# 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%<br>5%<br>5% | Observación directa y análisis de las producciones escritas | Rúbrica | 2.1. y 2.2.<br>5.1.<br>7.2. |
| Sesión 3 | 20%<br>10% | Observación directa y análisis de las producciones escritas | Rúbrica | 2.1. y 2.2.<br>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. |