

PATRIMONIO CULTURAL E ITINERARIOS DIDÁCTICOS

VISIONES, PROPUESTAS
Y EXPERIENCIAS DESDE
LA INNOVACIÓN DOCENTE

Jesús Ángel Sánchez Rivera
José Luis Domínguez López
Irene Magdalena Palomero Ilardia
(coordinadores)



ISBN: 979-13-7006-839-4

Colección Formación y Experiencias
Educativas en Ciencias Sociales

PATRIMONIO CULTURAL E ITINERARIOS DIDÁCTICOS.

VISIONES, PROPUESTAS Y
EXPERIENCIAS DESDE LA
INNOVACIÓN DOCENTE

Jesús Ángel Sánchez Rivera
José Luis Domínguez López
Irene Magdalena Palomero Ihardia

(coordinadores)

Dykinson, S.L.

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

Editorial DYKINSON, S. L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com / www.dykinson.es / www.dykinson.com

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial.
Para mayor información, véase Consejo Editorial:
www.dykinson.com/quienes_somos

© Los autores
Madrid, 2025

ISBN: 979-13-7006-839-4

ÍNDICE

Introducción	Jesús Ángel Sánchez Rivera, José Luis Domínguez López, Irene Magdalena Palomero Ilardia (coords.)	7
Capítulo 1.	La educación patrimonial a partir del entorno próximo. El caso del Barranco de San Miguel de Valsequillo (Gran Canaria) María Yazmina Lozano Mas	13
Capítulo 2.	El Aprendizaje Basado en Proyectos a través del estudio de los mecenas para enseñar el Renacimiento en la Educación Secundaria Obligatoria Beatriz Candelaria Gómez Heredero	27
Capítulo 3.	El cine como herramienta didáctica Víctor Vázquez Toscano	53
Capítulo 4.	El cine como recurso educativo para enseñar el discurso colonial franquista en la didáctica de la Historia Erika Tiburcio Moreno	75
Capítulo 5.	Erasmus+ como catalizador de cambio: un caso de éxito en la Comunidad de Madrid Javier Oviedo Sánchez	89
Capítulo 6.	El Madrid de los Austrias: un enfoque didáctico Jorge Hernando	105
Capítulo 7.	«Un Prado de pinturas». Itinerarios gamificados para Bachillerato en el Museo Nacional del Prado Jesús Ángel Sánchez Rivera Inmaculada Aguilera Vallejo	123
Capítulo 8.	Itinerarios de la memoria local en la formación inicial del profesorado: restos patrimoniales de la Guerra Civil en Getafe y Pinto José Ignacio Ortega Cervigón Jesús Ángel Sánchez Rivera	143
Capítulo 9.	La música como recurso didáctico para 4º de la ESO: la Guerra Civil española a través de su cancionero Danny Noya Velazco Marina Cuesta Criado	167
Capítulo 10.	Un museo digital para la Base Aérea de Getafe: propuesta didáctica para 4º de la ESO Marina Cuesta Criado Danny Noya Velazco	187

Colección Formación y Experiencias Educativas en Ciencias Sociales

Esta colección constituye un acervo científico orientado a la formación y la praxis en la didáctica de las Ciencias Sociales. Su propósito es mejorar los procesos formativos y la innovación educativa, integrando investigación aplicada, resultados empíricos y experiencias pedagógicas sistematizadas. Desde un enfoque crítico e interdisciplinar, este corpus académico contribuye a la transformación sostenible del ecosistema educativo, en diálogo con los desafíos epistémicos, socioculturales y tecnológicos contemporáneos.

Directores.

Dr. D. Eloy López Meneses (Universidad Pablo de Olavide).

Dr. D. Pedro C. Mellado Moreno (Universidad Rey Juan Carlos).

Directores Adjuntos.

Dr. D. José Ignacio Ortega Cervigón (Universidad Complutense).

Comité Científico.

Dra. D^a Rasa Braslauskienė (Klaipeda university), Lituania

Dr. D. Pedro Román Graván (Universidad de Sevilla).

Dra. Paulina Latapí Escalante (Universidad Autónoma de Queratano), México

Dra. María Joao Barroso Hortas (Escola Superior de Educacao de Lisboa), Portugal.

Dr. D. Emilio José Delgado Algarra (Universidad de Huelva).

