentes hoy en día?
- ¿Os imagináis en la actualidad recibir alguna clase dedicada al desprestigio físico de otra etnia? ¿Y en qué ámbitos de vuestra vida esto sucede?

Fuente 3

Mientras el judío parece desbordarse en el ansia de «luces», de «progresos», de «libertades», de «humanidad», etc., practica íntimamente un estricto exclusivismo de su raza. Si bien es cierto que a menudo fomenta el matrimonio de judías con cristianos influyentes, en cambio, sabe mantener pura su descendencia masculina. Envenena la sangre de otros, en tanto que conserva incontaminado la suya propia. Rara vez el judío se casa con una cristiana, pero sí el cristiano con una judía. Los bastardos de tales uniones tienden siempre aliado judío. Esta es la razón por la cual, ante todo, una parte de la alta nobleza está degenerando completamente.

Fuente: Hitler (1924). *Mi lucha.* Madrid: Real Catorce Editores. 191-192.

Preguntas:

- ¿Qué quiere decir Hitler con "envenenar la sangre"?
- ¿Por qué dice Hitler que los judíos fomentan que las mujeres judías se casen con cristianos? Pero ¿por qué una cristiana no puede casarse con un judío?
- ¿Cómo fomenta el odio el autor a través de sus palabras?

Fuente 4

Solo un camarada nacional puede ser ciudadano. Solo alguien con sangre alemana, sin importar su religión, puede ser ciudadano. Por lo tanto, ningún judío puede ser ciudadano.

Fuente: Punto 4 del programa del Partido Nazi presentado por Hitler el 24 de febrero de 1920.

Preguntas:

- ¿Qué significa para vosotros ser "ciudadano"? Intentad definirlo con vuestras propias palabras
- ¿Por qué pensáis que el Partido Nazi insistía tanto en la sangre de las personas, independientemente de que alguno de ellos no siguiera la religión judía?

Bloque II. Identificación pública de los grupos étnicos: ¿Hitler ofrecía respuestas fáciles a los problemas del principio del siglo XX, culpando a los judíos de todos los males?

Fuente 1



Figura 3. Fuente 1. "Soy un corruptor de la raza" (1935)

Fuente: https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/photo/public-humiliation-for-alleged-race-defilement.

En esta foto un joven que supuestamente había tenido relaciones ilícitas con una mujer judía es forzado a marchar por las calles para su humillación pública. Flanqueado por policías alemanes, lleva un cartel que dice "Soy un corruptor de la raza". Estos eventos estaban calculados tanto para castigar a los llamados delincuentes como para hacer de ellos un ejemplo público que sirviera como disuasivo de otros que pudieran no adherir a la teoría racial de los nazis (Norden, Alemania, julio de 1935.)

Preguntas:

- ¿Qué pretendían causar en el pueblo alemán los nazis con este tipo de acciones?
- ¿Qué hay de "pureza" en una civilización que expone así a sus ciudadanos?

- ¿Consideráis que hoy en día se exponen y humillan a las personas por acostarse con otras personas que no están "socialmente bien vistas"? Hablad sobre algún ejemplo.

Fuente 2



Figura 4. Fuente 2. La propaganda nazi a menudo representaba a los judíos como participantes de un complot para provocar la guerra. En esta foto un estereotipo judío conspira entre bastidores para controlar a las potencias aliadas, representadas por las banderas británica, americana y soviética. La leyenda dice: "Detrás de las potencias enemigas: el judío".

Fuente: US Holocaust Memorial Museum.

Preguntas:

- ¿Cuáles son los rasgos físicos con los que representan al judío?
- ¿Esta imagen tiene algún tipo de relación con la idea de la decadencia del mundo occidental? ¿Por qué?
- ¿Por qué incluyen la bandera de Estados Unidos, Gran Bretaña y la URSS?

Fuente 3



Figura 5. Fuente 3. Una sinagoga y un escaparate de una tienda de propiedad judía destruidas durante la *Kristallnacht* (la "Noche de los cristales rotos"). Berlín, Alemania, 10 de noviembre de 1938.

Fuente: National Archives and Records Administration, College Park, MD.

Fuente 4



Figura 6. Fuente 4. Durante el boicot antijudío, hombres de las SA (organización voluntaria tipo milicia vinculada al Partido Nacionalsocialista Obrero Alemán) llevan carteles que exponen: "¡Alemanes! ¡Defiéndanse! ¡No les compren a los judíos!". Berlín, Alemania, marzo o abril de 1933.

Fuente: Archivo de la documentación de la resistencia austriaca.

Preguntas:

- ¿Por qué estarían interesados los alemanes en destrozar los negocios judíos, si dotaban al país de una buena estabilidad económica?
- ¿Qué creéis que hicieron muchas familias que se habían quedado sin negocio?
- En este tipo de acciones se ve una directa expulsión de los judíos de Alemania. ¿Por qué no se conformaron los nazis con eso?

Fuente 5

Convencidos de que la pureza de la sangre alemana es condición para el progreso del pueblo alemán y poseídos de la voluntad inquebrantable de otorgar a la nación alemana la necesaria seguridad para el futuro, el Reichstag ha aprobado por unanimidad la ley que se detalla seguidamente:

Primero. Quedan prohibidos los matrimonios entre judíos y ciudadanos de sangre alemana. Los matrimonios celebrados a pesar de ello se considerarán nulos, aunque se efectúen en el extranjero con la finalidad de soslayar la presente ley. Tan sólo el fiscal podrá levantar esta nulidad.

Segundo. Queda prohibido el trato extraconyugal entre judíos y ciudadanos de sangre alemana.

Fuente: Primer y segundo punto para la Ley para la defensa de la sangre y el honor alemanes, 1936 (Leyes de Nuremberg)

Preguntas:

- ¿Qué relación tiene el concepto de progreso con una posible valoración positiva de la eliminación de la sangre judía?

Bloque III. Concentración en guetos: ¿Qué beneficio podía ofrecer al pueblo alemán la separación en guetos?

Fuente 1

Entramos a una nueva vida, y es imposible imaginar el pánico que se suscitó en el barrio judío. De pronto nos vimos encerrados de todos los lados. Estamos segregados y aislados del mundo y de todo lo que hay en él, expulsados de la sociedad de la raza humana.

Fuente: H. Aharon Kaplan (1999). *Scroll of Agony: The Varsovia Diary of a Chaim*. Indiana: Indiana University Press. 174.

Preguntas:

- ¿Cómo os imagináis que eran los guetos tras este testimonio?
- Si habían alejado a todos los judíos de sus antiguos hogares y puestos de trabajo, ¿quién los ocupaba ahora?

Fuente 2



Figura 7. Fuente 2. Lodz, Polonia. Niños trabajando en el taller de fabricación de zapatos en el gueto.

Fuente: Yad Vashem.

Preguntas:

- Según vosotros, ¿qué cosas son necesarias en la vida de un niño para que puedan experimentar su infancia en un ámbito normal? ¿Se refleja en esta imagen?
- ¿Qué pensáis que sucedió con la infancia de estos niños? ¿Podían los padres seguir ejerciendo de "padres" en las condiciones de vida en las que estaban? ¿O, por el contrario, pensaban que el trabajo que ejercían sus hijos era necesario?

Fuente 3



Figura 8. Fuente 3. Judíos forzados a construir el muro de ladrillos alrededor del gueto de Varsovia.

Fuente: Yad Vashem.

Preguntas:

- ¿Qué pensáis que ocurría si algún judío intentaba escapar del gueto?
- ¿Qué implicación tenía para los judíos, que fueran ellos mismos los que construían el muro que les separaba del resto del mundo?

Fuente 5

Transformaron Terezín en un pueblo falso para presentárselo a los miembros de la Cruz Roja Internacional. Se le dio a la gente dinero para que pareciera que vivían normal y que existían bancos judíos. Fingieron que existían tiendas, aunque dentro solo había pimientos y sal. Sin embargo, la Cruz Roja no vio esos detalles, fue una visita rápida. Todo se arregló para fingir que en Terezín se vivía perfectamente y que los judíos estaban bien.

Había un plan sobre por dónde iba a pasar la comisión de la Cruz Roja y qué se les iba a mostrar exactamente.

Fuente: Testimonio de Helga Hosková Weissová, sobreviviente del Holocausto.

Los alemanes cedieron a la presión posterior a la deportación de judíos daneses al gueto de Terezín, y permitieron que representantes de la Cruz Roja Danesa y la Cruz Roja Internacional visitaran el campo en junio de 1944. Todo fue un engaño. Los alemanes intensificaron las deportaciones desde el gueto poco antes de la visita, y "embellecieron" y decoraron el lugar. Crearon jardines, pintaron las casas y renovaron los cuarteles. Los nazis organizaron eventos sociales y culturales para los dignatarios visitantes. Una vez que terminó la visita, los alemanes reanudaron las deportaciones desde Tezerín, que continuaron hasta octubre de 1944.

Preguntas:

- Tras estas descripciones de cómo era la vida en los guetos, ¿creéis que hubo rebeliones?
- Según el testimonio de Helga, ¿la Cruz Roja ayudó a las víctimas de la persecución nazi?
- Una vez vistos qué eran los guetos, ¿pensáis que su intención era la de matar a los judíos de manera indirecta a través de las malas condiciones de vida?

Bloque IV. Traslado masivo a campos de concentración para trabajo forzado: ¿Consideraban los nazis que la muerte mediante trabajo era una forma de controlar al enemigo?

Fuente 1

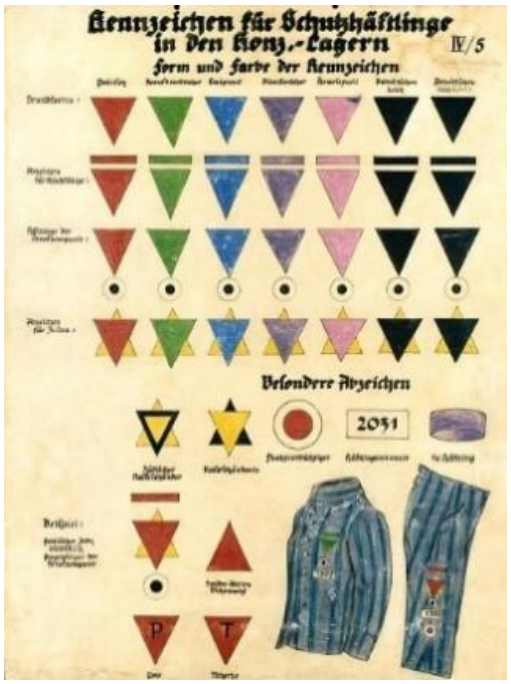


Figura 9. Fuente 1. Tabla de marcas de identificación de los prisioneros utilizadas en los campos de concentración alemanes.

Fuente: KZ Gedenkstaette Dachau.

Preguntas:

- ¿Qué significaba cada uno de estos colores?
- El hecho de que existiera una identificación, ¿os hace creer que trataban a todos por igual?

Fuente 2



Figura 10. Fuente 2. Prisioneros realizando trabajos forzados. Campo de concentración de Buchenwald, Alemania, entre 1940 y 1945.

Fuente: Instytut Pamieci Narodowej.

Fuente 3

El comandante del campo es el único responsable por el uso de mano de obra. Este trabajo debe ser agotador en el verdadero sentido de la palabra, a fin de lograr el máximo rendimiento. [...] No hay límites para las horas de trabajo. [...] Las caminatas que consumen mucho tiempo y las pausas del mediodía solo con el propósito de comer están prohibidas. [...] Él [el comandante del campo] debe conectar conocimientos técnicos claros en cuestiones militares y económicas con un liderazgo sensato y sabio de grupos de personas, que debe reunir para lograr un alto potencial de rendimiento.

Fuente: Orden tomada el 30 de abril de 1942 por Oswald Pohl, el líder de las SS. Supervisó el empleo de trabajo forzado en los campos de concentración.

Preguntas:

- A través de los trabajos forzados, ¿intentaban cansar a los judíos para que no tuviesen fuerza para protestar?
- ¿Creéis que los nazis eran conscientes de que era casi imposible que los judíos sobrevivieran realizando esas tareas? ¿Por qué les interesaba matarlos mediante el trabajo?

Fuente 4





Figuras 11 y 12. Fuente 4. Son las inscripciones que estaban a la entrada de los campos de concentración de Buchenwald y Auschwitz respectivamente. La primera de ellas dice: "A cada uno lo que se merece" [Jedem das Seine], mientras que la segunda: "El trabajo os hace libres" [Arbeit macht frei]. Inscripciones colocadas en los campos de concentración de Buchenwald y Auschwitz.

Fuente: copyright istockphoto.

Preguntas:

- ¿Podéis explicar con vuestras propias palabras lo que pensáis que quieren decir estas inscripciones?
- ¿Qué pensarían las víctimas al llegar al campo y leer esos mensajes?

Fuente 5

Durante el día, teníamos que marchar a la cantera de piedra. Diría que quedaba a unos 20 minutos de ahí. Era un terreno montañoso y ahí nos hacían trabajar. Teníamos que trabajar en esta cantera y cargar piedras pesadas, y la gente se moría como moscas. En el camino de regreso, todos teníamos que llevar una piedra grande sobre los hombros hasta el campo; al llegar a casa —es decir, a las barracas, al campo— luego del informe, contaban cuántas personas quedaban o si la cantidad de gente que regresaba era la misma que se había ido. Decían: "Vuelvan todos al campo, a las barracas, pero que los judíos se queden". Y teníamos que continuar construyendo el campo hasta las doce de la noche. Todo esto sin comer. Cuando volvíamos a las barracas, estábamos tan cansados que ni siquiera teníamos apetito. Nos dormíamos. Y por la mañana, a las cinco o seis en punto, otra vez arriba y otra vez lo mismo.

Fuente: Testimonio de Siegfried Halbreich, superviviente del Holocausto nazi.

Preguntas:

- ¿Cuál era el objetivo de estas Marchas de la Muerte?
- Esta forma de matar, junto al trabajo, ¿eran formas de eliminar evidencia de crímenes contra la humanidad?

Bloque V. La "Solución Final": ¿Cómo fue posible el asesinato de judíos desde un punto de vista humano?

Fuente 1

Entonces, por primera vez nos dimos cuenta de que nuestro idioma carece de palabras para expresar esa ofensa, la demolición de un hombre… habíamos tocado fondo. Es imposible caer más bajo… Nada nos pertenece más: nos quitaron nuestra ropa, nuestros zapatos, incluso el cabello… Incluso nos van a quitar nuestro nombre…

Fuente: Primo Levi, *Si esto es un hombre*, Península: Barcelona, 2018 [1947], 13.

Fuente 2

Alemania, en cualquier caso, no tiene intención de inclinarse ante esta amenaza judía, sino de enfrentarla a su debido tiempo, si es necesario en términos de la era completa y más radical... con el exterminio del judaísmo.

Fuente: Discurso de Sportpalast dado el 18 de febrero de 1943 por Joseph Goebbels (político alemán que ocupó el cargo de ministro para la Ilustración Pública y Propaganda del Tercer Reich entre 1933 y 1945).

Fuente 3



Figura 13. Fuente 3. Sobrevivientes de Ebensee siendo trasladados a evaluación médica.

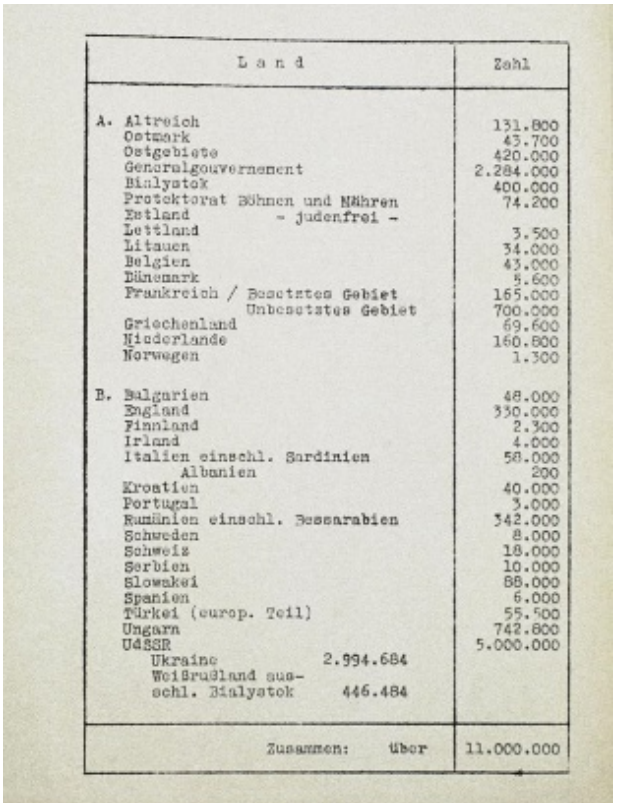
Fuente: Museo del Holocausto, USHMM.

La deshumanización ayudaba a degradar a las víctimas para que no se rebelaran y a los asesinos a no sentir ninguna afinidad emocional ya que es más fácil matar a alguien sin nombre, sin identidad.

Preguntas:

- La deshumanización que ejercían sobre los judíos, ¿se hacía para ayudar a que los soldados nazis tuvieran menos dificultades a la hora de matar? ¿O para que los judíos perdieran toda su razón de ser?
- ¿Qué tiene que suceder para que algo se considere un exterminio?

Fuente 4



L a n d		Zahl
A. Altreich		131.800
Ostmark		43.700
Ostgebiete		420.000
Generalgouvernement		2.284.000
Bialystok		400.000
Protektorat Böhmen und Mähren		74.200
Estland	- judenfrei -	
Lettland		3.500
Litauen		34.000
Belgien		43.000
Dänemark		5.600
Frankreich / Besetztes Gebiet		165.000
Unbesetztes Gebiet		700.000
Griechenland		69.600
Niederlande		160.800
Norwegen		1.300
B. Bulgarien		48.000
England		330.000
Finnland		2.300
Irland		4.000
Italien einschl. Sardinien		58.000
Albanien		200
Kroatien		40.000
Portugal		3.000
Rumänien einschl. Bessarabien		342.000
Schweden		8.000
Schweiz		18.000
Serbien		10.000
Slowakei		88.000
Spanien		6.000
Türkei (europ. Teil)		55.500
Ungarn		742.800
UdSSR		5.000.000
Ukraine	2.994.684	
Weißrußland ausschl. Bialystok	446.484	
Zusammen: über		11.000.000

Figura 14. Fuente 4. Página del protocolo de la Conferencia de Wannsee (1942) que indica el número de judíos incluidos en la "Solución Final". Se estimaba que eran 11 millones.

Fuente: Yad Vashem.

Pregunta: ¿Cómo podía ser legal tener una lista de judíos incluidos en la Solución Final?

Fuente 5

> *Me estoy refiriendo a la evacuación de los judíos, el exterminio del pueblo judío. Es una de esas cosas que se dice fácilmente: "el pueblo judío está siendo exterminado", lo dice todo miembro del partido, "esto es muy obvio, está en nuestro programa, eliminación de los judíos, exterminio, lo estamos haciendo, já, un pequeño asunto.*

Fuente: Discurso de Himmler (oficial y criminal de guerra alemán de alto rango, miembro de las SS y uno de los principales líderes del Partido Nacionalsocialista Obrero Alemán durante el régimen.

Preguntas:

- ¿El traslado a los campos creéis que era alegre por parte de los judíos porque esperaban tener una nueva vida mejor que en los guetos?
- ¿Cómo podían tener tanta frialdad sabiendo que esas personas iban a morir?
- ¿Pensáis que se les mentía a modo de tranquilizarles, o a modo de reírse de ellos?

Criterios de evaluación

La evaluación que sigue la teoría del ABP se ha focalizado más en el proceso que el resultado final, no evalúa solo conocimientos, sino destrezas relacionadas con la resolución de problemas, la capacidad de síntesis, el pensamiento crítico, las habilidades comunicativas, etc.). El proceso de evaluación debe incluir a todos los integrantes del aula, es decir, a los alumnos también (Nendaz y Tekian, 1999, 232-243). Esto implica una autoevaluación, una coevaluación y una evaluación del alumno al profesor y a la propuesta.

Se ha realizado un seguimiento hacia los alumnos durante las tres primeras sesiones individuales, las dos sesiones colectivas y en su exposición final. En nuestro caso, hemos optado por priorizar la evaluación grupal que la individual, debido a que no deja de ser un trabajo cooperativo. Si bien es cierto, que de forma excepcional a un grupo se le puntuó de manera individual ya que había mucha radicalidad de actitud y comportamiento entre unos y otros. Mientras algunos trabajaban, argumentaban, preguntaban, se interesaban, otros integrantes dormían, se distraían, hacían bromas a sus compañeros, etc. Pero en el resto de los equipos el comportamiento, el interés, y por tanto la nota, fue equitativo.

A continuación, se exponen algunas de las rúbricas de evaluación que se han seguido para evaluar el proceso de aprendizaje por parte de los alumnos y las alumnas.

Tabla 2. *Rúbrica sobre las competencias adquiridas en el ABP: La recuperación de la memoria del Holocausto a través de las fuentes*

COMPETENCIAS	SB	NT	SU	IN
Detecta el contenido informativo de la fuente histórica y es capaz de insertarla de forma adecuada en marcos y categorías comprensibles				
Reconoce las ideas y argumentos que contienen las fuentes, e identifica de forma correcta las relaciones causa-efecto que derivan de afirmaciones y juicios				
Detecta la credibilidad de la fuente y de las representaciones que contiene y su intencionalidad				
Identifica en las fuentes elementos que permiten extraer juicios razonables para elaborar conjeturas e hipótesis				
Ordena y comunica de forma adecuada los resultados de sus razonamientos y explicaciones, presentándose de forma clara y convincente, y es capaz de avalar esas explicaciones y argumentos con las propias fuentes				
Es consciente del proceso seguido para llegar a la formulación de explicaciones y argumentos				

Tabla 3. *Rúbrica sobre los contenidos adquiridos en el ABP: La recuperación de la memoria del Holocausto a través de las fuentes*

CONTENIDOS	SB	NT	SU	IN
Toma conciencia del grado de violencia, barbarie y destrucción del proceso del Holocausto				

Identifica la desigualdad como uno de los principales problemas de las sociedades contemporáneas, reconociendo las experiencias históricas de determinados colectivos	
Identifica la deshumanización cómo uno de los componentes más importantes del Holocausto	
Diferencia correctamente entre las distintas etapas de la Shoá	
Pone en valor los testimonios como una forma de no olvidar lo sucedido	

Tabla 4. *Rúbrica sobre las actitudes demostradas en el ABP: La recuperación de la memoria del Holocausto a través de las fuentes.*

ACTITUDES	SB	NT	SU	IN
Se implica de manera activa en la búsqueda de fuentes				
Respeta las ideas y propuestas de los compañeros de trabajo				
Ayuda a los compañeros que tienen mayores dificultades				
Participa activamente en el trabajo grupal, aportando preguntas y soluciones				

Resultados y limitaciones

Es importante resaltar que los resultados obtenidos han sido muy satisfactorios, al enfrentarse los alumnos a una nueva forma de aprender que les mantiene activos. Ellos –con el apoyo del tutor– fueron construyendo su propio conocimiento y se ha observado su cambio de actitud cuando se les otorga una responsabilidad. Quizá lo más complicado para todos ellos fue aprender a trabajar en grupo, ya que en el ABP todos y cada uno de ellos estudian y trabajan las mismas fuentes, y deben compartir su opinión con el resto del equipo. Todos ellos son responsables de que la actividad quede lo más completa posible.

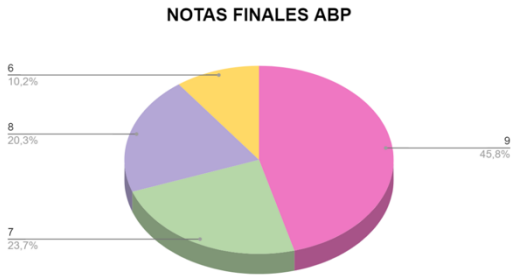


Figura 15. Calificaciones obtenidas por los estudiantes en función a los criterios que se han seguido.

Fuente: elaboración propia.

Casi la mitad de la clase (45,8%) obtuvo un sobresaliente (9) en su calificación final. Fueron dos grupos los que demostraron en cada sesión que habían investigado sobre el tema y, sobre todo, que eran capaces de reflexionar sobre ello y de argumentar sus ideas con evidencias fiables. Asimismo, en todo momento mantuvieron un buen comportamiento en el aula, y respetaron sus opiniones. Sin embargo, en las últimas sesiones, a pesar de que sus exposiciones estuvieron muy bien trabajadas, en ocasiones interrumpían o molestaban en la de sus compañeros, lo que les impidió alcanzar la máxima nota. Por otro lado, el 20,3% obtuvo un ocho de media, el 23,7% un siete y el 10,2% un seis.

La mayoría de los estudiantes se encontró motivado y curioso, puntuando de manera anónima y positiva que había sido una forma interesante y novedosa de aprender en el aula y la valoración adecuada d la complejidad y la variedad de las fuentes, así como con el respeto y la tolerancia en las argumentaciones y opiniones de todos los compañeros. La mayoría de los alumnos evalúan la actividad con un gran alto grado de interés (80%), mientras que un pequeño grupo restante la evalúa como interesante (20%). Todos ellos, asimismo, puntúan que su aprendizaje durante la misma ha sido bastante gratificante y, por ello, votan que sí sería favorable repetir esta metodología del ABP de nuevo. Con respecto a la evaluación de las fuentes empleadas, la mayoría de los estudiantes (90%) reconocen las fuentes seleccionadas como adecuadas a su nivel, mientras que dos alumnos (6,7%) las reconocen como demasiado complejas. Por otro lado, un alumno (3,3%) las valora como sencillas. Sin embargo, todos ellos puntúan la cantidad de las fuentes, su adecuación para responder a la pregunta principal y su variedad de manera altamente positiva, por encima de los tres puntos (cuatro era la máxima puntuación).

¿Cuáles han sido las limitaciones y dificultades que se han experimentado durante todo el proceso? La falta de hábito de los alumnos en este tipo de metodologías provocó que no supieran adaptarse a ella, sobre todo, en lo relativo al trabajo en grupo. Asimismo, tampoco entendían qué era exactamente evaluar el 'proceso de aprendizaje'. Esto demuestra que, para ellos, el estudio de la historia simbolizaba estudiarse unas fechas y acontecimientos concretos, lineales y cerrados. Con esta metodología han conocido una forma de aprender historia que estaba muy alejada de lo que ellos conocían.

Valoración y conclusiones

Plantear un problema al alumnado siempre a través de una situación cercana a su realidad es una buena metodología de enseñanza. La pregunta "¿Es la 'Solución Final' lo mismo que el Holocausto?" sirve para que aclaren conceptos y reconozcan contextos históricos que fácilmente siguen perpetuándose en la actualidad a través del racismo, la homofobia, el machismo, etc. Acciones como juzgar a alguien por su etnia, cobra mayor importancia cuando se estudia como parte de un proceso que acabó derivando en lo que se conoce como 'La Solución Final'.

Las fuentes históricas son una herramienta fundamental para que el alumnado comprenda el presente como una consecuencia del pasado. Las habilidades sociales implícitas del ABP invitan a que los alumnos aprendieran a expresar sus opiniones y a creer en ellos mismos. Además, observamos una gran evolución en los equipos a la hora de compartir sus ideas y de respetar a la de sus compañeros. Con el ABP el estudiante es seguro con lo que ha leído y ha estudiado, y por ello tiene menos miedo a debatir sobre el contexto.

El principal objetivo de educar en el Holocausto está en impedir el olvido, en no callar aquellas voces que algún día tuvieron algo que decir y fueron silenciadas por el nazismo, la muerte y el sufrimiento. Esto acerca al alumnado al pensamiento histórico y la formación

de una ciudadanía crítica. La aplicación del ABP nos ha permitido incorporar áreas del currículo que normalmente quedan olvidadas, especialmente aquellas que tienen que ver con temáticas del mundo actual. Los alumnos, a través del estudio con fuentes sobre el Holocausto, reconocerán muchos discursos como cercanos en las noticias del día a día. Esa faceta de relación entre el pasado y el presente en la enseñanza del a historia es un eje primordial. Los estudiantes experimentaban una mayor voluntad de aprender este tipo de metodologías en las que ellos se posicionaban como activos y protagonistas, así como un mayor sentimiento de responsabilidad.

Asimismo, la puesta en práctica del ABP para educar en este capítulo de la Historia ratifica el interés y la motivación por parte de los estudiantes. Se ha observado un mayor rendimiento y un conocimiento por el cual puedan descubrir por sí mismos cómo se construye el conocimiento histórico y el valor del trabajo en equipo. El ABP también permite abarcar muchas de las competencias que se presentan en la ley educativa y posibilitan a los alumnos desarrollar aptitudes esenciales como el pensamiento crítico, que enseña a dudar y a cuestionar los hechos.

La educación en el Holocausto, a través de la recuperación de la memoria de sus víctimas, evita el olvido de un pasado traumático y legitima al estudiante a cuestionar al individuo y a cuestionar su propia humanidad. ¿Por qué estamos tan seguros de que el Holocausto fue un capítulo excepcional y aislado dentro de la historia? Si observamos cómo en el día a día hay humillaciones y discriminaciones a minorías, si vemos en las noticias cómo pueblos acaban con otros tan solo por cuestiones políticas, religiosas, etc.

Quizá el Holocausto no se vuelva a presentar en el mundo de la forma en la que se manifestó en el siglo XX, pero sin duda alguna, sobreviven ciertas esencias del mismo que los alumnos deben reconocer y frenar en la medida de su alcance. En definitiva, remarcamos la importancia de la educación en valores, del pensamiento histórico y crítico, del respeto a los derechos humanos como un mínimo innegociable en la enseñanza de las ciencias sociales.

Nota

Trabajo en el marco del proyecto de investigación «Enseñanza y aprendizaje de la Historia en Educación Primaria: multiperspectiva y análisis de iconos culturales para la construcción de una ciudadanía crítica (EduHiCon)» (PID2020-114434RB-100), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

Referencias

Ballesteros Moscosio, M. Á. (2020). La memoria del Holocausto como estrategia educativa en el desarrollo de una ciudadanía responsable. En C. Naval Durán, A. Bernal Martínez de Soria, G. Jover Roig, J. L. Fuentes Gómez-Calcerrada y A. R. Tudela Cárdenas (coords.). *Una acción educativa pensada. Reflexiones desde la filosofía de la educación* (pp. 92-100).

Barba Alonso, C. y Ortega Sánchez, D. (2024). La enseñanza del Holocausto en Hispanomérica: una revisión sistemática de la literatura (2013-2022). *Clío: History and History Teaching*. 50. 259-280.

Barrenetxea Marañón, I. (2018). La Segunda Guerra Mundial, el Holocausto y el cine en 4.º de ESO. Buscando formas de enseñar. En E. López Torres, C. R. García Ruiz y M. Sánchez Agustí (coords.). *Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 705-714). Valladolid.

Bel Martínez, J. C. (2024). Una investigación sobre la imaginación histórica: diseño e implementación en educación primaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación.* 22. 1-23.

Carril Merino, M. T., Sánchez Agustí, M. y Miguel Revilla, D. (2022). Perspectiva histórica y empatía: su interrelación en futuros profesores de Educación Primaria. *Aula abierta.* 47 (2). 221-228.

Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación* (2), 3-12.

De la Cruz Redondo, A. y Jaén Milla, S. (2019). La musealización del horror. Análisis de la proyección didáctica de los espacios del Holocausto. En T. Abelló i Gëll, G. C. Cattini, V. Gavín I Munté, J. Ibarz Gelabert, C. Santacana Torres, Q. Solé i Barjau y A. Vives Riera (coords.). *Postguerres* (pp. 151-168). Barcelona: Ventall.

Díaz Barriga, F. & Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Madrid: Mc Graw Hill.

Díaz, D., Hernández, M., Lacasa, E. & Prieto, A. (2008). Variantes metodológicas del ABP: el ABP 4x4. En J. García Sevilla (ed.). *El Aprendizaje Basado en Problemas en la enseñanza universitaria* (55-74). Murcia: Editum.

Eggen, P., & Kauchack, D. (2015). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Escribano, A. & Del Valle, A. (2010). *El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Narcea Ediciones.

Forges, J. F. (2006). *Educar contra Auschwitz. Historia y memoria*. Barcelona: Editorial Anthropos.

Gil Jordán, C. (2020). Crisis de valores y deshumanización: una reflexión actual a partir del Holocausto. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación* (29), 26-36.

Gómez Carrasco, C. J., Ortuño Molina, J. & Molina Puche, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, vol.6 (11), 5-27.

González Mella, B. y Núñez Rojas, M. A. (2020). Enseñar el Holocausto desde la imagen y el cine. *Clío: History and History Teaching*. 46. 78-88.

Hilberg, R. (2002). *La destrucción de los judíos europeos*. Madrid: Akal.

Levi, P. (1947). *Si esto es un hombre*. Barcelona: Península.

López García, A. (2022). Desarrollo del Holocausto a través de fuentes históricas y pensamiento ético. Percepciones del alumnado en enseñanza secundaria. *Clío: History and History Teaching*. 48. 444-461.

López Mateu, G. (2020). La enseñanza del Holocausto: una oportunidad pedagógica para reflexionar sobre los conflictos sociales actuales. *Clío: History and History Teaching*. 46. 30-40.

Luna, Ú., Gillate Aierdi, I., Castrillo Casado, J. e Ibáñez Etxeberria, Á. (2020). La memoria histórica en tu smartphone: cinco apps para enseñar y aprender sobre el Holocausto. *Clío: History and History Teaching*. 46. 1-13.

Massip Sabater, M. (2020). Agencia, decisiones y responsabilidad. El caso de Hans Joachim Beyer para pensar la causalidad. *Clío: History and History Teaching*. 46. 41-53.

Mérida Donoso, J. A. (2022). Sobre el Holocausto y el problema de la representación de la negatividad extrema en el cine. Un acercamiento desde las aulas. *Clío: History and History Teaching*. 48. 277-292.

Mira Almodóvar, A., Palmero, F., Sánchez Tortosa, J. & Fernández Vitores, R. (2014). *Guía didáctica de la Shoá*. Madrid: Centro Territorial de Innovación y Formación.

Miralles Martínez, P., Gómez Carrasco, C. J. y Rodríguez Pérez, R. A. (coords.) (2017). *Aprender historia en el siglo XXI. Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico.* Universidad de Murcia: Servicio de Publicaciones.

Miralles Sánchez, P., Sánchez Ibáñez, R. y Moreno Vera, J. R. (eds.) (2017). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática.* Barcelona: Octaedro.

Nendaz, M.R. & Tekian, A. (1999). Assessement in problem-based learning medical schools: A literature review. *Teaching and learning in medicine*, 11 (4), 232-243.

Núñez Rojas, M.A. & González Mella, B. (2021). Didáctica de la pregunta, didáctica de la Shoah. Comprendiendo la Historia desde el cuestionamiento de las subjetividades. *Clío: History and History Teaching* (47), 267-275.

Pagès, J. & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Revista Cedes*, 30 (82), 281-309.

Sabido Codina, J. y Tarragona Oriols, M. J. (2020). Simultaneidad histórica y tratamiento didáctico del Holocausto. *Cuestiones pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación.* 29 (1). 37-48.

Sánchez Ibáñez, R. y Álvarez Martínez-Iglesias, J. M. (2019). El uso de las fuentes en los manuales de Historia en el bachillerato en España. *Historia y Espacio,* 15/53. 145-166. Doi.org/10.25100/hye.v15i53.8654

Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados. La Historia enseñada*. 14. 34-56.

Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79.

13.

De la II Guerra Mundial a la Organización de las Naciones Unidas: una situación de aprendizaje para 1º de Bachillerato

Juan Pablo Herrezuelo-Ortega. Universidad de Valladolid

juanpablo.herrezuelo@uva.es

Presentación y justificación

¿Cómo entender los conflictos actuales a través de la II Guerra Mundial y la ONU?

En términos generales, se presenta el diseño de una situación de aprendizaje en la que se interrelacione el tiempo pasado y presente con objeto de formar una ciudadanía crítica y comprometida con el cambio. Para ello, se han planteado un conjunto de seis sesiones para la asignatura *Historia del mundo contemporáneo* que, en su totalidad, están orientadas a explicar la II Guerra Mundial (IIGM) como un hecho histórico con múltiples dimensiones pendientes de exploración y descubrimiento por parte del alumnado, lo cual posibilita el trabajo de las siguientes nociones: empatía histórica, multiperspectiva histórica, multicausalidad, cambio y continuidad, etc.

Las actividades a desarrollar ofrecen una rica coyuntura en la que se interrelaciona el pasado con el presente, que a su vez se aprovecha para plantear un taller final que explica el funcionamiento del Consejo de Seguridad Permanente de la ONU ante el conflicto internacional de Rusia y Ucrania, dejando ver el trasfondo de la no intervención controlada y pauta de esta institución ante tal conflicto que, por un lado, ha dividido nuevamente al mundo en dos grandes bloques y que, por otro lado, ha generado importantes

repercusiones en la vida cotidiana de toda la población, dañando así los valores democráticos y pacíficos por los que la ONU vela desde final de la IIGM hasta nuestros días.

La situación de aprendizaje planteada tiene como principales fines el correcto manejo de las fuentes históricas en la comprensión del tiempo pasado-presente; la adopción de perspectiva y, en consecuencia, el desarrollo de un vínculo personal con la Historia enseñada en las aulas; y el conocimiento de la existencia de múltiples perspectivas y visiones sobre un determinado acontecimiento o proceso histórico (Tabla 1). Bajo estas finalidades, se trata también de mostrar la dimensión ética que ha de tener cualquier transmisión histórica, fundamentalmente si en dicha transmisión la población se ve notablemente afectada por los hechos históricos sucedidos (Seixas y Morton, 2013). De ahí que se use la IIGM como hito de partida para comprender que, en todo momento, la Historia siempre presenta una repercusión futura y utilitaria, no siendo ningún hecho asilado sin valor alguno en nuestro día a día.

Tabla 1. *Situación de aprendizaje diseñada para 1º de Bachillerato*

Título	*De la Segunda Guerra Mundial a la Organización de las Naciones Unidas*		
Reto	¿Por qué la ONU, concretamente el Consejo de Seguridad Permanente, no ha actuado de manera directa en el conflicto de Rusia y Ucrania con objeto de ponerlo fin y velar por la seguridad y la paz mundial? Mediante esta pregunta se trata de que el alumnado vea la IIGM como una fase previa e imprescindible para la creación de la Organización de las Naciones Unidas, al mismo tiempo que se establece un vínculo con la actualidad y todo lo ocurrido a nivel diplomático y geopolítico en el caso de Rusia y Ucrania. Así, se motiva al alumnado a entender la Historia y a adquirir una conciencia crítica y democrática ante los procesos históricos que nos acompañan, además de desvelar la funcionalidad de esos conocimientos teóricos explicados en las aulas.		
Producto final	Se pretende realizar un taller con un debate integrado, en el cual el alumnado estará distribuido por grupos (5 en total), que representan cada país miembro con derecho a veto de la ONU y que han de tomar una decisión respecto a la intervención o no en el conflicto de Rusia-Ucrania. Para ello, deberán investigar cómo son las relaciones geopolíticas entre cada uno de los países representados y, posteriormente, exponer su decisión. Así, se abordará el carácter multidimensional del conflicto y de la propia ONU, la cual en su interior encierra una paradoja contraria a su fin principal en el escenario internacional: el derecho a veto.		
Nivel educativo	1º de Bachillerato	**Número de sesiones**	6 sesiones (50 minutos cada una)

A modo de colofón final, cabe señalar que la situación de aprendizaje planteada y puesta en práctica en un instituto de la ciudad de Valladolid contribuye a la consecución de los siguientes objetivos de etapa según lo establecido en el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato:

- Ejercer la ciudadanía democrática desde una perspectiva global y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución Española, así como por los Derechos Humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.

- Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia.
- Impulsar la igualdad real y no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racional o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
- Utilizar con solvencia y responsabilidad de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución.
- Afianzar actitudes de respeto y prevención en el ámbito de la movilidad segura y saludable.

Justificación

En la actualidad, cada vez es más frecuente plantear lecciones históricas con una transposición didáctica hacia la realidad, especialmente en relación con los actuales conflictos que están teniendo lugar en algunas partes del mundo, tal y como ocurre con Palestina e Israel, o Rusia y Ucrania. En todos ellos, existen múltiples actores que protagonizan la acción y, además, múltiples iconos que se encuentran arraigados plenamente en nuestro día a día, pero bajo un halo de misterio y desconocimiento en cuanto a su complejo funcionamiento interno. Se trata de una cuestión controvertida que, por ejemplo, se pone de relieve con el actual conflicto ruso-ucraniano que, a su vez, sirve de pretexto para explicar el funcionamiento y la finalidad de esa gran institución predecesora de la Sociedad de Naciones, y cuyos protagonistas nos recuerdan la posibilidad de volver a padecer lo que la población de la primera mitad del siglo XX experimentó tras los estallidos de las grandes guerras mundiales.

Desde un punto de vista más teórico, podemos señalar que nos encontramos ante una situación de aprendizaje en la que se incluyen conceptos históricos relevantes, como por ejemplo empatía o multiperspectiva, y se hace uso de las fuentes históricas para conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo y de provecho. En este sentido, veamos cuáles son esas ventajas que alberga en su interior, dejándose ver en todo momento que ya no prima el contenido por encima de todo los demás, sobre todo si nos referimos a un enfoque competencial (Domínguez, 1986).