Dra. Dña. Mariana Daniela González Zamar (Universidad de Almería).

Dra. Dña. Esther Fernández Márquez (Universidad Pablo de Olavide).

Dra. Dña. Irene Magdalena Palomero Ilardia (Universidad Rey Juan Carlos).

Dr. D. Cristóbal Ballesteros Regaña (Universidad de Sevilla).

Dr. D. Samuel Crespo Ramos (Universidad Pablo de Olavide).

Dr. D. Emilio Abad Segura (Universidad de Almería).

Dra. Dña. María del Mar Fernández Martínez. (Universidad de Huelva).

Dr. Juan Carlos Bel Martínez. Universidad de Valencia.

Dr. Mario Corrales Serrano (Universidad de Extremadura)

INTRODUCCIÓN

La feliz conjunción entre el patrimonio cultural y los itinerarios didácticos diseñados e implementados para su enseñanza cuenta con una larga tradición en España. Podemos recordar las lejanas experiencias impulsadas por la Institución Libre de Enseñanza desde finales del siglo XIX o la corriente de renovación pedagógica iniciada a finales de los años 70 en algunas ciudades de nuestro país como hitos de una larga cadena en la que el aprendizaje experiencial cobró una importancia; y, en este sentido, los itinerarios o recorridos didácticos constituyeron una estrategia de enseñanza recurrente.

Además, durante las últimas dos décadas, la llamada *educación patrimonial* ha experimentado un impulso renovado por medio de diversas iniciativas y con la participación de profesionales dedicados a este ámbito. La creación de grupos y proyectos de investigación universitarios, el interés y la participación de las instituciones públicas y privadas, la organización periódica de eventos científicos, formativos y divulgativos, incluso las iniciativas desde el ámbito del turismo y, por supuesto, el creciente interés de la sociedad por conocer de manera directa el patrimonio cultural español han conformado un campo extraordinariamente abonado. En todo este proceso, destacan la creación en el año 2009 del Observatorio de Educación Patrimonial de España y, en 2013, del Plan Nacional de Educación y Patrimonio, hoy denominado de Educación Patrimonial, iniciativas promovidas por Ministerio de Cultura que ilustran perfectamente la institucionalización del fenómeno, que podríamos englobar en la «expansión patrimonializadora» propia de nuestro tiempo –el «síndrome patrimonial» que describiera Françoise Choay hace más de tres décadas–.

El libro que presentamos recoge una serie de reflexiones, propuestas y experiencias en torno al patrimonio cultural y a su enseñanza por medio de diversos tipos de itinerarios didácticos. En su conjunto, los textos que lo componen presentan cierto carácter misceláneo, lo cual no sólo responde al proceso mismo de presentación y selección de los trabajos, sino también, como resulta lógico, a la propia naturaleza del concepto de patrimonio cultural que hoy día se maneja, multifocal, multifacética y dinámica. Los textos, organizados a modo de capítulos, se han dividido en dos bloques en función de su línea argumental: el primer bloque se denomina «Patrimonio cultural: visiones y propuestas» y el segundo «Itinerarios didácticos: propuestas y experiencias». De este modo, ambos quedan enlazados de manera orgánica, en una línea lógica que va desde la reflexión hacia la acción, de la visión teórica en torno al patrimonio cultural a la praxis docente que cristaliza en itinerarios diversos.

El primer bloque del libro se inicia con una propuesta de educación patrimonial a partir del entorno próximo. En él, María Y. Lozano parte del caso del Barranco de San Miguel de la localidad grancanaria de Valsequillo para ofrecer un itinerario selectivo para conocer el patrimonio de este lugar mediante el trabajo de campo. Tras una somera fundamentación conceptual y una aproximación geográfica e histórica al referido territorio, la propuesta se presenta con el afán de profundizar en el vínculo entre la sociedad y el entorno, como clave para la gestación y apreciación del patrimonio local.

En el segundo capítulo la propuesta se canaliza a través de una estrategia didáctica que ha hallado gran fortuna en los últimos años: el aprendizaje basado en proyectos (ABP). En este caso, Beatriz C. Gómez la emplea para la enseñanza del humanismo y del Renacimiento a través de la figura del mecenas –o de los mecenas, si se prefiere– en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El texto fundamenta y describe su implementación –evaluación incluida– durante un curso académico, ofreciendo algunas orientaciones que pueden resultar de utilidad.