En un primer momento, la Historia como aquí se nos plantea va más allá de la mera memorización de los contenidos históricos sin una clara transposición hacia la realidad, pero sin todavía estar presente esa enseñanza de resolución de problemas sociales o históricos (Santiesteban, 2023; Seixas, 2016). Es aquí donde las fuentes han de actuar como punto de partida para la enseñanza del pasado, sobre todo por ser una materia prima viva que correctamente preguntada puede dejarnos ver las huellas de ese tiempo en el presente y que convierte al alumnado en un sujeto activo y crítico respecto a su realidad. Gracias e ello, se dota al alumnado de un conjunto de herramientas rigurosas para interpretar y comprender correctamente lo acaecido hace un tiempo (Montanares-Vargas & Llancavil-Llancavil, 2016; Santiesteban, 2023). Un fin que, por otra parte, contribuye al desarrollo del pensamiento histórico, la generación de una perspectiva de futuro, la adquisición de una dimensión ética de la Historia y la resolución de problemas sociohistóricos pasados y

actuales, y que se agrupa en la concepción de la Historia como herramienta al servicio de la formación ciudadana (Pages, 2007; Rivero et al., 2023)

En un segundo momento, la consideración de una perspectiva histórica nos ofrece la posibilidad de comprender qué pensaban o qué sentían los agentes históricos del momento, al mismo tiempo que nos ayuda a entender la razón por la cual actuaban de una manera concreta, la cual era diferente en función del momento compartido y el lugar histórico en el que se encontraran (Carril, 2019; Seixas & Morton, 2013). En este sentido, se posibilita la opción de adquirir diferentes perspectivas históricas y se da vida a un pasado que, ante los ojos del alumnado, suele resultar un tanto arduo (Domínguez, 2015; San Martín & Ortega-Sánchez, 2020). Un marco que, por otra parte, y con objeto de generar conclusiones bien fundamentadas, requiere de una multiplicidad de fuentes y perspectivas, hasta tal punto que el alumnado también se convierte en protagonista de la acción, y que cuenta con la imaginación como gran baluarte que da sentido a la realidad y el pasado (Domínguez, 1986; 2015; Molina & Ayala, 2020; Seixas & Morton, 2013). Así se observa, por ejemplo, en la intervención didáctica del profesor Sáiz (2013) en la que el alumnado debía escribir un relato en primera persona encarnando un protagonista de la conquista cristiana de la valencia musulmana de 1238.

En un tercer momento, la incorporación de la multiperspectiva en nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje le otorga una carácter cívico-democrático, pues se trata de un concepto muy actual y presente concebido como gran desafío para la integridad y la estabilidad de buena parte de los países europeos (Martín, 2022; Paricio, 2020; Stradling, 2003). Gracias a su consideración, es posible entender que un evento puede ser mirado e interpretado desde diferentes perspectivas o puntos de vista que, en esencia, combaten esa visión monocultural, universalista y eurocéntrica enseñada en las aulas. Por consecuencia, se añade un poco de controversia y problematización al pasado, una dimensión extra a la narrativa histórica enseñada y un gran manejo de fuentes históricas muy diversas (Paricio, 2020; Stradling, 2003). Además, se hace uso de metodologías más activas para trabajarlo, siendo los videojuegos, el teatro y el cine los medios más utilizados (Jodra, 2019).

Aunque buena parte de todas las actividades que conforman nuestra situación de aprendizaje trabajan, en mayor o menor medida, las mentalidades de los agentes históricos del pasado, cabe señalar que, por un lado, no es posible conocer de manera exacta y precisa lo que un agente histórico tenía en su cabeza a la hora de actuar y que, por otro lado, existen limitaciones en cuanto a dicho acceso, lo cual se presta como un signo de pensamiento histórico saludable (Domínguez, 2015; Seixas & Morton, 2013). Pese a ello, y a los altos costes de tiempo y dedicación, se trata de buenas oportunidades para conseguir una plena transformación del alumnado de Historia, sobre todo bajo la superación de los conflictos y prejuicios existentes en la actualidad, y el fomento de valores ciudadanos y democráticos entre nuestro alumnado (Carril, 2019; Morillas, 2021; Paricio, 2020; San Marín & Ortega-Sánchez, 2020).

Contexto

La situación de aprendizaje planteada en este capítulo fue puesta en práctica en un centro de titularidad pública ubicado en la ciudad de Valladolid, concretamente en el barrio de *Las Delicias*. En términos generales, se trata de un centro educativo de grandes dimensiones, tanto a escala material como de plantilla profesional, que hoy en día acoge a un gran número de estudiantes pertenecientes a la clase obrera y procedentes de múltiples

países, sobre todo como consecuencia de la vinculación existente entre esta zona residencial y la construcción del ferrocarril en la ciudad de Valladolid en el año 1864. Es por ello, principalmente por la presencia de una alta diversidad cultural entre su alumnado, por lo que, por ejemplo, se sigue una serie de líneas pedagógicas de trabajo orientadas hacia la resolución de problemas y la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con el cambio social.

Partiendo de ese contexto general, en el que siempre se trata de promover un marco de igualdad para todo el alumnado en cuestión de oportunidades educativas y sociales, cabe señalar que la situación de aprendizaje se aplicó con dos grupos de 1º de Bachillerato, cuyo alumnado rondaba entre los 16 y 17 años de edad. En el primero de los grupos, el número de estudiantes era de 26, mientras que en el segundo este era de 28. Además, en ambos existían estudiantes procedentes de América Latina, Marruecos y República Checa.

Ningún estudiante presentaba necesidades educativas especiales, pero buena parte del alumnado mantenía una actitud reacia y contraria a la aplicación de metodologías activas en la enseñanza de la Historia. Desde un primer momento, hubo una cierta resistencia a la implicación personal y el trabajo con fuentes históricas; sin embargo, las circunstancias cambiaron cuando se introdujo la dimensión empática y el vínculo con el presente, pues se trataba de un grupo con pleno interés sobre lo que sucedía en la realidad tanto a escala internacional como nacional. Así lo habían demostrado anteriormente, concretamente en el primer trimestre, al trabajar algunas cuestiones sociopolíticas propias del momento actual.

Desarrollo de las sesiones

Aprovechando la coyuntura internacional sobre conflictos activos y presentes en el mundo, la situación de aprendizaje planteada en el segundo trimestre y en la asignatura *Historia del mundo contemporáneo* trata de generar un proceso de enseñanza-aprendizaje histórico de una manera más comprometida y personal, al mismo tiempo que revela la existencia de la multicausalidad y la multiperspectiva histórica en la temática seleccionada: la IIGM. Un marco ciertamente general que, por otra parte, permite tratar de entender la creación de la Organización de las Naciones Unidas como una de las consecuencias más trascendentales del final de la contienda, pero con una clara transposición utilitaria hasta nuestros días, donde sus órganos internos suscitan polémica y crítica ante la "no intervención" en determinados conflictos.

La situación de aprendizaje, precedida por otras dos previas respecto a la I Guerra Mundial y el Período de Entreguerras, está pensada para llevarse a cabo en un total de seis sesiones presenciales en diferentes espacios, concretamente de 50 minutos de duración cada una, y combinando metodología expositiva y activa. Todas las sesiones comenzarán con un sondeo de ideas previas por parte del profesor para presentar los primeros contenidos teóricos. Tras ello, cada sesión se focalizará en abordar algunos de los cuatro ejes temáticos a partir del trabajo práctico del alumnado.

Al comienzo de la situación de aprendizaje, el alumnado realizará el análisis de documentos y fuentes históricas para comprender la multicausalidad encerrada en la comprensión de la Historia enseñada, desterrando la idea de que los hechos históricos son consecuencia directa de una única circunstancia (sesión 1). Más adelante, se continuará con el trabajo de fuentes históricas haciendo uso de las TIC y la escala geográfica-temporal con

objeto de trabajar cambio y continuidad, fundamentalmente ligado al proceso de la guerra y su repercusión en la configuración geopolítica del mapa europeo (sesión 2).

Posteriormente, se introducirá la idea de empatía histórica para potenciar el vínculo entre los conceptos teóricos y lo trabajado con las fuentes históricas, haciendo uso para ello de situaciones problemáticas y ejercicios de imaginación histórica respecto a los prisioneros judíos de Auschwitz y la resistencia francesa (sesiones 3 y 4). Y, finalmente, se introducirá la multilateralidad a través de la multiperspectiva histórica con objeto de evitar el falso planteamiento de que tan solo existe un único discurso válido respecto a todo lo ocurrido, utilizando para ello el cine y la pluralidad representada en el Consejo de Seguridad Permanente de la ONU (sesiones 5 y 6).

Sesión 1: ¿Por qué estalló la IIGM?

Tabla 2. *Sesión 1 para trabajar las causas de la IIGM*

Contenidos abordados	El trabajo del historiador. Fuentes históricas, historiografía y narrativas del pasado. Relevancia, causas y consecuencias, cambio y continuidad. La Primera Guerra Mundial: los tratados de paz y el nuevo mapa europeo. El mantenimiento de la paz al acabar la Primera Guerra Mundial: el fracaso de la Sociedad de Naciones. La crisis de 1929. La gran depresión de los años 30. El ascenso del Totalitarismo: el fascismo italiano y el nazismo alemán. La Segunda Guerra Mundial: causas.
Actividad/es	Las fuentes para entender la multicausalidad de la IIGM.
Materiales	Presentación de la IIGM elaborada en Canva.
Recursos didácticos	Texto del Tratado de Versalles. Cómic *Complot. El crack de 1929*.
Espacio	Aula ordinaria.
Agrupamiento	Grupos de tres o cuatro personas.

Durante la primera sesión, centrada en la multicausalidad, se tiene como objetivo principal entender la razón por la cual tuvo lugar el estallido de la IIGM. Se trata de un planteamiento muy amplio en el que puede tener cabida una multitud de aspectos y dimensiones en relación al Tratado de Versalles, la incapacidad de la Sociedad de Naciones como órgano resolutorio de conflictos, el triunfo de la Revolución Rusa, el crack de 1929, etc. Es decir, nos encontramos ante un panorama muy complejo que, en nuestro caso, queda reducido a una explicación oral de 15 minutos de duración para trabajarlo de una manera más práctica y activa a través del manejo de las fuentes, dejando ver que son estas las que nos hablan sobre lo ocurrido cuando somos capaces de preguntar e interpretar de manera correcta.

La actividad, con una duración de 30 minutos y centrada en el trabajo de la multicausalidad, consiste en la lectura de un breve fragmento del Tratado de Versalles, concretamente los artículos 42, 43, 45, 119, 160, 231 y 232, y de algunos fragmentos del comic *Complot. El crack de 1929* con objeto de elaborar un breve comentario en el que argumenten y desarrollen las razones por las cuales Alemania decidió empezar todas sus ofensivas y

ataques en el mapa europeo, pero siempre tratando de ver las diferentes dimensiones y aspectos implicados en el conflicto. Posteriormente, el profesor realiza una breve explicación para que entiendan que Alemania, duramente afectada por el crack de 1929, fue la potencia más perjudicada con los postulados dictaminados en el Tratado de Versalles, dejando así unas ganas de venganza y rencor contra el resto de las potencias.

A mayores, se podría hacer una lluvia de ideas de manera grupal y oral para que todo el alumnado conociera la argumentación dada por sus iguales y así tener una visión más amplia de las causas de esta contienda.

Sesión 2: ¿Cómo afectó la IIGM al mapa de Europa?

Tabla 3. *Sesión 2 para trabajar el desarrollo de la IIGM a través de los mapas*

Contenidos abordados	El trabajo del historiador. Fuentes históricas, historiografía y narrativas del pasado. Relevancia, causas y consecuencias, cambio y continuidad. La Segunda Guerra Mundial: fases. El nuevo mapa europeo y mundial.
Actividad/es	Movimientos y cambios de fronteras en el mapa de Europa.
Materiales	Presentación de la IIGM elaborada en Canva.
Recursos tecnológicos	Aplicación online Geacron.
Espacio	Aula de ordenadores.
Agrupamiento	Parejas.

Durante la segunda sesión, orientada al trabajo del cambio y continuidad desde un punto de vista territorial, se explica cuáles fueron las fases sucedidas en el desarrollo del conflicto. Para ello, se parte de una breve explicación, aproximadamente 15 minutos de duración, sobre el concepto de guerra relámpago en relación a la Alemania Nazi, la intervención de Italia en el norte de África, la guerra en el Pacífico y las contraofensivas de los aliados. Una visión muy general que les permite comprender cuál fue el ritmo de la contienda y las principales batallas de la misma.

Tras conocer las nociones generales del desarrollo de la IIGM en todas sus fases, se procede a la formación de parejas y la distribución de las mismas por la sala de ordenadores para manejar una herramienta virtual que lleva por nombre Geacron. A través de esta herramienta, que no deja de ser un atlas histórico virtual, el alumnado debe observar cómo la IIGM supuso una modificación de la configuración geoterritorial del continente europeo antes, durante y después de la contienda. Después, pasados ya cerca de 15 minutos y habiendo realizado una serie de anotaciones en una hoja en sucio, se debe realizar un breve comentario de no más de una cara de extensión donde se recoja una serie de ideas sobre esos cambios y continuidades respecto a la configuración territorial, tratando al final de hacer una pequeña extrapolación con lo que actualmente supone el conflicto de Rusia y Ucrania.

A través de esta actividad, se potencia el valor práctico de la Historia enseñada, sobre todo con esa última fase de extrapolación, pues se deja ver cómo las guerras, en su más sentido pleno, siempre implican un cambio de fronteras y, por ende, una

reconfiguración de los mapas mundiales. Además, también se trabajan los conceptos de cambio y continuidad, pues una parte de los cambios territoriales producidos por el desarrollo de la guerra todavía siguen presentes en los mapas de nuestros días, sin olvidar las huellas no físicas, pero sí visibles, en la sociedad de cada territorio.

Sesión 3: ¿Qué ocurrió con la población encerrada en los campos de concentración de la Alemania Nazi?

Tabla 4. *Sesión 3 para trabajar el Holocausto*

Contenidos abordados	El trabajo del historiador. Fuentes históricas, historiografía y narrativas del pasado. Perspectiva histórica en las narrativas sobre el pasado. El holocausto y otros genocidios en la Historia Contemporánea (estalinismo). Conocimiento y respeto a los principios y normas de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La memoria democrática en el marco del derecho internacional humanitario: verdad, justicia, reparación y garantía de no repetición. Identidad y sentimientos de pertenencia: reconocimiento de la diversidad identitaria, tolerancia y respeto ante las manifestaciones ideológicas y culturales, y reconocimiento y defensa de la riqueza patrimonial. Conservación y difusión del patrimonio histórico: el valor patrimonial, social y cultural de la memoria colectiva. Archivos, museos y centros de divulgación e interpretación histórica.
Actividad/es	Una carta desde Auschwitz.
Materiales	Presentación de la IIGM elaborada en Canva.
Recursos didácticos	Página web del campo de concentración de Auschwitz. Fragmento del *Diario de Ana Novac*. Fragmento literario de *El hombre más feliz del mundo*. Fragmento literario de *Las memorias de Primo Levi*. Vídeo *La fábrica de la muerte nazi*. Vídeo *La historia de una superviviente del Holocausto*.
Espacio	Aula de ordenadores.
Agrupamiento	Parejas.

Durante la tercera sesión, orientada al trabajo de la dimensión empática de la Historia, se presenta de una manera breve cuál fue el destino de una buena parte de la población que, en el término de la Alemania Nazi, acabó siendo condenada a los campos de concentración y exterminio. Tras esa breve explicación, que ronda en torno a los 15 minutos, se procede a realizar una actividad que pretende trabajar esa dimensión emocional y cognitiva que ya Endacott y Brooks (2013) propusieron en su momento a la hora de hablar de empatía histórica como término a trabajar en la enseñanza de la Historia.

La actividad propuesta parte de la distribución del alumnado por parejas en diferentes ordenadores para, más adelante, manejar una serie de fuentes que le permitan establecer un vínculo más personal con la situación de determinados colectivos,

concretamente el judío, en esa tesitura completa del domino nazi. Para ello, y en torno a 20 minutos, deben explorar la visita virtual de Auschwitz a través de su propia página web, visionar unos minutos de vídeo sobre las instalaciones de ese mismo campo de concentración, visionar otro vídeo sobre una superviviente del Holocausto y leer tres breves fragmentos literarios de *El hombre más feliz del mundo*, *El diario de Ana Novac* y *Las memorias de Primo Levi*. A través de este amplio elenco de fuentes, el alumnado se ve con plena capacidad para abordar de manera personal y en primera persona la explicación y comprensión de la cuestión enseñada: el yugo nazi sobre la población judía.

Una vez consultada todas esas fuentes de manera virtual e interactiva, se procede a la resolución del supuesto planteado. Lo que se pretende, y se quiere, es que el alumnado, familiarizado en su conjunto con una dimensión más personal de la Historia, proceda por parejas a elaborar una carta como prisionero de un campo de concentración, preferiblemente adoptando la condición un judío encarcelado en Auschwitz, en la que explique a sus familiares cómo se siente, cuáles son sus principales preocupaciones, cuál piensa que será su destino y cómo terminará ese conflicto bélico en el que se encuentra inmersa buena parte de la población europea. Así pues, se potencia una relación directa con lo ocurrido en el pasado e, incluso, se extrapola a lo que actualmente ocurre en Palestina, reducida a una especie de campo de concentración masivo supeditado a Israel.

Para completar esta actividad sería interesante realizar, por un lado, un intercambio de las cartas redactadas por las parejas con objeto de que fuesen conscientes de la influencia del contexto personal en la interpretación del pasado y, por otro, en la comparativa de lo escrito con algunos testimonios históricos de los prisioneros de los campos de concentración nazis para ver semejanzas y similitudes. A partir de ello, sería posible construir un marco complejo en el que se interrelacionan contextos, espacios y tiempos, lo cual dejaría ver a su vez que la Historia en su conjunto encierra una mayor complejidad de lo que normalmente se piensa.

Sesión 4: ¿Qué ocurrió con la población de las zonas dominadas duranta la guerra?

Tabla 5. *Sesión 4 para trabajar el colaboracionismo y la resistencia en Francia*

Contenidos abordados	El trabajo del historiador. Fuentes históricas, historiografía y narrativas del pasado. Perspectiva histórica en las narrativas sobre el pasado. El papel de los exiliados políticos Identidad y sentimientos de pertenencia: reconocimiento de la diversidad identitaria, tolerancia y respeto ante las manifestaciones ideológicas y culturales, y reconocimiento y defensa de la riqueza patrimonial.
Actividad/es	El papel de la resistencia: Charles de Gaulle y Francia.
Materiales	Presentación de la IIGM elaborada en Canva.
Recursos didácticos	Discurso de Charles de Gaulle pronunciado en la radio. Vídeo de una exposición a favor de Vichy. Carteles de la Francia de Vichy.
Espacio	Aula de ordenadores.

Agrupamiento	Parejas.

Durante la cuarta sesión, también centrada en el trabajo de la dimensión empática de la Historia, se trata de abordar cómo fue la reacción humana ante el dominio territorial de las potencias, principalmente del bando totalitario, en algunas zonas europeas. Es por ello que en 15 minutos aproximadamente se les esboza el panorama europeo reinante, prestando especial atención a la política de explotación, saqueo y rapiña llevada a cabo por los alemanes, lo cual generó una enorme resistencia por parte de la población de los lugares afectados, y a la colaboración gestada frente a estos regímenes de terror. De ahí que, pese a contar con diferentes ejemplos de resistencia a lo largo del mapa europeo, se opte por Francia como ejemplo a trabajar por contener en su interior dos ilustres personajes de gran relevancia para la comprensión del colaboracionismo y la resistencia: Philippe Pétain y Charles de Gaulle.

Una vez que el alumnado conoce ese panorama, y se ha posicionado por parejas en los ordenadores, comienza a realizar una actividad de empatía histórica, entendida esta en su conjunto por el hecho de suponer una adopción de perspectiva, una generación de un vínculo emocional y una contextualización concreta (Endacott & Brooks, 2013), pero pasando previamente por el visionado de un vídeo sobre la exposición que tuvo lugar en Francia a favor del régimen de Vichy, la observación de determinados carteles propagandísticos de dicho régimen y la escucha del discurso pronunciado por Charles de Gaulle en la radio desde Londres. Posteriormente, y en términos generales, el alumnado debe imaginar que es un ciudadano francés en el momento de la guerra y que, por consecuencia, es constantemente bombardeado por diferentes medios publicitarios con objeto de captar su filiación, y poder responder finalmente a la siguiente pregunta: ¿qué hubieses hecho tú ante estas circunstancias: colaboración o resistencia?

A través de esta actividad, en la que se combina el uso de diferentes fuentes históricas, ya sean carteles, discursos de radio u otros, el alumnado se percata del importante papel jugado por parte de los medios de difusión del momento, al mismo tiempo que, además de conocer el grado de persuasión de los mismos, observa la existencia de una dualidad en la interpretación de un mismo hecho: el dominio nazi de Francia. Por tanto, se trabaja una dimensión crítica de la Historia que, a su vez, ofrece la posibilidad de entender que la Historia nunca se reduce a la existencia de un solo discurso, sobre todo en aquellas partes donde existen dos bandos enfrentados con un tercero que funciona como intermediario.

Para dinamizar más la actividad podríamos dividir a la clase en dos grandes grupos: uno de fieles partidarios de la Francia de Vichy y otro de seguidores de Charles de Gaulle. Cada grupo tendría la responsabilidad de plantear carteles potentes y discursos de radio con un alto valor de convicción para que un tercero, en este caso el profesor, se sumara a uno de los bandos y se posicionara a favor de la democracia o el totalitarismo. Al mismo tiempo, se despierta la creatividad del alumnado de una manera interactiva.

Sesión 5: ¿Cómo fue el Día D? ¿Cómo se representa en la gran pantalla?

Tabla 6. *Sesión 5 para trabajar el Día D y el concepto de multiperspectiva histórica*

Contenidos abordados	El trabajo del historiador. Fuentes históricas, historiografía y narrativas del pasado. Las manifestaciones artísticas y el patrimonio cultural como fuente histórica. Perspectiva histórica en las narrativas sobre el pasado. La Segunda Guerra Mundial: fases.
Actividad/es	La IIGM en las grandes pantallas de Hollywood: el caso del Día D.
Materiales	Presentación de la IIGM elaborada en Canva.
Recursos didácticos	Fragmentos de tres películas: - Salvar al Soldado Ryan (Steven Spielberg, 1998). - Overlord (Stuart Cooper, 1975). - El desafío de las águilas (Brian G. Hutton, 1968). D-Day (Richard Dale, Kim Bour y Pamela Gordon, 2004).
Espacio	Aula ordinaria.
Agrupamiento	Individual.

Durante la quinta sesión, centrada en el trabajo de la multiperspectiva histórica, el objetivo es abordar el desarrollo y proceso de la IIGM, prestando especial atención al Desembarco de Normandía. Para ello, se procede a realizar una breve explicación, 10 minutos de duración como mucho, sobre las ofensivas finales de la guerra, centrándose en la ocupación soviética de la Alemania Nazi, los bombardeos alemanes de las Árdenas, la guerra en el Pacífico y la liberación de París, siendo este último donde el Día D cobra gran relevancia y protagonismo al crear un gran frente al oeste de Europa para combatir el totalitarismo.

Tras esa breve explicación, prácticamente vista durante la segunda sesión al manejar la idea de cambio y continuidad en el mapa de Europa, se procede al visionado de cuatro fragmentos que, en su más sentido pleno, representan de manera similar, pero diferente también, ese hecho histórico transcendental para el final de la contienda: *Salvar al soldado Ryan*, *Overlord*, *El desafío de las águilas* y *D-Day*. Posteriormente, tras haber cumplido con los 15 minutos de visionado, se procede a trabajar de manera individual para conocer cuáles son las diferentes versiones respecto a ese hito y cómo se representa. De ahí que en un folio deban analizar y dar respuesta a los siguientes elementos: rigor histórico, semejanzas y diferencias en las representaciones, y valoración personal de lo visionado. Y, por otra parte, responder a la siguiente cuestión: ¿es posible que exista más de una única verdad sobre lo ocurrido en el Desembarco de Normandía?

Para enriquecer esta actividad sería interesante que, tras realizar el análisis de los fragmentos y responder a la pregunta de multiperspectiva, se organizara una pequeña puesta en común sobre la existencia o no de diferentes discursos en el transcurso de la Historia de un mismo hecho. Por ejemplo, se podría dividir la pizarra en dos partes, una para la existencia de varios discursos y otra para su contrario, y organizar un pequeño debate que, por un lado, ofreciera las ventajas y desventajas de cada una de estas circunstancias, y, por otro lado, recogiera los diferentes tipos de discursos existentes en torno al Día D, aprovechando en todo momento los fragmentos visionados.

Sesión 6: ¿Cuál fue el camino para la paz mundial?

Tabla 7. *Sesión 6 para trabajar una de las consecuencias más importantes de la IIGM: la ONU*

Contenidos abordados	El trabajo del historiador. Fuentes históricas, historiografía y narrativas del pasado. Relevancia, causas y consecuencias, cambio y continuidad. Perspectiva histórica en las narrativas sobre el pasado. La Segunda Guerra Mundial: consecuencias políticas, económicas y sociales. La preparación para la paz, la Organización de las Naciones Unidas. Los conflictos fratricidas en el mundo contemporáneo: pasados traumáticos y memoria colectiva. Los nacionalismos como factor de conflicto y enfrentamiento entre pueblos y estados. El nuevo orden mundial multipolar: choques y alianzas entre civilizaciones.
Actividad/es	La ONU y sus protocolos de intervención: el Consejo de Seguridad Permanente.
Materiales	Presentación de la IIGM elaborada en Canva. Presentación sobre la ONU elaborada en Canva. Ficha informativa sobre el conflicto de Rusia y Ucrania.
Recursos didácticos.	Página web de la Organización de las Naciones Unidas. Página de la BBC. Página del New York Times. Página de L'Monde. Página de Pravda. Página de El Diario del pueblo.
Espacio	Aula de ordenadores.
Agrupamiento	5 grupos en total.

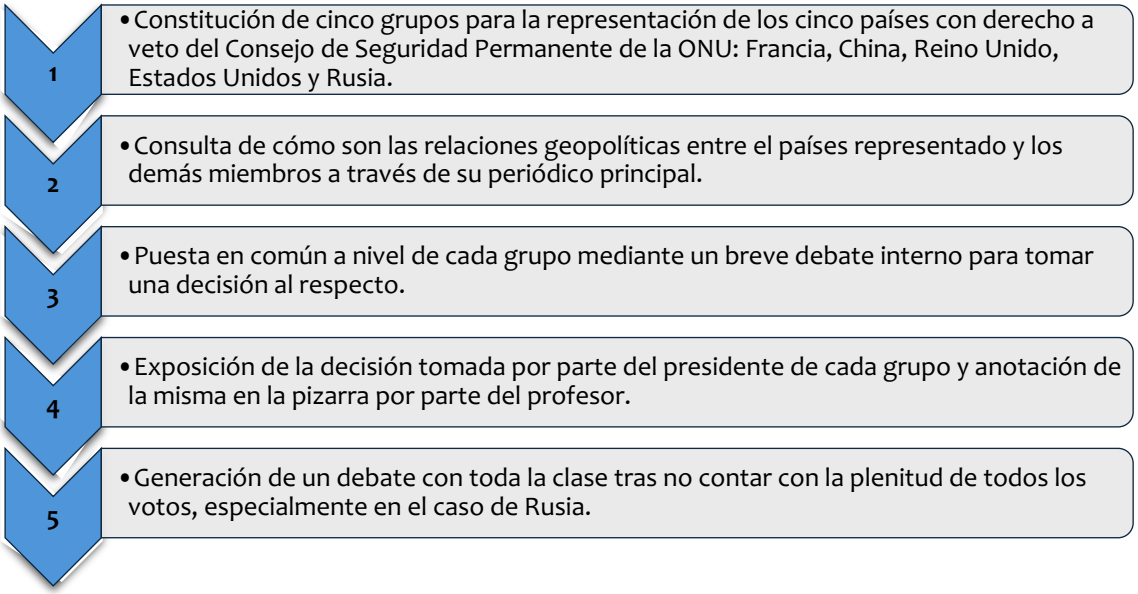
Durante la sexta sesión, centrada también en el trabajo de la multiperspectiva histórica, se trata de comentar cuáles fueron las principales consecuencias de la IIGM y, por ende, cuál fue el organismo creado para velar por la paz y la seguridad mundiales, sobre todo tras la catástrofe generada a partir del lanzamiento de las bombas atómicas en Hiroshima y Nagasaki. En este sentido, la explicación histórica, reducida a unos 10 minutos, versa sobre las pérdidas humanas padecidas, los movimientos de población efectuados, los efectos morales ocasionados en la población afectada por la contienda, las consecuencias económicas y la organización de la paz. Es aquí, en esta última consecuencia, donde se presta más atención y se trata de explicar la creación de la ONU como consecuencia directa de la Conferencia de San Francisco, la cual forma parte de un conglomerado de conferencias cuyo fin principal era la organización de la paz mundial.

Una vez que el alumnado conoce las diferentes consecuencias de la IIGM y el funcionamiento de la ONU, incluso aplicado en un conflicto real como el del coltán en el Congo, se procede a aplicar una metodología activa a través del aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en problemas, tomando como punto de partida para ello el conflicto

existente entre Rusia y Ucrania. Bajo este cometido, cuyo principal fin es entender el protocolo de intervención de la ONU ante los conflictos internacionales (siempre que se aplique) y dar a conocer la continuidad histórica de dicha institución en el presente, el alumnado se distribuye en los ordenadores y se agrupa en un total de cinco grupos, pues cada grupo representa un país con derecho a veto del Consejo de Seguridad Permanente. Así pues, comienza la actividad y se procede a realizar las siguientes fases (Gráfico 1) para entender la razón por la cual la ONU "no ha intervenido directamente" en el conflicto:

1. Cada grupo, representante a su vez de Rusia, Francia, China, Reino Unido y Estados Unidos, debe realizar una serie de consultas en los periódicos principales de su nación para conocer cuál es la relación geopolítica mantenida con sus homónimos, sobre todo con objeto de ver si es posible un pacto o todo lo contrario ante la decisión de intervenir o no en el conflicto. De ahí que, durante 15 minutos de duración, cada grupo se vea inmerso en un debate interno sobre qué decisión tomar al respecto. Posteriormente, deben elegir a un presidente como portavoz de la opinión de grupo, que es recogida por el profesor en la pizarra.
2. En la segunda y última fase, el portavoz de cada grupo verbaliza la decisión internamente consensuada dentro del país que representa para analizar si es posible o no la autorización del despliegue de la misión por parte del Consejo de Seguridad Permanente de la ONU. Aquí, se trata de establecer correlaciones geopolíticas y entender un elemento contrario al mantenimiento de la paz mundial, presuponiendo que Rusia votará en contra de la intervención como consecuencia de ser una responsable del conflicto y una de las principales interesadas en ganar la contienda. Por consecuencia, tras recoger las decisiones de los cinco grupos en la pizarra por parte del profesor, y ver que no se cuenta con el total de los votos para iniciar la siguiente fase, se inicia un debate grupal sobre la utilidad de la ONU, el mantenimiento del derecho a veto y el propio conflicto de Rusia y Ucrania.

Figura 1. Síntesis de la actividad final sobre la ONU y el conflicto ruso-ucraniano.



Fuente: elaboración propia

La puesta en práctica de este taller, pese a que haya quedado reducido al manejo de fuentes de información actuales a través de las TIC, también ofrece la posibilidad de trabajar el concepto de ucronía y lo contrafactual, pues pudiera ser el caso de que se votara

a favor de la intervención por parte de los cinco países con derecho a veto y, por tanto, se diseñara todo el proceso de intervención táctico necesario para paliar la inestabilidad creada en la sociedad de ambos contendientes. En este sentido, se trata de una actividad enriquecedora que, a su vez, ofrece una cara oculta con un cierto potencial para el trabajo de la imaginación histórica, sin olvidar el componente empático implícito en todo momento de su desarrollo y las posibles consecuencias inesperadas en el transcurso de la Historia.

Valoración y conclusiones

La situación de aprendizaje desarrollada a lo largo de este capítulo fue aplicada en un aula real de 1º de Bachillerato con objeto de trabajar varios ejes ligados a conceptos del pensamiento histórico en relación a la IIGM y el tiempo presente para poner en valor el conocimiento histórico con relación al tiempo presente y ayudar a la formación de una ciudadanía crítica comprometida con el cambio. No obstante, cabe señalar que su aplicación no estuvo exenta de problemas, pues en primer momento se gestó una cierta resistencia al empleo de métodos activos; sin embargo, tras observar que se trataba de una metodología orientada a la comprensión más personal de la Historia y con una vinculación pasado-presente, estos fueron desapareciendo y dejando un panorama enriquecedor para trabajar los intereses personales del alumnado, incrementando así el interés por la situación de aprendizaje desarrollada.

En el caso de las actividades orientadas a la multicausalidad y la idea de cambio-continuidad, el alumnado se percató de que los discursos históricos enseñados en el aula bebían de una gran variedad de fuentes que, siendo correctamente preguntadas e interpretadas, podían dar respuesta al tiempo pasado. A través del manejo de esas mismas fuentes, por ejemplo, se percataron también de que los hechos históricos no siempre responden a una sencilla razón, sino que más bien suelen ser consecuencia de un conglomerado causal ciertamente complejo. Y, a su vez, fueron conscientes de que los hechos históricos tienen graves repercusiones tanto a nivel social como territorial, siendo posible observar su huella en el mapa europeo actual. En la siguiente tipología, ahora centrada en la dimensión empática de la Historia, el alumnado consiguió conectar con el pasado cognitiva y emocionalmente, llegándose a poner en la propia piel de un prisionero judío en el campo de concentración de Auschwitz. Pero también fue capaz de ir más allá y, por tanto, de entender cuál era la mentalidad de un ciudadano francés de 1940 ante la existencia de una nación dividida en colaboración y resistencia frente al dominio nazi. Así pues, fue plenamente capaz de generar una vinculación personal y en primera persona con el pasado reciente, despertando y encontrando sentimientos al respecto, y formándose como un ciudadano ciertamente ético y comprometido con los valores democráticos y pacíficos.

Finalmente, y en el caso de las actividades centradas en la multiperspectiva, el alumnado fue plenamente consciente de que, cuando hablamos de Historia, siempre existe una variedad de discursos que pueden ser considerados plenamente válidos. Pese a ello, bien es cierto que encontraron dificultades a la hora de entender esta idea, pues la misma les suscitó polémica y les hizo cuestionarse todo lo que estudiaban y les enseñaban. Sin embargo, también les brindó la oportunidad de materializar esa pluralidad en un órgano encargado de velar por la seguridad mundial y, a su vez, de ver cómo en su interior existe una circunstancia que impide la función principal del mismo, al mismo tiempo que atenta contra la finalidad propia de la multiperspectiva.

En último lugar, cabe resaltar que este tipo de situación de aprendizaje, en la que se combina lo expositivo con el trabajo con fuentes, fomenta el aprendizaje autónomo del alumnado y, también, propicia el uso de las TIC de manera responsable y correcta, dejando ver que pueden utilizarse actualmente como verdaderas herramientas al servicio de la información. Empero, y si fuese aplicada en la actualidad, quizás sería interesante repensar algunos de los finales, concretamente de aquellos en los que el alumnado elabora un breve comentario de texto, y la incorporación de la Inteligencia Artificial generativa para, por un lado, enseñar su crítico y riguroso manejo, y, por otro lado, demostrar los diferentes sesgos y connotaciones encerrados en sus algoritmos. Todo ello propicia un amplio marco digital que, actualmente, no deja de ser el día a día de todo profesor, independientemente del área en el que nos encontremos, y con el que se ha de lidiar para evitar la perversión del proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado.

Nota

Este trabajo ha sido financiado por la Universidad de Valladolid y el Banco Santander en el marco del contrato concedido a Juan Pablo Herrezuelo-Ortega para la realización de la tesis doctoral. Este trabajo también se ha elaborado como parte del proyecto de investigación «Enseñanza y aprendizaje de la Historia en Educación Primaria: multiperspectiva y análisis de iconos culturales para la construcción de una ciudadanía crítica (EduHiCon)» (PID2020-114434RB-100), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

Referencias

Carril M. T. (2019). *Empatía y perspectiva histórica. Un estudio con profesores de Educación Primaria en Formación* [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid]. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/40601.

Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato en la comunidad de Castilla y León, *Boletín Oficial de la Junta de Castilla y León*, 190, del 30 de septiembre de 2022. https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-4.pdf.

Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía. *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1–21.

Domínguez, J. (2015). La explicación histórica contextualizada o por empatía: conceptos, aprendizaje y evaluación. En *Pensamiento histórico y evaluación de competencias* (pp. 139–170). Grao.

Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41–58. https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003.

Jodra, E. (2019). *Propuesta de actividades para trabajar la multiperspectiva en la enseñanza de la Historia*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Zaragoza]. https://zaguan.unizar.es/record/86649.

Martin, B. (5 de agosto de 2022). Integrating multiperspectivity in the History classroom. *Observatory on History Teaching in Europe*. https://www.coe.int/en/web/observatory-history-teaching/-/integrating-multiperspectivity-in-the-history-classroom.

Molina, S., & Ayala, A. (2020). La empatía como elemento para la adquisición del pensamiento histórico en alumnos de bachillerato. Un estudio de caso centrado en la Guerra Civil española y el franquismo. *Panta Rei*., 14(1), 129–153. https://doi.org/10.6018/pantarei.444761

Montanares-Vargas, E., & Llancavil-Llancavil, D. R. (2016). Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores. *Magis. Revista Internacional de Investigación En Educación*, 8(17), 85-98. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-17.ufhf

Morillas, J. (2021). *La multiperspectiva en la didáctica de la Historia*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Zaragoza]. https://zaguan.unizar.es/record/110036.

Pages, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. In R. Ávila, R. López, & E. Fernández de Larrea (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205–215). Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Paricio, J. (2020). El valor de la historia. Estudio de alternativas curriculares en Secundaria (3): aprender a pensar desde múltiples perspectivas. *Clío: History and History Teaching*, 46, 202–232. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2020465267

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, *Boletín Oficial del Estado*, 82, del 6 de abril de 2022. https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/con.

Rivero, P., Aso, B., & García-Ceballos, S. (2023). Progresión del pensamiento histórico en estudiantes de secundaria: fuentes y pensamiento crítico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, 1–16. https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e09.4338

Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º de la ESO. *Clío*, 39, 1–20.

San Martín, A., & Ortega-Sánchez, D. (2020). Empatía, empatía histórica y empatía prehistórica: una aproximación conceptual desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales*, 38, 3–16. https://doi.org/10.7203/dces.38.15648

Santisteban, A. (2023). Fuentes, tiempos, identidades y relatos. ¿Cómo se piensa la historia? In J. Domínguez Cardiel, M. Alvarado Sánchez, & H. Torres Salazar (Eds.), *La Historia: investigación y su enseñanza en tiempos pandémicos* (pp. 19–38). Astra Ediciones.

Seixas, P. (25 de febrero de 2016). A History/Memory Matrix for History Education. Public History Weekly: *The Open Peer Review Journal*. https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-6/a-historymemory-matrix-for-history-education/.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six: historical thinking concepts*. Nelson Education.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). Historical perspectives. En *The big six historical thinking concepts* (pp. 136–167). Nelson Education.

Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in History Teaching: a Guide for Teachers*. Council of Europe.

Anexo: fundamentación curricular y evaluación

En los anexos que nos siguen, podemos encontrar tanto la fundamentación curricular de la propia situación de aprendizaje diseñada, basada en la concreción curricular del Decreto 40/2022 del Boletín Oficial de la Junta de Castilla y León (BOCYL), como los instrumentos de evaluación de la misma, los cuales se dividen en la creación de un portfolio, utilizado para evaluar las actividades desarrolladas de la primera sesión a la quinta a través de la rúbrica como herramienta, y de un debate, empleado para evaluar la última sesión implementada a través de una guía de observación.

Fundamentación curricular

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE				
Contenidos	**Competencias específicas**	**Criterios de evaluación y descriptores operativos**	**Indicadores de logro**	**Actividades**
El trabajo del historiador. Fuentes históricas, historiografía y narrativas del pasado. Relevancia, causas y consecuencias, cambio y continuidad. La Primera Guerra Mundial: los tratados de paz y el nuevo mapa europeo. El mantenimiento de la paz al acabar la Primera Guerra Mundial: el fracaso de la Sociedad de Naciones. La crisis de 1929. La gran depresión de los años 30. El ascenso del Totalitarismo: el fascismo italiano y el nazismo alemán. La Segunda Guerra Mundial: causas.	2. Tomar conciencia del grado de violencia, barbarie y destrucción de los conflictos ocurridos de la Edad Contemporánea, a través del empleo de fuentes históricas fiables, la lectura de textos historiográficos y la elaboración de argumentos propios que prevengan la manipulación de la información, para afrontar acontecimientos traumáticos de nuestro pasado reciente, evitar la repetición de hechos semejantes, reconocer a las víctimas y defender la aplicación del principio de Justicia Universal.	2.2 Analizar y sintetizar los principales conflictos civiles que se han producido en la Edad Contemporánea, a través del empleo de mapas históricos, textos historiográficos y la elaboración de juicios argumentados, comprendiendo la importancia de la memoria histórica y del reconocimiento de las víctimas, del principio de Justicia Universal y del derecho a la verdad, la reparación y la garantía de no repetición. (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, CPSAA3.1, CPSAA4, CC1, CC2, CC3).	2.2.1. Identifica las principales causas de la IIGM. 2.2.2. Vincula al Tratado de Versalles como principal responsible de las acciones cometidas por parte de la Alemania Nazi. 2.2.3. Asocia un gran cúmulo de factores y condiciones de muy diversa índole al estallido de la IIGM, especialmente al Tratado de Versalles.	Las fuentes para entender la multicausalidad de la IIGM.