El tercer capítulo, firmado por Víctor Vázquez, plantea una aproximación al potencial pedagógico del séptimo arte en la enseñanza de la Historia, como herramienta educativa que puede estimular el pensamiento crítico y la comprensión histórica del alumnado. A partir de un recorrido teórico y cronológico, se muestra cómo ha evolucionado la percepción del cine en el ámbito educativo desde los años noventa, pasando de una visión cautelosa a una integración más estructurada en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La propuesta de intervención para ESO y Bachillerato se centra en el aprendizaje basado en cine, demostrando que, lejos de ser un mero complemento, constituye un recurso que puede contribuir al desarrollo integral del alumnado y al cumplimiento de los objetivos educativos de la LOMLOE y la Agenda 2030.

Erika Tiburcio propone en el cuarto capítulo una metodología didáctica basada en el uso crítico del cine franquista para abordar la colonización española en Guinea Ecuatorial y su relación con el racismo actual, utilizando fuentes primarias audiovisuales, para promover el desarrollo del pensamiento histórico y la reflexión crítica sobre la propaganda franquista. Su planteamiento pretende favorecer una enseñanza activa, conectada con la realidad audiovisual del alumnado y con los valores democráticos actuales.

El siguiente trabajo versa sobre el programa Erasmus+, creado por la Comisión Europea en 2014, y su implementación en la Comunidad de Madrid, que ha generado un impacto significativo en la calidad educativa, la empleabilidad y la innovación pedagógica. Según expone su autor, Javier Oviedo, el Consorcio Erasmus+ FP Madrid, activo desde 2021, ha fortalecido la movilidad de estudiantes y docentes, contribuyendo a la modernización de los centros educativos y al desarrollo profesional del profesorado. Las experiencias de éxito en la región evidencian que Erasmus+ es un catalizador de

cambio educativo y social, impulsando una ciudadanía europea activa, sostenible y globalmente conectada.

El segundo bloque se abre con un sexto capítulo, en el que Jorge Hernando plantea una propuesta didáctica basada en un itinerario didáctico por el Madrid de los Austrias combinado con la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos. Así, el alumnado puede participar de forma activa en el aprendizaje de la historia social en la Edad Moderna. Las salidas de carácter didáctico se convierten en un «laboratorio de conocimiento» en el que el docente, a través de preguntas, facilita la indagación y la reflexión, que favorecen el aprendizaje autónomo del alumnado.

Inmaculada Aguilera y Jesús Á. Sánchez Rivera plantean una propuesta didáctica para la enseñanza de la Historia del Arte en Bachillerato a través de ciertas obras icónicas del Museo Nacional del Prado, referente insoslayable entre las instituciones culturales de España. Su fundamentación se basa en la gamificación y en el *storytelling* como estrategias activas para diseñar diversos recorridos temáticos en este museo. La implementación de la propuesta, como experiencia piloto, ha resultado bastante exitosa, si bien los autores también desgranar las necesidades y mejoras que este tipo de estrategias innovadoras requerirían en futuras aplicaciones.

El siguiente trabajo se centra en las posibilidades educativas que ofrecen los itinerarios didácticos para conocer los vestigios arqueológicos de la Guerra Civil española, concretamente en dos localidades del sur de Madrid: Getafe y Pinto. Sus autores, José I. Ortega y Jesús Á. Sánchez, consideran de gran importancia el llevar a las aulas –y fuera de ellas– este tipo de experiencias, que permiten el estudio de un pasado conflictivo a través de un patrimonio local escasamente conocido todavía. El itinerario diseñado y los recursos didácticos que lo complementan constituyen una propuesta innovadora para la enseñanza-aprendizaje del referido conflicto bélico, posibilitando un conocimiento experiencial, la empatía y el pensamiento crítico.

Los dos últimos capítulos están firmados por Danny Noya Velazco y Marina Cuesta Criado. El primero de ellos emplea la música como recurso para trabajar el pensamiento histórico del estudiante desde un enfoque atractivo y que conecta con sus aficiones. Esta propuesta explica la Guerra Civil española desde un enfoque inusual, a través de un itinerario musical de canciones de aquella época que se usaron con fines propagandísticos por ambos bandos, haciendo uso de plataformas de música o de Youtube. De esta forma, el alumnado puede conocer mejor las bases ideológicas de ambos bandos, lo que le proporcionará una mayor comprensión del conflicto, apreciar el patrimonio musical y desarrollar la capacidad crítica a través del cuestionamiento de las fuentes.