El trabajo del historiador. Fuentes históricas, historiografía y narrativas del pasado. Relevancia, causas y consecuencias, cambio y continuidad. La Segunda Guerra Mundial: fases. El nuevo mapa europeo y mundial.	2. Tomar conciencia del grado de violencia, barbarie y destrucción de los conflictos ocurridos de la Edad Contemporánea, a través del empleo de fuentes históricas fiables, la lectura de textos historiográficos y la elaboración de argumentos propios que prevengan la manipulación de la información, para afrontar acontecimientos traumáticos de nuestro pasado reciente, evitar la repetición de hechos semejantes, reconocer a las víctimas y defender la aplicación del principio de Justicia Universal.	2.2 Analizar y sintetizar los principales conflictos civiles que se han producido en la Edad Contemporánea, a través del empleo de mapas históricos, textos historiográficos y la elaboración de juicios argumentados, comprendiendo la importancia de la memoria histórica y del reconocimiento de las víctimas, del principio de Justicia Universal y del derecho a la verdad, la reparación y la garantía de no repetición. (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, CPSAA3.1, CPSAA4, CC1, CC2, CC3).	2.2.4. Conoce y comprende las diferentes fases sucedidas en el desarrollo de la IIGM. 2.2.5. Distingue los diferentes espacios geográficos en los que tuvo lugar el desarrollo de la contienda a través del manejo de recursos cartográficos. 2.2.6. Reconoce los cambios producidos por la contienda antes y después de la misma en el mapa de Europa.	Movimientos y cambios de fronteras en el mapa de Europa.

El trabajo del historiador. Fuentes históricas, historiografía y narrativas del pasado. Perspectiva histórica en las narrativas sobre el pasado. El holocausto y otros genocidios en la Historia Contemporánea (estalinismo). Conocimiento y respeto a los principios y normas de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La memoria democrática en el marco del derecho internacional humanitario: verdad, justicia, reparación y garantía de no repetición. Identidad y sentimientos de pertenencia: reconocimiento de la diversidad identitaria, tolerancia y respeto ante las manifestaciones ideológicas y culturales, y reconocimiento y defensa de la riqueza patrimonial. Conservación y difusión del patrimonio histórico: el valor patrimonial, social y cultural de la memoria colectiva. Archivos, museos y centros de divulgación e interpretación histórica.	3. Identificar la desigualdad como uno de los principales problemas de las sociedades contemporáneas, reconociendo las experiencias históricas de determinados colectivos, empleando el análisis multicausal y valorando el papel transformador del sujeto en la historia, para comprender cómo se han formado las actuales sociedades complejas,	3.1 Describir la evolución de los conceptos de igualdad y de ciudadanía en la historia contemporánea y sus derivaciones sociales y políticas, a través del análisis multicausal de los principales sistemas políticos y sociales de los siglos XIX y XX, y la síntesis de estos, identificando las desigualdades y la concentración del poder en determinados grupos sociales. (CCL1, STEM1, CPSAA1.2, CPSAA3.1, CC1, CC2, CC3).	3.1.1. Identifica la ingente cantidad de desigualdades e injusticias vividas y padecidas por todos aquellos considerados enemigos por parte del estado alemán del III Reich. 3.1.2. Experimenta en primera persona la condición de ser judío en la Alemania Nazi.	Una carta desde Auschwitz.

	4. Comprender la importancia de las identidades colectivas en la configuración social, política y cultural del mundo contemporáneo, utilizando el pensamiento histórico, sus conceptos y métodos, para analizar críticamente cómo se han ido construyendo y conformando a través del tiempo, elaborar argumentos propios con los que contribuir a un diálogo constructivo, respetar los sentimientos de pertenencia, y valorar la riqueza patrimonial y el legado histórico y cultural que han producido	4.1 Analizar y sintetizar críticamente cómo se han ido construyendo en el tiempo las identidades colectivas, en su contexto espaciotemporal, empleando los conceptos y métodos del pensamiento histórico, respetando la pluralidad y los sentimientos identitarios y valorando el legado histórico y cultural de las mismas. (CCL1, CCL5, CPSAA3.1, CPSAA4, CC1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC2).	4.1.1. Identifica el trato vejatorio sufrido por la población judía en los campos de concentración y exterminio. 4.1.2. Experimenta en primera persona la sensación de aquellos judíos castigados por el III Reich.	
El trabajo del historiador. Fuentes históricas, historiografía y narrativas del pasado. Perspectiva histórica en las narrativas sobre el pasado. El papel de los exiliados políticos Identidad y sentimientos de pertenencia:	7. Interpretar la función que han desempeñado el pensamiento y las ideologías en la transformación de la realidad desde los orígenes de la Edad Contemporánea hasta la actualidad, a través	7.1 Generar opiniones argumentadas, debatir y transferir ideas y conocimientos sobre la función que han desempeñado el pensamiento y las	7.1.1. Argumenta con corrección y firmeza el papel desempeñado por Charles de Gaulle a la hora de librar Francia de los alemanes en la	El papel de la Resistencia: Charles de Gaulle y Francia.

reconocimiento de la diversidad identitaria, tolerancia y respeto ante las manifestaciones ideológicas y culturales, y reconocimiento y defensa de la riqueza patrimonial.	de la aproximación a la historiografía y a los debates sobre temas clave de la historia, para valorar críticamente los distintos proyectos sociales, políticos y culturales generados, las acciones llevadas a cabo y las experiencias vividas, desde la perspectiva ética contenida en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.	ideologías en la transformación de la realidad, desde los orígenes de la Edad Contemporánea hasta la actualidad, comprendiendo y contextualizando dicho fenómeno a través del trabajo sobre textos históricos e historiográficos y de fuentes literarias, del cine y otros documentos audiovisuales. (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, CD3, CPSAA1.2, CPSAA3.1, CC3).	primera mitad del siglo XX. 7.1.2. Reconoce a Charles de Gaulle como uno de los máximos ejemplos de la Resistencia francesa antinazi en Europa. 7.1.3. Conoce cuáles fueron los principales medios para conseguir colaboración o resistencia en la Francia dominada. 7.1.4. Experimenta en primera persona la sensación que la población del momento vivió ante la opresión del colaboracionismo o resistencia francesa.	

El trabajo del historiador. Fuentes históricas, historiografía y narrativas del pasado. Las manifestaciones artísticas y el patrimonio cultural como fuente histórica. Perspectiva histórica en las narrativas sobre el pasado La Segunda Guerra Mundial: fases.	2. Tomar conciencia del grado de violencia, barbarie y destrucción de los conflictos ocurridos de la Edad Contemporánea, a través del empleo de fuentes históricas fiables, la lectura de textos historiográficos y la elaboración de argumentos propios que prevengan la manipulación de la información, para afrontar acontecimientos traumáticos de nuestro pasado reciente, evitar la repetición de hechos semejantes, reconocer a las víctimas y defender la aplicación del principio de Justicia Universal.	2.1 Tomar conciencia del grado de violencia, barbarie y destrucción alcanzado por los conflictos ocurridos en el mundo contemporáneo, así como de las causas de las conflagraciones bélicas, sus coordenadas espaciotemporales y las múltiples transformaciones que se producen en los contendientes, a través del empleo de fuentes históricas fiables y del uso de datos contrastados, valorando el impacto social y emocional que supone el uso de la violencia y el papel de las instituciones internacionales que velan por la paz y la mediación. (CCL2, CCL3, CCL5, CPSAA1.1, CPSAA3.1, CPSAA4, CC1, CC2, CC3).	2.1.1. Identifica el Día D y el Desembarco de Normandía como elementos clave del final de la IIGM.. 2.1.2. Reconoce que es posible la existencia de diferentes versions de un mismo hecho a través de producciones cinematográficas que versan sobre el conflicto. 2.1.3. Entiende el final de la guerra en el continente europeo a través del cine como una herramienta educativa más. 2.1.4. Asimila la idea de que en la Historia no existe un único discurso válido y verdadero.	La IIGM en las grandes pantallas de Hollywood: el caso del Día D.

El trabajo del historiador. Fuentes históricas, historiografía y narrativas del pasado. Relevancia, causas y consecuencias, cambio y continuidad. Perspectiva histórica en las narrativas sobre el pasado. La Segunda Guerra Mundial: consecuencias políticas, económicas y sociales. La preparación para la paz, la Organización de las Naciones Unidas. Los conflictos fratricidas en el mundo contemporáneo: pasados traumáticos y memoria colectiva. Los nacionalismos como factor de conflicto y enfrentamiento entre pueblos y estados. El nuevo orden mundial multipolar: choques y alianzas entre civilizaciones.	1. Reconocer y sintetizar los movimientos, acciones y transformaciones históricas que han contribuido al afianzamiento de la libertad en el mundo contemporáneo, a través del estudio comparado de casos y el uso correcto de términos y conceptos históricos, para valorar los logros que suponen los sistemas democráticos como principal garantía para la convivencia y el ejercicio de los derechos fundamentales.	1.1 Identificar y reconocer los logros que suponen los actuales sistemas democráticos como el resultado no lineal en el tiempo de los movimientos y acciones que han contribuido al afianzamiento y articulación del principio de libertad, a través del análisis de los principales procesos históricos que se han desarrollado a lo largo del tiempo, la comprensión de los textos políticos y constitucionales fundamentales y el uso	1.1.1. Vincula el triunfo de la democracia sobre las dictaduras con la creación de la Organización de las Naciones Unidas. 1.1.2 Identifica las principales consecuencias del desarrollo de la IIGM.	La ONU y sus protocolos de intervención: el Consejo de Seguridad Permanente.

	5. Identificar, reconocer y sintetizar los principales retos del siglo XXI a través de procesos avanzados de búsqueda, selección y tratamiento de la información, el contraste y la lectura crítica de fuentes, para entender el fenómeno histórico de la globalización, su repercusión en el ámbito local y planetario y en la vida cotidiana de las personas, y mostrar la necesidad de adoptar compromisos ecosociales para afrontar los Objetivos de	5.2 Identificar y sintetizar los principales retos del siglo XXI y el origen histórico de los mismos, a través del análisis de la interconexión de diversos procesos políticos, económicos, sociales y culturales en un contexto global, argumentando la necesidad de adoptar comportamientos ecosocialmente responsables y orientados a la sostenibilidad del planeta, la defensa de las instituciones democráticas, la mejora del bienestar colectivo y la solidaridad entre las generaciones presentes y futuras. (CCL1, CCL2, STEM5, CD1, CD2, CPSAA2, CPSAA4, CC3, CC4, CE1).	5.2.1. Reconoce a la Organización de las Naciones Unidas como entidad gubernamental de carácter internacional encargada de velar por la paz, la libertad, la justiciar y la democracia. 5.2.2. Comprende que la resolución de los conflictos internacionales ha de pasar por las manos de la Organización de las Naciones Unidas. 5.2.3. Entiende que la propia ONU en su interior contiene un funcionamiento contrario a su utilidad real en el mapa europeo.	

Contenidos de carácter transversal:

- Tecnologías de la información y la comunicación, y su uso responsable, así como la educación para la Convivencia escolar proactiva orientada al respeto de la diversidad como fuente de riqueza.
- Técnicas y estrategias propias de la oratoria, que proporcionan al alumnado confianza en sí mismo, gestion de sus emociones y mejora de sus habilidades sociales.
- Desarrollo de actividades que fomentan el interés y el hábito de lectura, así como destrezas para una correcta expression escrita.
- Fomento de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como los valores que sustentan la libertad, la justifica, la igualdad, la paz, la democracia, la pluralidad, el respeto a los Derechos Humanos y al Estado de derecho, y el rechazo al terrorismo

y a cualquier tipo de violencia.
Aprendizaje interdisciplinar: • Lengua castellana y literatura: interpretación, lectura y comprensión de textos históricos y fragmentos literarios que actúan como testigos de lo sucedido en el pasado. • Historia del arte: uso del séptimo arte, es decir, el cine, para entender que la Historia no solo cuenta con una única interpretación de lo ocurrido, y así nos lo demuestran las películas ciertamente históricas. • Geografía: utilización de mapas con objeto de ubicar y comprender las fases de la guerra, además de su posterior repercusión en la configuración geopolítica y territorial del mapa europeo.

Evaluación

EVALUACIÓN				
Instrumento de evaluación 1: portfolio (80%).				
Indicadores de logro	**Calificación**		**Agente**	**Momento**
	Peso	**Herramienta**		
2.2.1. Identifica las principales causas de la IIGM.	5%	Rúbrica.	Profesor.	Al finalizar la situación de aprendizaje.
2.2.2. Vincula al Tratado de Versalles como principal responsible de las acciones cometidas por la Alemania Nazi.	5%			
2.2.3. Asocia un gran cúmulo de factores y condiciones de muy diversa índole al estallido de la IIGM, especialmente al Tratado de Versalles.	5%			
2.2.4. Conoce y comprende las diferentes fases sucedidas en el desarrollo de la IIGM.	5%			
2.2.5. Distingue los diferentes espacios geográficos en los que tuvo lugar el desarrollo de la contienda a través del manejo de recursos cartográficos.	5%			
2.2.6. Reconoce los cambios producidos por la contienda antes y después de la misma en el mapa de Europa.	5%			
3.1.1. Identifica la ingente cantidad de desigualdades e injusticias vividas y padecidas por todos aquellos considerados enemigos por parte del	5%			

estado alemán del III Reich.	
3.1.2. Experimenta en primera persona la condición de ser judío en la Alemania Nazi.	5%
4.1.1. Identifica el trato vejatorio sufrido por la población judía en los campos de concentración y exterminio.	5%
4.1.2. Experimenta y empatiza en primera persona la sensación de los castigados por el Reich.	5%
7.1.1. Argumenta con corrección y firmeza el papel desempeñado por Charles de Gaulle a la hora de liberar Francia de los alemanes en la primera mitad del siglo XX.	2,5%
7.1.2. Reconoce a Charles de Gaulle como uno de los máximos ejemplos de la resistencia francesa antinazi en Europa.	2,5%
7.1.3. Conoce cuáles fueron los principales medios para conseguir colaboración o resistencia en la Francia dominada.	2,5%
7.1.4. Experimenta en primera persona la sensación que la población del momento vivió ante la opresión del colaboracionismo o resistencia francesa.	2,5%
2.1.1. Identifica el Día D y el desembarco de Normandía como elementos clave en el final de la IIGM.	5%
2.1.2. Reconoce que es posible la existencia de diferentes versions de un mismo hecho a través de producciones cinematográficas que versan sobre el conflicto.	5%
2.1.3. Entiende el final de la guerra en el continente europeo a través del cine como una herramienta educativa más.	5%
2.1.4. Asimila la idea de que en la Historia no existe un único discurso válido y verdadero.	5%

EVALUACIÓN				
Instrumento de evaluación 2: debate (20%)				
Indicadores de logro	**Calificación**		**Agente**	**Momento**
	Peso	**Herramienta**		
1.1.1. Vincula el triunfo de la democracia sobre las dictaduras con la creación de la Organización de las Naciones Unidas.	2,5%	Guía de observación.	Profesor.	Durante el desarrollo de la

1.1.2. Identifica las principales consecuencias del desarrollo de la IIGM.	2,5%		sexta sesión.
5.2.1. Reconoce a la Organización de las Naciones Unidas como entidad gubernamental de carácter internacional encargada de velar por la paz, la libertad, la justiciar y la democracia.	5%		
5.2.2. Comprende que la resolución de los conflictos internacionales ha de pasar por las manos de la Organización de las Naciones Unidas.	5%		
5.2.3. Entiende que la propia ONU en su interior contiene un funcionamiento contrario a su utilidad real en el mapa europeo, concretamente en el caso de Rusia y Ucrania.	5%		

14.

Icons de la pintura italiana del Alto Renacimiento y Manierismo: una propuesta didáctica para Historia del Arte en 2º de Bachillerato[1]

Carmen Díaz-Lara. Universidad de Valladolid

carmen.diaz@uva.es

Presentación y justificación

Presentación

Este capítulo desarrolla una situación de aprendizaje para la asignatura *Historia del Arte* de 2º de Bachillerato centrada en la pintura italiana del Alto Renacimiento y Manierismo (siglo XVI). Esta propuesta parte del reto de tratar de entender por qué los artistas del siglo XVI se convirtieron en iconos y su objetivo didáctico es que el alumnado profundice en las características formales de la pintura del periodo, analizando el nuevo papel del artista como creador e icono cultural.

El producto final que se pretende conseguir es un fanzine que explora la obra y proyección cultural de los principales pintores y pintoras del periodo, su influencia en la Historia del Arte y las peculiaridades del contexto histórico-cultural del siglo XVI. Un ejemplar colaborativo de este fanzine será impreso como número especial de la revista del instituto. Para llevar a cabo esta propuesta se propone una metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), ya que permite la investigación y el análisis de todos estos aspectos al alumnado en el aprendizaje de forma activa (Tabla 1).

[1] Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación «Enseñanza y aprendizaje de la Historia en Educación Primaria: multiperspectiva y análisis de iconos culturales para la construcción de una ciudadanía crítica (EduHiCon)» (PID2020-114434RB-100), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

Tabla 1. *Resumen de la programación didáctica*

Título	*Icons de la pintura italiana del Alto Renacimiento y Manierismo.*		
Reto	¿Por qué los artistas del siglo XVI se convirtieron en iconos?		
Producto final	El producto final de esta situación de aprendizaje será un fanzine ilustrado y documentado en el que el alumnado desarrollará una investigación sobre la pintura de los grandes artistas italianos en el Alto Renacimiento y Manierismo. El fanzine combinará investigación, análisis artístico y maquetación gráfica para presentar la figura de cada artista en su contexto histórico y su impacto contemporáneo y posterior en la Historia del Arte. Como cierre del proyecto, la versión final del fanzine se publicará como un número especial de la revista del instituto, permitiendo la difusión del arte renacentista en el centro y brindando al alumnado la oportunidad de compartir su trabajo con otros compañeros.		
Nivel educativo	2º de Bachillerato.	**Número de sesiones**	8 sesiones.

Justificación

Sobre la temática

El estudio del Renacimiento y el Manierismo resulta fundamental para comprender la evolución de la Historia del Arte hasta nuestros días y el papel del artista como creador intelectual y referente cultural que hoy conocemos. En este periodo, además de introducir innovaciones técnicas y estilísticas, los artistas dejaron de ser meros *trabajadores manuales* para convertirse en figuras que reivindicaron la base científica de su arte y su personalidad propia como creadores (Morte García, 2021). De modo que es en este momento cuando nace el concepto del *artista con nombre y apellidos* cuyo prestigio trasciende su propio tiempo. En concreto, el siglo XVI supuso el afianzamiento de esta concepción del artista, que ya se venía gestando desde el Quattrocento y se sigue apreciando hasta nuestros días.

Desde la perspectiva del alumnado, el análisis de los artistas como iconos culturales permite establecer paralelismos con la sociedad contemporánea, donde figuras del ámbito artístico, musical, cinematográfico o deportivo funcionan como referentes de creatividad, talento y éxito. Del mismo modo que en durante los siglos del Renacimiento se gestaron estos los modelos a seguir, en la actualidad seguimos construyendo y redefiniendo nuestros propios iconos culturales. Este paralelismo permite trabajar conceptos como la relevancia histórica y el poder de la cultura visual en la sociedad, tanto renacentista como actual, en la creación de referentes, favoreciendo así el aprendizaje mediante la conexión entre elementos del presente y del pasado (Barton y Levstik, 2004).

Para trabajar estos aspectos, se partirá de la problematización del autorretrato de cada uno de los artistas más relevantes dentro del periodo. El autorretrato es un género artístico que adquiere una entidad propia durante este periodo, ya que representa la autoafirmación del trabajo del artista como creador intelectual y reconocido socialmente. Además, en el autorretrato, cada artista proyecta utilizando su propio estilo conceptos clave del pensamiento renacentista como es la centralización filosófica del papel del hombre (Laclotte et al., 1994). Partir desde este punto nos permite trabajar elementos centrales del contexto cultural y artístico del periodo, como es la creación de la identidad personal y cultural del artista, así como la construcción y exhibición de la imagen propia: elementos clave dentro de la cultura visual tanto en el Renacimiento como en la actualidad.

Además, para la realización de la investigación sobre el periodo y sus artistas, se ha puesto un gran énfasis en el trabajo con fuentes textuales primarias y secundarias, lo que ayudará a relacionar el arte con su contexto. El uso de documentos complementa el análisis formal de las obras de arte al desarrollar en el alumnado no sólo la sensibilidad artística, sino también habilidades relacionadas con el pensamiento histórico. El trabajo con textos y documentos pretende que los alumnos comprendan la naturaleza construida de la Historia y sus narrativas, haciendo énfasis en la complejidad del pasado y en el papel de la evidencia para conocer el pasado (Santisteban 2010; Seixas y Morton: 2013; Wineburg, 2001). Además, este enfoque fomenta la investigación y el pensamiento crítico, ya que la investigación de cada artista no solo expone datos biográficos y formales sobre su estilo, sino que también invita a reflexionar sobre el impacto y la proyección de sus obras y su legado tanto en su época como en la posteridad. Estos documentos se han facilitado en el Anexo 2 de este capítulo para hacer más sencilla la implementación de la situación de aprendizaje.

Este enfoque tampoco olvida los avances de los estudios dentro de la Historiografía del Arte e incluye la perspectiva de género en la enseñanza, algo que se promueve directamente desde la implementación de la LOMLOE. Enseñar a las mujeres artistas no consiste solo en incluir sus nombres entre los referentes del periodo, sino en analizar sus obras atendiendo a las dificultades y circunstancias específicas que enfrentaron para ser reconocidas en su oficio (Zaparaín Yáñez y Hoyos Alonso, 2024). En concreto, en este proyecto se trabajará sobre el papel de Sofonisba Anguissola, Lavinia Fontana y Marietta Robusti (la Tintoretta); pintoras que, aunque fueron reconocidas y aclamadas en este periodo, fueron olvidadas por la Historia del Arte durante siglos. Gracias a los documentos y al análisis de sus respectivas obras, se trabajará sobre la visión de sus contemporáneos sobre su arte y las estrategias que todas ellas utilizaron para ser reconocidas por la sociedad de su momento.

Con todo ello, esta situación de aprendizaje no trata únicamente de fomentar el aprendizaje sobre las corrientes artísticas italianas del siglo XVI, sino que también intenta que los estudiantes desarrollan una mirada crítica sobre la relación entre Arte, Historia e identidad a lo largo del tiempo. Al analizar cómo los artistas renacentistas se convirtieron en referentes y cómo su influencia perdura hasta hoy y atraviesa distintas épocas y estilos, el alumnado podrá comprender mejor los procesos de construcción cultural que siguen vigentes en nuestra sociedad.

Sobre los desafíos y oportunidades en la enseñanza de Historia del Arte en 2º de Bachillerato

Historia del Arte como asignatura solo aparece en 2º de Bachillerato y se trata de una materia opcional que no es cursada por muchos alumnos debido a que en los cursos anteriores no ha habido formación exclusivamente artística. Aunque algunos estudiantes que la cursan muestran un interés genuino por la Historia del Arte, otros muchos la perciben como una asignatura densa debido a la falta de formación en las etapas anteriores. El trato marginal a la Historia del Arte en el currículo en la ESO y el primer curso de Bachillerato dificulta la asimilación de conceptos y el análisis crítico de las obras, pues el alumnado carece de una base terminológica y teórica adecuada a la disciplina (Guillén, 2010). En estos cursos previos, la Historia del Arte se considera como una simple *pincelada* en la que las obras no son descritas ni analizadas por sí solas, utilizándose únicamente como medio para ilustrar el contenido de los libros de texto de *Geografía e Historia* (Ávila, 2001). La falta de formación previa, sumada a la exigencia de las pruebas de acceso a la universidad que sufren los alumnos durante todo Bachillerato, refuerza un enfoque enciclopédico y

memorístico de la asignatura que puede generar rechazo en los estudiantes, dificultando que desarrolle el gusto artístico (Asenjo, 2018; Fuentes Moreno y Gil Durán, 2019).

Las dificultades para desarrollar en el alumnado la sensibilidad artística y el espíritu crítico hacia el Arte pueden verse incrementadas por otro tipo de circunstancias. Aunque los estudiantes que cursan esta asignatura ya han superado en la ESO la materia *Geografía e Historia*, pueden llevar arrastrando desde el comienzo de la Secundaria problemas relacionados con el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico (Carretero y Montanero, 2008; Seixas y Morton, 2013), como la capacidad de entender los cambios y continuidades entre periodos históricos. Esto afecta a la forma en la que el alunando comprende las corrientes artísticas, sus influencias y su impacto, provocando que se fomente, aún más, un aprendizaje de la asignatura basado en memorización y no en la crítica. Sin embargo, la LOMLOE propone un enfoque de aprendizaje competencial en el que la asignatura *Historia del Arte* no se limita al estudio de las corrientes artísticas, sino que también impulsa el pensamiento crítico, el análisis histórico y el desarrollo integral del alumnado.

En este sentido, implementar una metodología centrada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) resulta de utilidad, ya que los alumnos adquieren conocimientos propios del área al tiempo los aplican en un producto final que tiene una proyección más allá del aula (Galeana de la O, 2006). Con este enfoque metodológico se busca una aprendizaje más profundo y centrado en desarrollar las habilidades de pensamiento histórico focalizadas en el análisis, la argumentación y la interpretación de las fuentes históricas (Reisman et al., 2019; Vansledright, 2013). En definitiva, la enseñanza de la Historia del Arte en Bachillerato se enfrenta a diversos desafíos que dificultan que el alumnado desarrolle el gusto artístico y el conocimiento histórico. Esforzarse en implementar metodologías activas dentro de esta etapa podría ayudar a superar estas dificultades al promover un acercamiento práctico y reflexivo al estudio del arte.

Contexto

Este diseño parte de una propuesta ya implementada en la asignatura *Historia del Arte* de 2º de Bachillerato con un grupo de 20 estudiantes de entre 16 y 18 años, y que busca completar aspectos que resultaron susceptibles de mejora. El centro en el que se implementó la propuesta es un instituto urbano situado en la ciudad de Valladolid, caracterizado por la diversidad cultural y socioeconómica de su alumnado. En este sentido, el perfil del alumnado con el que se implementó la propuesta fue heterogéneo, tanto en términos de intereses hacia la Historia del Arte como de niveles de competencia en la materia.

El desarrollo de esta situación de aprendizaje está concebido para el segundo trimestre del curso, entre los meses de enero a marzo, abarcando ocho sesiones en total. La elección de este periodo responde a un momento estratégico de la planificación anual, ya que los estudiantes aún no están sometidos a la presión de los exámenes finales ni de la EBAU. Esto facilitaría una mayor implicación del alumnado en la propuesta y permite que se desarrolle sin la inmediatez de esta evaluación. Esta propuesta parte de la base de que cada alumno dispondrá de su propia tablet o portátil, y que el centro contará además con proyector y acceso a materiales digitales. Para completar el proyecto y darle un cierre tangible a la experiencia, también sería imprescindible contar con los medios necesarios para la impresión del fanzine que se distribuirá en el instituto. Esto incluiría una impresora, papel y grapadora para unir las páginas. Cabe destacar que no se requiere el uso de un libro

de texto para desarrollar la propuesta, ya que la investigación se realizará utilizando únicamente los materiales y recursos proporcionados.

Esta propuesta se basa en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), una metodología activa que sitúa al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta metodología se basa en el trabajo colaborativo, la búsqueda de información y la difusión del trabajo con el fin de buscar una continuidad del proyecto más allá del aula (de la Calle, 2016). En el caso de esta propuesta, el ABP se concreta en el desarrollo de un fanzine que parte del reto de analizar el papel del artista como creador e icono cultural en el siglo XVI. A partir de este reto, los alumnos se organizan en equipos de trabajo cooperativo que desarrollan una labor de investigación, análisis y selección de las obras e información necesarias para crear las secciones del fanzine. Cada grupo desarrollará su propio fanzine, y además se elaborará un número especial a partir de las secciones más destacadas de cada trabajo y será difundido en formato físico como un número de la revista del instituto. De esta manera, el proyecto se cierra dando visibilidad al trabajo fuera del aula y se ofrece la oportunidad de que el alumnado asuma un papel activo en la difusión del conocimiento.

Desarrollo

Organización general y dinámica de trabajo

En esta propuesta se trabajará la pintura italiana del siglo XVI, centrándose en los artistas más representativos de sus corrientes artísticas principales: el Alto Renacimiento y el Manierismo. El alumnado se aproximará por primera vez al estudio exhaustivo de estas dos corrientes, ya que en la ESO no se profundiza demasiado en las características formales de las obras, ni en el análisis de los estilos o el papel del artista en su contexto histórico. Por ello, cada sesión ha sido planteada para trabajar un aspecto clave del periodo y facilitar una comprensión progresiva de las principales aportaciones de sus artistas más representativos. En este sentido, en el proyecto se trabajará, en primer lugar, sobre el contexto artístico y cultural del siglo XVI, para después profundizar en el proyecto artístico de Rafael y Miguel Ángel bajo el patrocinio papal, la riqueza cromática de la escuela veneciana con Tiziano y Tintoretto, y el papel de las mujeres artistas en el contexto de su tiempo utilizando el ejemplo de Sofonisba Anguissola y Lavinia Fontana. Además, se analizará la transición hacia el Manierismo con los ejemplos de Parmigianino y Rosso Fiorentino, para finalizar investigando sobre el entorno social y cortesano en el que se movían estos artistas, con especial atención al ideal del "buen cortesano" tan característico de este periodo.

Para abordar todos estos aspectos, el proyecto se articula en torno a un reto central: ¿por qué los artistas del Renacimiento se convirtieron en iconos? Esta pregunta guía el desarrollo del fanzine, que se titulará *Icons de la pintura italiana del Alto Renacimiento y Manierismo*, que será el producto final de esta propuesta. La investigación y el diseño principal del fanzine se llevará a cabo durante seis sesiones y se contempla, por un lado, una penúltima sesión destinada a elegir la maquetación de la revista que se imprimirá para el instituto; y por otro lado, una última sesión, de formato flexible, en la que los alumnos presentarán este número especial de la revista a los compañeros de otros cursos (Tabla 2).

Tabla 2. *Resumen de la temporalización de la situación de aprendizaje*

Sesiones	**Actividades**
1-6	Trabajo y diseño de las diferentes secciones del fanzine.
7	Finalización de la maquetación del fanzine y diseño final colaborativo.
8	Presentación del fanzine en formato impreso a compañeros de otros cursos, como un número especial de la revista del instituto.

Los estudiantes se organizarán en grupos de cinco personas, que podrán elegir libremente y que se mantendrán a lo largo de todo el proyecto. Cada grupo diseñará su propio fanzine con la idea de que, en las sesiones finales, toda la clase colabore en la construcción de un fanzine grupal seleccionando las mejores secciones o partes de los distintos trabajos. Para facilitar la colaboración y el diálogo dentro de los grupos, los estudiantes podrán modificar la disposición de las mesas y sillas según sus necesidades, creando un entorno de trabajo más dinámico que propicie la interacción. Para la maquetación se permitirá el uso de distintas plataformas de edición que permitan combinar texto e imagen, como Word, Canva o PowerPoint. Lo fundamental es que el documento respete el formato de una doble página (A4 + A4 o A3). Al finalizar el proyecto, cada grupo deberá entregar su fanzine en formato PDF para asegurar que la maquetación y los elementos visuales no se desplacen al visualizarlo en distintos dispositivos.

Excepto las dos sesiones finales, cada sesión se centrará en la elaboración de una sección del fanzine en formato doble página. Para ello, los alumnos deberán investigar y recopilar información a partir de fuentes primarias, secundarias y recursos web que se les facilitarán en cada sesión. Además, para el proceso de diseño se proporcionará una plantilla con los elementos esenciales que debe incluir cada sección sobre artistas (Figura 1). Sin embargo, esta plantilla es flexible y solo actúa como guía para conocer los elementos que deben incluir, por lo que los alumnos podrán modificarla o añadir aspectos creativos para hacer el proyecto más personal. Para las secciones sobre el contexto del Alto Renacimiento y el Manierismo (sesión 1) y sobre las normas de etiqueta (sesión 6) no hay una plantilla concreta, sino un guion de contenidos, ya que se busca ofrecer una mayor libertad a los alumnos para que escojan las imágenes y la forma de maquetar que prefieran.

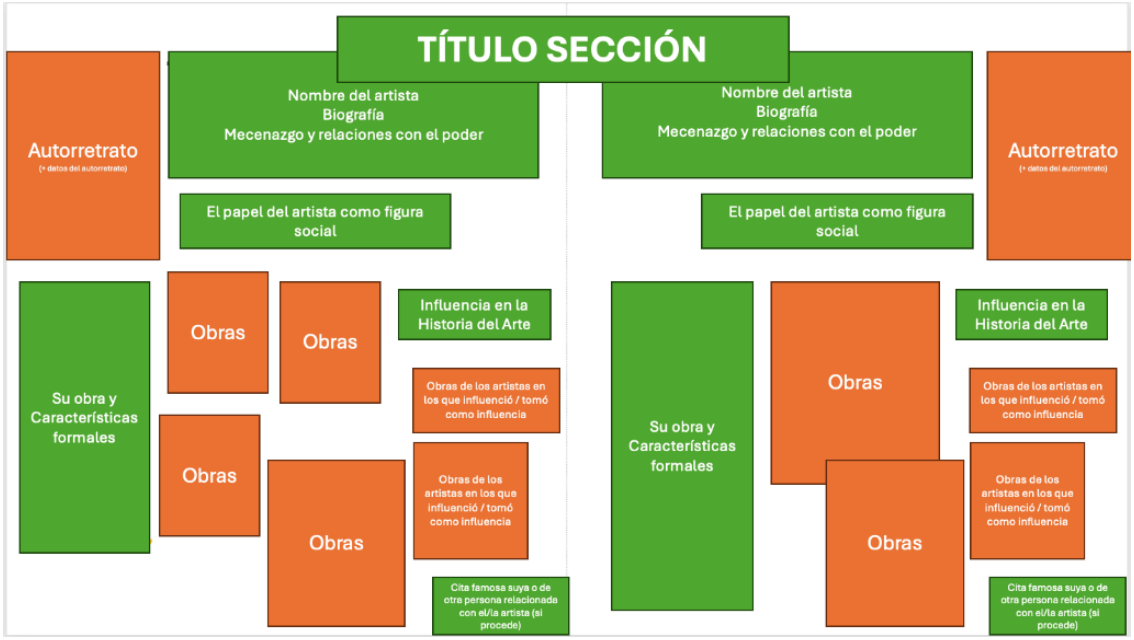


Figura 1. Plantilla doble página sección artistas (sesiones 2-5).

Fuente: elaboración propia.

Trabajo y diseño de las diferentes secciones del fanzine (sesiones 1-6)

Las primeras seis sesiones (Tabla 3) estarán dedicadas al trabajo sobre las secciones del fanzine, siguiendo una metodología similar para todas ellas:

- Introducción del tema de la sección (10 min aproximadamente): Cada sesión comenzará con una breve exposición por parte del docente en la que se introducirá el tema a tratar y los artistas o conceptos clave de la sección. Este momento servirá para proporcionar el marco teórico necesario y orientar el trabajo de investigación del alumnado.

- Trabajo autónomo en grupos (40 min aproximadamente): Cada grupo trabajará sobre la sección del fanzine organizando la información proporcionada, redactando los textos y seleccionando imágenes. Para el desarrollo de cada sección contarán con recursos y documentos seleccionados (Tabla 4).

Tabla 3. *Resumen de las sesiones 1-6 con las secciones del fanzine y contenidos que se trabajan en cada una de ellas*

Sesión	Sección del fanzine	Contenidos a trabajar según el currículo[2]
1	Equilibrio, tensión y movimiento: el Renacimiento italiano en transición	B. <u>El arte a lo largo de la Historia</u> - El arte del Renacimiento. - Desarrollo y superación del clasicismo: Cinquecento y Manierismo. D. <u>Realidad, espacio y territorio en el arte</u> - Pintura y perspectiva: la conquista de la tercera dimensión

[2] Según el DECRETO 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el

Sesión	Sección del fanzine	Contenidos a trabajar según el currículo[2]
2	De la pintura al cielo: la escuela romana de Rafael y Miguel Ángel	A. Aproximación y funciones de la Historia del Arte. - Terminología y vocabulario específico del arte en la arquitectura y las artes plásticas. - El arte y su valor propagandístico: desde el Mundo Antiguo hasta la actual sociedad de consumo. - Arte, mecenazgo y coleccionismo como elementos de diferenciación social B. El arte a lo largo de la Historia. - Los grandes artistas y sus aportaciones a la arquitectura, escultura y pintura. C. Dimensión individual y social del arte. - Arte e identidad individual: la necesidad de representarnos. - La evolución en la imagen del artista. La progresiva importancia del autorretrato y la valoración de la creatividad del artista. - La mujer como artista. La lucha por la visibilidad a lo largo de la historia del arte. D. Realidad, espacio y territorio en el arte. - Pintura y perspectiva: la conquista de la tercera dimensión.
3	A todo color: la escuela veneciana de Tiziano y Tintoretto	
4	Arte, talento y reconocimiento: Sofonisba Anguissola y Lavinia Fontana	
5	Más allá del Renacimiento: Parmigianino y Rosso Fiorentino	
6	Buenos modales, buenos artistas: una guía para comportarse en la corte del siglo XVI	B. El arte a lo largo de la Historia - El arte del Renacimiento. La nueva mentalidad y su relación con el cambio en la concepción del arte.

Tabla 4. *Materiales y recursos para el desarrollo del fanzine (sesiones 1-6)*

MATERIALES Y RECURSOS PARA CADA SECCIÓN DEL FANZINE
Sesión 1. Equilibrio, tensión y movimiento: el Renacimiento italiano en transición
• "Miguel Ángel y el nuevo papel de los artistas", Junta de Andalucía (Banco de recursos), https://edea.juntadeandalucia.es/bancorecursos/file/ad820150-4eb0-48fa-8800-b6136668d0ea/1/es-an_2021061612_9114932.zip/13_miguel_ngel_y_el_nuevo_papel_de_los_artistas.html?temp.hn=true&temp.hb=true • La figura del artista en el Renacimiento (Texto 1, véase Anexo 2) • Calvo Santos, M. (2015). Cinquecento. *HA!* https://historia-arte.com/movimientos/cinquecento • Calvo Santos, M. (2015), Quattocento, *HA!* https://historia-arte.com/movimientos/quattrocento • Calvo Santos, M. (2015). Manierismo. *HA!* https://historia-arte.com/movimientos/manierismo

currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.

MATERIALES Y RECURSOS PARA CADA SECCIÓN DEL FANZINE

Sesión 2. De la pintura al cielo: la escuela romana de Rafael y Miguel Ángel

- Miguel Ángel señala la importancia del dibujo (Texto 2, véase Anexo 2)
- Rafael, Carta a Simone di Battista di Ciarla, 1 de julio de 1514 (Texto 3, véase Anexo 2)
- Rafael Sanzio según Vasari (Texto 4, véase Anexo 2)
- Miguel Ángel según Vasari (Texto 5, véase Anexo 2)
- Toca Rey, G. (2020). Rafael Sanzio: ¿Cuándo se convirtieron los artistas en dioses? *La Vanguardia*. https://www.lavanguardia.com/historiayvida/edad-moderna/20200406/48283354333/rafael-sanzio-renacimiento-vasari-miguel-angel-leonardo.html
- Calvo Santos, M. (2016). Rafael Sanzio. *HA!* https://historia-arte.com/artistas/rafael
- Calvo Santos, M. (2016). Miguel Ángel. *HA!* https://historia-arte.com/artistas/michelangelo

Sesión 3. A todo color: la escuela veneciana de Tiziano y Tintoretto

- La figura del artista en el Renacimiento (Texto 1, véase Anexo 2)
- Tiziano según Vasari (Texto 6, véase Anexo 2)
- Las notas del Greco a la 'Vida de Tiziano' de Vasari (Texto 7, véase Anexo 2)
- Notas de Cristofano Bronzini sobre Marietta Robusti, la Tintoretta (Texto 8, véase Anexo 2)
- Gragera, Mª. M. (2020), "Tiziano, Rubens y Velázquez", *Arte, Geografía e Historia*: https://tengounhirst.wordpress.com/2020/11/29/tiziano-rubens-velazquez/
- Calvo Santos, M. (2016). Tintoretto. *HA!* https://historia-arte.com/artistas/tintoretto

Sesión 4. Arte, talento y reconocimiento: Sofonisba Anguissola y Lavinia Fontana

- La figura del artista en el Renacimiento (Fuente 1, véase Anexo)
- Sofonisba Anguissola según Vasari (Texto 9, véase Anexo 2)
- Sofonisba Anguissola según Lomazzo (Texto 10, véase Anexo 2)
- Historia de dos pintoras (Texto 11, véase Anexo 2)
- Lavinia Fontana según Andrés Ximénez (h. 1764) (Texto 12, véase Anexo 2).
- Herencias, M. (2020). Sofonisba Anguissola. *HA!* https://historia-arte.com/artistas/sofonisba-anguissola
- Bolaño, E. (2019). Lavinia Fontana. *HA!* https://historia-arte.com/artistas/lavinia-fontana

Sesión 5. Más allá del Renacimiento: Parmigianino y Rosso Fiorentino

- Rosso Fiorentino según Vasari (Texto 13, véase Anexo 2)
- El retrato en un espejo convexo de Parmigianino según Vasari (Texto 14, véase Anexo 2)
- Calvo Santos, M. (2019). Rosso Fiorentino. *HA!* https://historia-arte.com/artistas/rosso-fiorentino
- Calvo Santos, M. (2021). Parmigianino. *HA!* https://historia-arte.com/artistas/parmigianino
- Google Arts & Culture. (s.f.). Parmigianino. https://artsandculture.google.com/entity/parmigianino/m06wdkd?hl=es

MATERIALES Y RECURSOS PARA CADA SECCIÓN DEL FANZINE
Sesión 6. Buenos modales, buenos artistas: una guía para comportarse en la corte del siglo XVI
• La figura del artista en el Renacimiento (Texto 1, véase Anexo 2) • Buenos modales en la mesa según Erasmo de Rotterdam (Texto 15, véase Anexo 2) • Sobre las personas que no saben comportarse en la mesa, según Giovanni della Casa (h. 1609) (Texto 16, véase Anexo 2) • Sobre las actitudes frente a las necesidades naturales del hombre, según Erasmo de Rotterdam (h. 1530) (Texto 17, véase Anexo 2) • Algunas ideas sobre las mujeres y su debido comportamiento en el libro "El Cortesano" (1528) (Texto 18, véase Anexo 2)

Sesión 1. Equilibrio, tensión y movimiento: el Renacimiento italiano en transición

En esta primera sesión se presentará el proyecto del fanzine y la dinámica de trabajo que se mantendrá durante las siguientes clases. Para esta sesión no hay plantilla de trabajo sobre la doble página, pero sí un guion básico que debe constar de los siguientes puntos y que los alumnos pueden estructurar de forma flexible en ese mismo formato (Tabla 5). Estas preguntas no son un cuestionario cerrado, sino una guía estructurada que ayuda a organizar el trabajo sin impedir que los estudiantes amplíen su investigación según los recursos disponibles.

Tabla 5. *Guion de preguntas para la sección introductoria sobre el siglo XVI*

El contexto del siglo XVI	Grandes cortes italianas, mecenazgo y antigüedad clásica.
El papel del artista	El papel del artista como creador intelectual y referente cultural.
Equilibrio: el Renacimiento hasta ahora	- Breve repaso del Quattrocento y su búsqueda de armonía y equilibrio. - Los tratados de arte.
Tensión: el paso al Alto Renacimiento	- Madurez del lenguaje clásico y perfección de las formas. - Principales escuelas italianas de pintura: dibujo vs color.
Movimiento: la transición hacia el Manierismo	- Cambios en la composición y expresividad. - Diferencias entre el ideal de belleza clásico y la estilización manierista. - Bases para el Barroco.

Sesiones 2-5. Investigación sobre los artistas

Las secciones para los artistas también cuentan con un esquema de preguntas que guía el trabajo de los grupos en su búsqueda de información (Tabla 6). Al igual que en la sección previa, este esquema de preguntas tiene como finalidad orientar la investigación sobre los artistas renacentistas dentro del proyecto, destacando los aspectos fundamentales que deben analizarse en cada sesión y dejando libertad para ampliar las cuestiones que los alumnos consideren más interesantes.

Tabla 6. *Guion de preguntas para las secciones sobre artistas (sesiones 2-5)*

Biografía	- Fechas clave y lugar de nacimiento. - ¿Cómo fue su formación artística? - Su autorretrato: ¿Cómo se representa y qué elementos de artista nos muestra? ¿Es así como le ven los textos y documentos?
Mecenazgo y relaciones con el poder	- ¿En qué ciudades o cortes trabajó? - ¿Para quién o quiénes trabajó?
Influencia en la Historia del Arte	- ¿Quiénes fueron sus maestros o influencias más importantes? - ¿Quién se inspiró en su arte posteriormente?
El papel del artista como figura social	- ¿Cómo fue recibida su obra por sus contemporáneos? ¿Y posteriormente? - ¿Fue reconocido en vida? ¿Y posteriormente?
Su obra	- Características formales de su estilo. - Obras más importantes y temas que trabaja.

El objetivo es que los alumnos recojan esta información a partir de los documentos y recursos proporcionados y lo plasmen en la doble página, incluyendo imágenes y otros elementos visuales (Figura 2).



Figura 2. Ejemplo de la doble página perteneciente a la sección 3 (*A todo color. La escuela veneciana de Tiziano y Tintoretto*), siguiendo la plantilla proporcionada (Figura 1).

Fuente: elaboración propia.

Sesión 6. Buenos modales, buenos artistas: una guía para comportarse en la corte del siglo XVI

Esta última sección del fanzine está diseñada para investigar sobre el contexto social y cultural en el que se movieron los artistas estudiados a lo largo de las secciones previas, abordando conceptos como la imagen pública, los modales y el estatus del artista en la corte renacentista del siglo XVI. El objetivo es analizar la personalidad de los artistas estudiados no tanto desde su obra, sino desde la manera en que se integraban en la sociedad de su momento y eran percibidos por sus coetáneos.

Para el desarrollo de esta sección también se han diseñado unas preguntas a modo de guía de investigación con los documentos y textos proporcionados (Tabla 7). Al igual que en la primera sección, no dispondrán de una plantilla a seguir para disponer los temas en la doble la página; los alumnos podrán trabajar de manera más flexible en el formato doble página.

Tabla 7. *Guion de preguntas para la sección "Buenos modales, buenos artistas" (sesión 6)*

Modales de comportamiento	- ¿Qué comportamientos debían evitarse y por qué? - ¿Siguen vigentes estos consejos en la actualidad? ¿Tienen la misma importancia en todas las culturas?
La mujer cortesana	- ¿Qué virtudes eran esenciales en una dama de la corte? - ¿Siguen existiendo hoy estereotipos similares sobre cómo debe comportarse una mujer en espacios públicos? ¿Cómo se relaciona esto con el uso de filtros y retoques en redes sociales hoy en día?
Los artistas en el contexto	- ¿Se esperaba que un artista se comportara como un noble? ¿Por qué? - Según los documentos analizados a lo largo del proyecto; ¿crees que alguno de estos artistas no se adecuaría al ideal de *buen cortesano* renacentista? Justifica tu respuesta.

Maquetación del fanzine final (sesión 7) y presentación en el instituto (sesión 8)

En la séptima sesión del proyecto, los estudiantes decidirán la maquetación del fanzine definitivo que se imprimirá para repartir en el instituto. Para ello, cada grupo presentará brevemente su fanzine y, mediante votación, se decidirán las páginas y secciones que formarán parte de la versión final. Los estudiantes ya habrán tenido la oportunidad de ver los trabajos de sus compañeros, ya que previamente se habrán subido al foro virtual de clase. Esto permitirá que la votación se realice de manera informada y reflexiva.

En la última sesión, los estudiantes presentarán, a modo de número especial, el fanzine impreso y titulado *Icons de la pintura italiana del Alto Renacimiento*. Para ello, en cada presentación se formará un equipo de portavoces integrado por un representante de cada grupo de trabajo, quienes rotarán en distintas sesiones para que todos los integrantes tengan la oportunidad de exponer el proyecto. De esta manera, cada grupo tendrá voz en la exposición y se garantizará una visión global del proceso y los contenidos trabajados.

Valoración y conclusiones

Esta situación de aprendizaje se ha diseñado con el propósito de ofrecer una aproximación diferente en la enseñanza tradicional de *Historia del Arte* en 2º de Bachillerato. Frente al enfoque memorístico que todavía es posible encontrar en las aulas, esta propuesta pretende implementar un Aprendizaje Basado en Proyectos. La intención es que los alumnos asuman un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la investigación, análisis y difusión del proyecto realizado. El ABP permite que, en lugar de recibir información de manera pasiva, el alumnado se enfrente a retos que le obliguen a buscar respuestas, favoreciendo una comprensión más profunda y un aprendizaje más significativo de los contenidos.

Para ello, uno de los pilares de la propuesta ha sido incluir el trabajo con documentos históricos como parte del análisis artístico. Teniendo en cuenta las dificultades de aprendizaje del alumnado relacionadas con el desarrollo de su pensamiento histórico (Carretero y Montanero, 2008; Seixas y Morton, 2013), el trabajo con textos históricos y otros documentos permite incidir en habilidades clave como la crítica y análisis de información (Wineburg, 2001). Este fue uno de los aspectos que permitió despertar el interés del alumnado en la implementación de la propuesta que se llevó a cabo, y que se ha tratado de ampliar y mejorar en este diseño. La combinación de análisis formal artístico junto con la investigación con documentos y textos permitió que alumnado comprendiera el papel del del artista como creador, facilitando la reflexión sobre sobre su impacto en otras corrientes artísticas hasta nuestros días. Asimismo, incluir en la propuesta otras secciones sobre el contexto cultural y social del momento fue otro elemento que ayudó a despertar el interés de los estudiantes, ya que amplía y complementa la visión más formal del estudio artístico. Trabajar sobre el ideal del cortesano y su proyección en el icono del artista permitió entender el papel del arte como herramienta cultural en su contexto histórico.

El formato de fanzine basado en un reto inicial que se pregunta sobre el nacimiento de este nuevo papel del artista no solo permitió dar una coherencia narrativa al proyecto, sino que también funcionó como guía en la investigación del alumnado. Asimismo, el fanzine ofrece la oportunidad compartir el trabajo realizado, al ser un proyecto tangible con proyección más allá de las sesiones en el aula.

Por tanto, con el desarrollo de esta propuesta didáctica se ha tratado de combinar la investigación sobre una época significativa para la Historia del Arte, la presentación de retos atractivos para el alumnado, la aplicación de metodologías activas, el uso de documentos y fuentes, y la realización de un producto final en forma de fanzine que permita difundir el conocimiento artístico. Se espera que, todo ello, ofrezca una alternativa educativa que ayude a cambiar la forma tradicional en la que se enseña el Arte en Bachillerato.

Nota

Este trabajo ha sido financiado por la Universidad de Valladolid y el Banco Santander en el marco del contrato concedido a Carmen Díaz-Lara para la realización de la tesis doctoral con referencia CONTPR-2022-516. Este trabajo también se ha elaborado como parte del proyecto de investigación «Enseñanza y aprendizaje de la Historia en Educación Primaria: multiperspectiva y análisis de iconos culturales para la construcción de una

ciudadanía crítica (EduHiCon)» (PID2020-114434RB-100), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España, del que la autora forma parte como miembro del equipo.

Referencias

Asenjo, E. (2018). Didáctica de Historia del Arte en el sistema educativo español. Una aproximación metodológica y organizativa. *Revista de Investigación Magister, 2*, 1-14.

Ávila, R. (2001). El papel de la historia del arte en el currículum. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, *29*, 67-80.

Barton, K. C., y Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum Associates.

Carretero, M., y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: Aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20*(2)*, 133-142.

De la Calle, M. (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): posibilidades y perspectivas en ciencias sociales. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, *82*, 7-12.

Fuentes Moreno, C., y Gil Durán, N. (2019). La didáctica de la Historia del Arte en la educación competencial. Propuesta de replanteamiento curricular. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, *18*, 63-75.

Galeana de la O, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Ceupromed*, 1*(27)*, 1-17.

Guillén, M. (2010). El análisis de una obra de arte: Valoración del alumnado y del profesorado sobre la enseñanza de este procedimiento en los libros de texto. *Clío*, *36*.

Laclotte, M., Cuzin, P., Castelnuovo, E., y Toscano, B. (1994). *Dizionario della pittura e dei pittori* (Ed. italiana). Larousse Einaudi.

Morte García, M. C. (2021). *La figura del artista en el Renacimiento*. En R. Carretero Barrios, A. Castán Chocarro y C. Lomba Serrano (Eds.), *El artista, mito y realidad: Reflexiones sobre el gusto*, Prensas de la Universidad de Zaragoza, 55-82.

Reisman, A., Brimsek, E. y Hollywood, C. (2019). Assessment of Historical Analysis and Argumentation (AHAA): A new measure of document-based historical thinking. *Cognition and Instruction*, 37*(4)*, 534-561.

Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados,* 14, 34-56.

Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson.

Vansledright, B. (2013). *Assessing historical thinking and understanding: Innovative designs for new standards.* Routledge.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Pas*t. Temple University Press.

Zaparaín Yáñez, M.J. y Hoyos Alonso, J. (2024). La visión de género en la Historia del Arte, una aproximación a la situación en ESO y Bachillerato. El caso de Castilla y León. *European Public & Social Innovation Review*, *10*, 01-21. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-940

Anexo 1: fundamentación curricular y evaluación

Fundamentación curricular

La propuesta está fundamentada curricularmente atendiendo a la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Asimismo, la propuesta se basa en el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, así como su concreción autonómica en base al DECRETO 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.

DO	CE	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Contenidos
CCL1, CD1, CPSAA4, CC1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC2, CCEC3.2	CE4	4.1 Conocer, y explicar con orden, rigor y corrección gramatical y expresiva las principales manifestaciones y movimientos artísticos, identificando y analizando su contexto histórico, socioeconómico y cultural, su vinculación con las funciones atribuibles al arte, sus características técnicas y estilísticas fundamentales y su desarrollo en el tiempo.	4.1.1. Distingue las características técnicas y estilísticas fundamentales de los artistas estudiados. 4.1.2. Explica con precisión y coherencia la relación entre las obras artísticas y su contexto histórico-cultural del siglo XVI marcado por el buen uso de modales en la corte. 4.1.3. Emplea un lenguaje claro, preciso y adecuado al ámbito artístico en sus exposiciones orales y escritas.	*A. Aproximación y funciones de la Historia del Arte* - Terminología y vocabulario específico del arte en la arquitectura y las artes plásticas. - El arte y su valor propagandístico: desde el Mundo Antiguo hasta la actual sociedad de consumo. - Arte, mecenazgo y coleccionismo como elementos de diferenciación social
		4.2 Reconocer los mecanismos que rigen la evolución de la historia del arte a partir del análisis comparativo de obras de diversas épocas y de la explicación de las relaciones de influencia, préstamos, continuidad y ruptura que se producen entre estilos, autores y movimientos.	4.2.1. Describe el desarrollo de los movimientos artísticos del siglo XVI, sus influencias previas y repercusiones posteriores. 4.2.2. Distingue elementos de continuidad y ruptura en la evolución del arte renacentista del siglo XVI con las épocas artísticas anteriores y posteriores.	*B. El arte a lo largo de la Historia* - El arte del Renacimiento. La nueva mentalidad y su relación con el cambio en la concepción del arte. - La importancia del mecenazgo y el coleccionismo como elemento de diferenciación social. Renacimiento y Manierismo. - Desarrollo y superación del clasicismo: Cinquecento y Manierismo. - Los grandes artistas
CCL1, STEM2, CD1, CPSAA4, CC1, CC3, CCEC1, CCEC3.2	CE5	5.2 Identificar y analizar la complejidad del proceso de creación artística elaborando reseñas biográficas sobre las figuras más destacadas y atendiendo a los aspectos personales que faciliten	5.2.1. Elabora reseñas biográficas detalladas de los artistas renacentistas que incluyen los principales hitos de su vida y formación artística 5.2.2. Argumenta la importancia del artista como creador, diferente del concepto medieval del artesano y con un nuevo papel en la consolidación del arte	

DO	CE	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Contenidos
		la comprensión del significado y valor de la obra, así como la influencia en otros artistas o estilos, tomando conciencia del papel del artista en el proceso creador.	como disciplina intelectual.	y sus aportaciones a la arquitectura, escultura y pintura
			5.2.3. Interpreta el significado y valor de las obras a partir del análisis de la trayectoria de cada artista y las innovaciones técnicas que introdujo.	*C. Dimensión individual y social del arte.* - Arte e identidad individual: la necesidad de representarnos. - La evolución en la imagen del artista. La progresiva importancia del autorretrato y la valoración de la creatividad del artista. - La mujer como artista. La lucha por la visibilidad a lo largo de la historia del arte.
CCL1, CD1, CPSAA1.2, CPSAA5, CC1, CC2, CC3, CCEC2, CCEC3.2	CE6	6.2 Analizar el papel conformador de la identidad individual y colectiva que poseen el arte y el patrimonio artístico, analizando las autorrepresentaciones humanas y el uso de recursos formales, estéticos e iconográficos en la generación y mantenimiento de los vínculos grupales.	6.2.1. Explica el papel del arte en la construcción de la identidad individual del artista a través del análisis de los autorretratos de las principales figuras del siglo XVI.	
			6.2.2. Analiza el impacto de los testimonios de los contemporáneos en la construcción de la reputación e imagen de los nuevos artistas como intelectuales.	
			6.2.3. Relaciona la evolución del retrato y el autorretrato con la transformación del papel del artista en la sociedad, desde el artesano medieval hasta el creador intelectual del Renacimiento.	
CCL5, CD1, CC1, CC3, CCEC1, CCEC3.2	CE8	8.1 Conocer las principales figuras femeninas de la Historia del Arte, dando visibilidad a la mujer como artista, analizando el contexto político, social y cultural en el que desarrollaron su producción artística y reconociendo su esfuerzo por hacerse valer en ese contexto.	8.1.1. Identifica a las principales pintoras del Alto Renacimiento italiano y las características formales de su obra.	*D. Realidad, espacio y territorio en el arte.* - Pintura y perspectiva: la conquista de la tercera dimensión.
			8.1.2. Describe las estrategias utilizadas las pintoras para insertarse en los círculos artísticos de la época.	
			8.1.3. Analiza las opiniones de los coetáneos sobre el valor de las obras de las mujeres artistas y su papel en la sociedad.	

Nota: DO = descriptores operativos, CE= Competencias específicas.

Evaluación

Actividad	Peso act. en la SA	Instrumento y agente	Indicador de logro	CE	Peso criterio en act.
Debate interno	20%	Ficha de observación Profesor	4.1.3. Emplea un lenguaje claro, preciso y adecuado al ámbito artístico en sus exposiciones orales y escritas.	4.1	50%
			4.2.1. Describe el desarrollo de los movimientos artísticos del siglo XVI, sus influencias previas y repercusiones posteriores.	4.2	25%
			5.2.2. Argumenta la importancia del artista como	5.2	25%

Actividad	Peso act. en la SA	Instrumento y agente	Indicador de logro	CE	Peso criterio en act.
			creador, diferente del concepto medieval del artesano y con un nuevo papel en la consolidación del arte como disciplina intelectual.		
Exposición del fanzine	10%	Ficha de observación Profesor	4.1.1. Distingue las características técnicas y estilísticas fundamentales de los artistas estudiados.	4.1	50%
			5.2.3. Interpreta el significado y valor de las obras a partir del análisis de la trayectoria de cada artista y las innovaciones técnicas que introdujo	5.2	25%
			8.1.1. Identifica a las principales pintoras del Alto Renacimiento italiano y las características formales de su obra.	8.1	25%
Fanzine	70%	Rúbrica Profesor	4.1.2. Explica con precisión y coherencia la relación entre las obras artísticas y su contexto histórico-cultural del siglo XVI marcado por el buen uso de modales en la corte.	4.1	10%
			4.2.2. Distingue elementos de continuidad y ruptura en la evolución del arte renacentista del siglo XVI con las épocas artísticas anteriores y posteriores.	4.2	10%
			5.2.1. Elabora reseñas biográficas detalladas de los artistas renacentistas que incluyen los principales hitos de su vida y formación artística	5.2	10%
			6.2.1. Explica el papel del arte en la construcción de la identidad individual del artista a través del análisis de los autorretratos de las principales figuras del siglo XVI.	6.2	50%
			6.2.2. Analiza el impacto de los testimonios de los contemporáneos en la construcción de la reputación e imagen de los nuevos artistas como intelectuales.		
			6.2.3. Relaciona la evolución del retrato y el autorretrato con la transformación del papel del artista en la sociedad, desde el artesano medieval hasta el creador intelectual del Renacimiento.		
			8.1.2. Describe las estrategias utilizadas las pintoras para insertarse en los círculos artísticos de la época.	8.1	20%
			8.1.3. Analiza las opiniones de los coetáneos sobre el valor de las obras de las mujeres artistas y su papel en la sociedad.		

Nota: Peso act. en la SA = peso de la actividad en la situación de aprendizaje. Peso criterio en act. = peso de cada criterio en la actividad.

Anexo 2: Textos para la realización de las actividades

Textos

Texto 1. La figura del artista en el Renacimiento

Durante el Renacimiento, los artistas lucharon por el reconocimiento de su profesión como un arte liberal, alejándose de la idea medieval del trabajo manual. A comienzos del siglo XV, algunos maestros florentinos comenzaron a estudiar la Antigüedad clásica, desarrollar nuevas técnicas y fundamentar su arte en el conocimiento científico. A finales del siglo XVI, surgieron las academias de arte en Florencia y Roma, donde los artistas recibían formación teórica y práctica. Estas instituciones marcaron el inicio de la profesionalización del arte y la independencia de los artistas frente a los gremios.

El Renacimiento también trajo un cambio en la representación del artista. Los autorretratos y las firmas en las obras comenzaron a utilizarse para reivindicar su identidad y estatus social. Algunos de los primeros autorretratos surgieron en los márgenes de pinturas religiosas o en escenas donde el pintor se incluía discretamente entre los personajes. Sin embargo, con el tiempo, los artistas comenzaron a representarse de manera más destacada, utilizando símbolos de erudición, nobleza y poder. Más allá del autorretrato, los artistas también utilizaron el retrato para establecer vínculos con la élite social y política.

Tiziano, por ejemplo, supo aprovechar su talento para el retrato como una herramienta de ascenso social. Retrató a poderosos mecenas, como Carlos V y Felipe II, lo que no solo le proporcionó reconocimiento, sino también privilegios y riquezas. Su autorretrato (h. 1562) en el Museo del Prado lo muestra como un hombre de distinción, vestido de negro y con una medalla de oro otorgada por Carlos V.

Aunque las mujeres artistas tuvieron más dificultades para alcanzar el reconocimiento, algunas también utilizaron el retrato para afirmar su identidad. Sofonisba Anguissola, por ejemplo, realizó varios autorretratos en los que aparece tocando instrumentos musicales o pintando, mostrando así su educación y su estatus noble. En su famoso Autorretrato con caballete (1556), no solo se presenta como pintora, sino que también deja claro su conocimiento de la iconografía religiosa al representarse trabajando en una Virgen con el Niño.

Texto 2. Miguel Ángel señala la importancia del dibujo

El dibujo, denominado también esbozo, es la quintaesencia de la pintura, de la escultura y de la arquitectura. Es la raíz de todo arte y de toda ciencia, y quien lo domina goza de un poder incalculable: el poder de crear formas más grandiosas que cualquier torre de este mundo; el poder de representarlas por medio de colores o de cincelarlas en piedra. El artista que lo posea podrá pintar frescos al antiguo modo de los italianos y hará de un pequeño trozo de pergamino algo tan sublime y perfecto como cualquier otra creación artística.

Texto 3. Rafael, Carta a Simone di Battista di Ciarla, 1 de julio de 1514

A mi queridísimo tío Simone di Battista di Ciarla de Urbino, en Urbino. En primer lugar, acerca de tomar esposa, os respondo que estoy contentísimo y doy continuamente gracias a Dios de no haberla tomado, ni a ella ni a ninguna otra, y en esto he sido más avisado

que vos, que quisisteis dármela. Acerca de estar en Roma, no puedo estar en ningún otro sitio durante ninguna temporada a causa de la fábrica de San Pedro, ya que ocupo el lugar de Bramante; además, ¿qué sitio hay en el mundo más digno que Roma?, ¿cuál empresa es más digna que San Pedro, que es el primer templo del mundo?

Texto 4. Rafael Sanzio según Vasari

Cuán generoso se muestra a veces el cielo depositando en una única persona todos esos raros dones que por mucho tiempo solía repartir entre diversos individuos. Todo ello se pudo ver en Rafael Sanzio. La mayor parte de los artistas precedentes había arrastrado siempre desde su nacimiento una cierta locura y rudeza. Por el contrario, en Rafael resplandecían brillantemente todas las virtudes del espíritu, gracia, estudio, belleza, modestia y buenas costumbres.

Rafael estudió en Florencia las viejas obras de Masaccio, y los trabajos que vio de Leonardo y de Miguel Ángel lo incitaron a un mayor estudio, por lo que mejoró y aumentó la gracia de su arte. En Roma, Rafael fue muy agasajado por el papa Julio II, y allí empezó a trabajar en las estancias.

Texto 5. Miguel Ángel según Vasari

Desde mucho tiempo atrás, los sucesores del célebre Giotto han realizado esfuerzos vanos para revelar al mundo la grandeza de su ingenio y las maravillas que puede lograr el arte, imitando la magnificencia de la naturaleza. El Divino Creador se dignó por fin lanzar una mirada bondadosa sobre la Tierra, y resolvió enviarnos un genio universal, capaz de abarcar y llevar a toda su perfección las artes de la pintura, de la escultura y de la arquitectura; con un fino razonamiento filosófico, una alta moral y el don de la poesía, para que el mundo viera realizado en él, como en un espejo, el vivo ideal de lo más noble y puro a que puede aspirar la Humanidad.

Texto 6. Tiziano según Vasari

En aquel tiempo vino el emperador Carlos V a Bolonia, por lo que Tiziano da Cador, excelentísimo pintor, vino a hacer un retrato de su majestad. En Venecia, el pintor Giovanni Antonio da Pordenone mantuvo grandísima rivalidad con Tiziano.

Tiziano tenía por naturaleza un instinto de divinidad en sus pinturas y las trabajaba de hermosísima manera en el dibujo y el colorido, por lo que Giovanni Antonio no lo pudo nunca superar ni en la delicadeza ni en la calidad que se veía en sus obras.

Texto 7. Las notas del Greco a la 'Vida de Tiziano' de Vasari

Se sabe que El Greco estudió en el taller de Tiziano en Venecia antes de trasladarse a Roma y, posteriormente, a España y admiración por el maestro veneciano quedó reflejada en sus comentarios escritos. Tiziano representaba la supremacía del color sobre el dibujo, una idea que El Greco defendió fervientemente frente a la escuela florentina y frente a Vasari, quien consideraba que el dibujo era la base del arte.

En su propia copia del libro de Vasari "Vida de pintores, escultores y arquitectos ilustres" El Greco cuestiona la importancia del dibujo sobre el color y defiende la técnica veneciana basada en la riqueza cromática y la expresión emocional. También critica a Vasari

por no reconocer el talento de ciertos pintores venecianos, como Tintoretto y Bassano, a quienes El Greco admiraba. Las anotaciones de El Greco en la Vida de Tiziano son un testimonio del debate artístico del siglo XVI entre dibujo y color, mostrando su preferencia por la tradición veneciana.

Texto 8. Notas de Cristofano Bronzini sobre Marietta Robusti, la Tintoretta. H. 1615-1622

Aún hoy vive en Venecia una joven llamada Marietta, conocida universalmente como la Tintoretta, hija de Jacopo Robusti veneciano, llamado también comúnmente el Tintoretto, quien, además de su belleza, gracia y habilidad para tocar el clavicémbalo, el laúd y otros instrumentos, pinta no solo muy bien, sino de manera extraordinaria, habiendo realizado muchas obras bellas.

Entre otras, pintó el retrato de Jacopo Strada, anticuario del emperador Maximiliano II, así como un autorretrato, los cuales, considerados piezas excepcionales, fueron guardados en la cámara de Su Majestad, quien hizo todo lo posible por tener cerca a esta mujer extraordinaria.

También el rey Felipe II de España y el archiduque Fernando enviaron emisarios a su padre para solicitarla en sus cortes, pero él no quiso apartarla de su lado. Por ello, tras casarla, disfrutó de sus virtudes, sin que ella dejara de realizar, a sus veintiocho años, obras que podían equipararse no solo a las de su padre, sino también a las de los pintores más célebres de su tiempo. El padre, a su vez, fue tan excelente que el Serenísimo Gran Duque Francisco de Médici lo tuvo en gran estima como un artista extraordinario.

Texto 9. Sofonisba Anguissola según Vasari

Pero Sofonisba, natural de Cremona e hija de messer Amílcar Anguissola, ha trabajado con más estudio y con mejor gracia que cualquier otra mujer de nuestros tiempos en el arte del dibujo; pues ha sabido no solo dibujar, colorear y retratar del natural, así como copiar excelentemente obras ajenas, sino que, por sí misma, ha realizado pinturas rarísimas y bellísimas. Por ello, ha merecido que Felipe, rey de España, tras haber oído del duque de Alba sobre sus virtudes y méritos, enviara por ella y la hiciera llevar con gran honor a España, donde reside junto a la reina con una generosa provisión, causando asombro en toda la corte, que admira como algo maravilloso la excelencia de Sofonisba.

Texto 10. Sofonisba Anguissola según Lomazzo

... una mujer de Cremona, cuyo nombre es Sofonisba, que llena de asombro a toda Europa, cautivando a príncipes y sabios a través de sus pinturas, que no son más que retratos, pero tan fieles a la naturaleza y adornados con tal arte que parecen perfectamente reales. Tanto es así, que muchos pintores de gran talento han juzgado que ella ha arrebatado el pincel de las manos del divino Tiziano. En la actualidad, es muy apreciada por Felipe, rey de España, y por su esposa, quienes la mantienen a su lado con grandísimo honor.

Texto 11. Historia de dos pintoras

Sofonisba Anguissola (h. 1535-1625) y Lavinia Fontana (1552-1614), dos pintoras que lograron reconocimiento en el Renacimiento Ambas destacaron por su talento y lograron insertarse en los círculos artísticos de su época, aunque desde contextos diferentes:

Sofonisba como dama de corte en España y Lavinia como pintora profesional en Bolonia, pero coincidieron en su habilidad para sobresalir en un ámbito artístico.

La fama de Sofonisba trascendió en la corte española, y su figura fue admirada incluso después de su retiro. Su influencia se mantuvo a través de su forma de concebir el retrato, aportando una visión más naturalista y psicológica. Se ha sugerido que Sofonisba pudo haberse inspirado en el Autorretrato ante el caballete de Caterina van Hemessen, una pintora flamenca que también destacó en el ámbito cortesano y cuya representación como artista pudo haber influido en la construcción de la imagen de Sofonisba.

Por otro lado, Lavinia Fontana, aunque olvidada por los historiadores del arte durante siglos, fue reivindicada por estudios modernos. Se reconoce que su profesionalización como artista pudo estar inspirada en el éxito previo de Sofonisba, quien abrió camino para que otras mujeres pintoras fueran aceptadas en círculos artísticos de élite.

Sofonisba Anguissola encontró en la pintura un modo de alcanzar la posición social que correspondía a la familia Anguissola-Ponzoni. Su talento y su personalidad, así como el empeño promocional de su padre, la convirtieron en una dama afamada y respetable que posibilitó la práctica artística de las mujeres y forjó un mito femenino que aún perdura. Para Lavinia Fontana, hija de un pintor, la pintura fue el ámbito natural que acabó por convertir, empujada por su padre, en su modus vivendi. Fue la primera en ser reconocida como una profesional, la pintora que traspasó los límites y los géneros impuestos a las mujeres.

Texto 12. Lavinia Fontana según Andrés Ximénez (h. 1764)

Lavinia Fontana fue hija de Próspero Fontana, Pintor famoso en Bolonia, de quien aprendió el Arte con perfección. Sus pinturas fueron muy valoradas por su estilo apacible y blando; y por lo especial que era el hecho de ser de mujer y haberse elevado todas las demás, que solo tienen por materia propia de sus dedos y manos, la lana y lino.

Texto 13. Rosso Fiorentino según Vasari

Rosso, además de sus cualidades, estaba dotado de hermosísima presencia; su manera de hablar era cortés y grave; era un excelente músico y se manejaba muy bien en filosofía; aunque lo que importa más que todas sus otras óptimas cualidades es que fue siempre en la composición de sus figuras muy poético, y en el dibujo hábil y con fundamento, con hermoso estilo y terribilidad de cosas extravagantes, y un gran compositor de figuras. En la arquitectura se reveló elegantísimo y extraordinario, y siempre, por muy pobre que fuese, se mostró rico en espíritu y grandeza. Rosso, en su juventud, dibujó las obras de Miguel Ángel, y quiso estudiar el arte con pocos maestros, pues tenía cierta opinión propia contraria al estilo de aquéllos.

Texto 14. El retrato en un espejo convexo de Parmigianino según Vasari

Un día, investigando las sutilezas del arte, para hacer un experimento y ponerse a prueba, empezó a retratarse en un espejo de barbero, de esos convexos. Eligió este objeto al observar los efectos tan raros que produce la redondez del espejo al girarlo, de manera que el techo se tuerce y las puertas y todos los edificios desaparecen misteriosamente. Por ello mandó hacer en el torno una bola de madera de tamaño similar al del espejo; dentro se propuso retratar con esmero todo lo que veía en el espejo, sobre todo a sí mismo. Consiguió retratarse con tanta fidelidad que el resultado era impensable e increíble. Hizo esto con tanta habilidad y perfección que en la realidad lo vivo no habría logrado lo mismo, y él lo

hizo. Allí se veían todos los destellos del cristal, así como todos los reflejos, las sombras y las luces, y parecían tan reales que ningún otro ingenio habría podido añadirle nada. Esta obra fue muy señalada, por lo que se envió al papa Clemente VII, quien se sorprendió al verla, al igual que otros hombres de ingenio. Entonces él mismo ordenó que Francesco se trasladase de Parma a Roma"

Texto 15. Buenos modales en la mesa según Erasmo de Rotterdam

Nadie puede para sí elegir padres o patria; pero puede cada cual hacerse su carácter y modales. Algunos, apenas se han bien sentado, luego echan las manos a los manjares; esto es propio de lobos.

No toques el primero al guiso que se haya servido, no ya sólo por lo que ello arguye de ansioso, sino porque a las veces se acompaña de peligro, cuando aquel que algo hirviente ha metido en la boca sin tantearlo o se ve obligado a arrojarlo o, si lo traga, a abrasarse la garganta, quedando por uno u otro modo ridículo y afligido. En guisos caldosos sumergir los dedos es de pueblerinos; con el cuchillo o con un tenedor retire de ello lo que quiere.

El pan ya roído volverlo a sumir en la salsa es pueblerino; así como tampoco es elegante echar fuera de las fauces el alimento ya mascado y volverlo a poner en el plato de uno; pues si por caso se ha tomado algo que no se deje bien tragar, apartándose uno a escondidas arrójelo a algún sitio

Texto 16. Sobre las personas que no saben comportarse en la mesa, según Giovanni della Casa (h. 1609)

Qué creéis que hubieran dicho a éstos que vemos ahora comportarse como cerdos, con el hocico metido en la sopa; que no levantan la cara, ni la mirada, ni mucho menos separan las manos de la comida; que inflan las dos mejillas como si fueran a tocar la trompeta o quisieran animar un fuego; que no comen, sino que devoran y que engullen glotonamente los manjares; que se ensucian las manos casi hasta los codos y dejan luego tales servilletas que, a su lado, los trapos de cocina y los de fregar parecen mucho más limpios. Y, con todo, estos cochinos no se avergüenzan de secarse sin descanso con tales servilletas el sudor (que, a causa de su glotonería sin pausa ni medida, les baja desde la cabeza, por la frente y la cara, hasta el cuello) y, además, se suenan en ellas las narices siempre que les viene en gana.

Texto 17. Sobre las actitudes frente a las necesidades naturales del hombre, según Erasmo de Rotterdam (h. 1530)

Un hombre bien educado no debe nunca descubrir los miembros que la naturaleza cubrió con el velo del pudor; si las circunstancias le obligaran a ello, debe hacerlo con decencia y recato, incluso aunque no haya testigos. Puesto que los ángeles están siempre presentes y nada les agrada más en un muchacho que el pudor, compañero y guardián del comportamiento decente. Si el pudor impide ya mostrarlos a otro, mucho más impide dejarlos tocar por otro.

Algunos recomiendan a los niños que retengan los ruidos apretando las nalgas, pero está mal coger una enfermedad por querer ser educado. Si se puede salir, hágase aparte; si no, sígase el viejo proverbio: disimúlese el ruido con una tos. Es más peligroso retener un viento que los excrementos.

Texto 18. Algunas ideas sobre las mujeres y su debido comportamiento en el libro "El Cortesano" (1528)

[Sobre la apariencia de las mujeres]

Extraño deseo tienen generalmente todas las mujeres de ser, o a lo menos de parecer hermosas, por eso lo que naturalmente en esto no alcanzaron, con artificio trabajan de alcanzarlo. De aquí nace el afeitarse, el ponerse mil aceites en el rostro, el enrubiarse los cabellos, el hacerse las cejas rubiarse los cabellos, el hacerse las cejas y pelarse la frente y el padecer muchos otros tormentos por aderezarse; los cuales, vosotras, señoras, creéis que a nosotros son muy secretos, y os hago saber que los sabemos todos.

[Sobre las virtudes de las mujeres]

Porque muchas virtudes del alma son necesarias en la mujer como en el hombre; y así lo son también la nobleza del linaje, el tener gracia natural en todas sus cosas, el ser de buenas costumbres, ser avisada, prudente, no soberbia, no envidiosa, no maldiciente, no vana, no revoltosa ni porfiada.

Y tenga aviso en no decir a descuido alguna vez palabras que le ofendan, y guárdese de ser pesada, alabándose indiscretamente o hablando mucho. No sea grosera ni vana en saber mostrar lo que no sabe y podrá ser que merezca igualarse con este nuestro gran Cortesano y así en las calidades del alma como en las del cuerpo.

Referencias de los textos

- **Texto 1.** Resumen de elaboración propia del artículo de Morte García, C. (2018). La figura del artista en el Renacimiento. En B. Alonso et al. (Coords.), *La formación artística: Creadores-historiadores-espectadores* (pp. 56-80). Editorial de la Universidad de Cantabria.
- **Texto 2.** Fragmento adaptado citado en Koch, H. (1984). *Miguel Ángel*. Salvat, 173.
- **Texto 3.** Garriga, J. (Ed.). (1983). *Renacimiento en Europa*. Editorial Gustavo Gili, 403-406.
- **Texto 4.** Fragmento adaptado de Giorgio Vasari (2011), *Vida de pintores, escultores y arquitectos ilustres*, "Vida de Rafael de Urbino, pintor y arquitecto", Ediciones Cátedra, edición EPUB.
- **Texto 5.** Fragmento adaptado de Giorgio Vasari (2011), *Vida de pintores, escultores y arquitectos ilustres*, "Vida de Miguel Ángel", Ediciones Cátedra, edición EPUB, citado en citado en Carral, C. y Aguilar, J. A., *Textos históricos para jóvenes*, Editorial Alhambra, 1987.
- **Texto 6.** Fragmento adaptado de Giorgio Vasari (2011), *Vida de pintores, escultores y arquitectos ilustres,* Ediciones Cátedra, edición EPUB.
- **Texto 7.** Resumen de elaboración propia del artículo De Salas, X. (1982). Las notas del Greco a la «Vida de Tiziano», de Vasari. Ponencia presentada en el Simposio: El Greco de Toledo, Toledo, España.
- **Texto 8.** Traducción y adaptación propia del fragmento trascrito en Barker, S. (2018), "The first biography of Artemisia Gentileschi: self-fashioning and proto-feminist art history in Cristofano Bronzini's notes on women artists", *Mitteilungen des Kunsthistorischen Institutes in Florenz*, 60, 2018, 433.

- **Texto 9.** Traducción propia del fragmento transcrito en Sebastián Lozano, J. (2005). *Imágenes femeninas en el arte de corte español del siglo XVI* (Tesis doctoral). Universitat de València, Departamento de Historia del Arte, 255.
- **Texto 10.** Traducción propia de Lomazzo, en sus Sueños (Kusche, Maria, "Sofonisba Anguissola al Servizio Dei Re Di Spagna", en *Sofonisba Anguissola e le Sue Sorelle* (Milano, 1994), 89-115, 89), transcrito en Sebastián Lozano, J. (2005). *Imágenes femeninas en el arte de corte español del siglo XVI* (Tesis doctoral). Universitat de València, Departamento de Historia del Arte, 255.
- **Texto 11.** Resumen de elaboración propia del capítulo de Ruíz Gómez, L. (2019), "Historia de dos pintoras: Sofonisba Anguissola y Lavinia Fontana", en Ruíz Gómez, L., *Historia de dos pintoras: Sofonisba Anguissola y Lavinia Fontana*, Museo del Prado, 15-38.
- **Texto 12.** Fragmento adaptado de Ximénez, A. (1764). *Descripción del Real Monasterio de San Lorenzo del Escorial: su magnífico templo, panteón, y palacio.* Imprenta de Antonio Marín, transcrito en Ruíz Gómez, L. (2019), "Historia de dos pintoras: Sofonisba Anguissola y Lavinia Fontana", en Ruíz Gómez, L., *Historia de dos pintoras: Sofonisba Anguissola y Lavinia Fontana,* Madrid, Museo del Prado, 15-38, 28.
- **Texto 13.** Fragmento adaptado de Giorgio Vasari (2011), *Vida de pintores, escultores y arquitectos ilustres,* Ediciones Cátedra, "Rosso, pintor florentino", edición EPUB.
- **Texto 14.** Fragmento adaptado de Giorgio Vasari (2011), *Vida de pintores, escultores y arquitectos ilustres*, Ediciones Cátedra, edición EPUB.
- **Texto 15.** Fragmentos seleccionados y adaptados Erasmo de Rotterdam (1530/2006), *De la urbanidad en las maneras de los niños (De civilitate morum puerilium),* Edición bilingüe a cargo de Agustín García Calvo, Ministerio de Ciencia y Educación de España, Centro de Investigación y Documentación Educativa, Capítulos XV y XVI.
- **Texto 16.** Sección de Galateo, de Giovanni della Casa, arzobispo de Benevento, citado por la edición pentalingüe, Ginebra, 1609 (p. 68), transcrito y traducido en Elías, N (2015), *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Fondo de Cultura Económica, Edición EPUB, Cap. IV: La compostura en la mesa.
- **Texto 17.** Selección y adaptación de fragmentos de *De Civilitate Morum Puerilium*, de Erasmo de Rotterdam, transcrito y traducido en Elías, N (2015), *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas, Fondo de Cultura Económica*, Edición EPUB, Cap. V: Cambios en las actitudes frente a las necesidades naturales.
- **Texto 18.** Fragmentos adaptados de Baltasar de Castiglione, (Ed. Reyes Cano, R.). (1528/1984), *El cortesano* (5ª ed. revisada y ampliada). Espasa-Calpe, 119-20, 232 y 309.



Universidad de Oviedo

MINISTERIO
DE CIENCIA
E INNOVACIÓN

AGENCIA
ESTATAL DE
INVESTIGACIÓN