Y el último trabajo propone una experiencia didáctica en el ámbito de la Educación Secundaria, combinando el estudio de la historia local con el uso de tecnologías digitales. A través de la creación de un museo virtual en la plataforma Artsteps, los estudiantes exploran la historia de la Base Aérea de Getafe mediante el trabajo con fuentes primarias digitalizadas del Museo Virtual de Getafe. La propuesta busca fomentar el pensamiento histórico, la alfabetización digital y el trabajo cooperativo, promoviendo un aprendizaje activo, creativo y vinculado al entorno social del alumnado; pretende contribuir al desarrollo de valores como la memoria democrática, la identidad colectiva y el reconocimiento del patrimonio local. Los resultados demuestran el potencial de los museos digitales como recurso pedagógico para integrar historia, tecnología y comunidad en la enseñanza contemporánea.

Concluimos estas páginas introductorias señalando que nuestra tarea como coordinadores de la presente edición ha resultado muy satisfactoria, pues nos movía el interés por el tema abordado y el deseo de contribuir a la innovación docente en un ámbito que aún creemos poco explorado. Consideramos que son muy necesarios estudios teóricos rigurosos y propuestas innovadoras en torno a la educación patrimonial y, específicamente, en torno al uso de los itinerarios como estrategia para transmitir conocimientos, desarrollar competencias y enriquecer valores. Es nuestro deseo que este libro sirva de ayuda para quienes se dedican a la docencia, tanto en la educación formal como en la educación no formal, para que la enseñanza del patrimonio cultural sea no sólo una aspiración en su labor diaria sino una realidad cargada de futuro.

Jesús Ángel Sánchez Rivera
José Luis Domínguez López
Irene Magdalena Palomero Ilardia

(coords.)

BLOQUE I

PATRIMONIO CULTURAL: VISIONES Y PROPUESTAS

LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL A PARTIR DEL ENTORNO PRÓXIMO. EL CASO DEL BARRANCO DE SAN MIGUEL DE VALSEQUILLO (GRAN CANARIA)

María Yazmina Lozano Mas
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

Esta propuesta se encuadra en el ámbito de la educación patrimonial, disciplina que estudia y analiza la relación que se establece entre una población y los bienes a los que se asigna una significación cultural, por lo que va más allá del patrimonio como mero objeto de análisis, interviniendo otras disciplinas como historia, historia del arte, o geografía entre otras, en los distintos ámbitos educativos, formal, no formal e informal (González-Monfort, 2019).

España en general, y Canarias en particular cuentan con un amplio patrimonio cultural que requiere de una correcta gestión y conservación, y una parte de ella comprende la educación, soportada en los vínculos que se establecen entre esos bienes y la sociedad, de forma que a través de la educación la sociedad «reclama» que dichos bienes se protejan (Fontal, 2016), pero también, se establecen vínculos que conducen al desarrollo de valores que conforman actitudes comprometidas hacia el patrimonio cultural y natural en el que se desenvuelve la vida cotidiana de una persona (Marrón-Gaite, 2011).

Sin embargo, se comprueba como en muchos casos, el patrimonio se contempla desde una perspectiva turística, obviando su vinculación a la sociedad que ha dado lugar a dichos elementos o conjuntos de ellos.

El municipio de Valsequillo de Gran Canaria se ubica en las medianías del Este de la isla, poblado en algunas de sus zonas al menos desde época anterior a la Conquista por parte de los castellanos. Esto ha dado lugar a un patrimonio rico y variado, tanto en el ámbito etnográfico, como arquitectónico o arqueológico, asentadas en algunos casos sobre barrancos de entidad en el territorio, caso del Barranco de San Miguel, con un amplio recorrido, desde la cumbre hasta la costa, y que en su proceso de ocupación por parte de la población está jalonado de diversas muestras de patrimonio que se erigen en testimonios de la vida de la sociedad en el pasado, y su evolución. El tratamiento que ha recibido este patrimonio ha sido fundamentalmente de carácter turístico, dejando de

lado el enfoque educativo. Nuestra propuesta tiene como objetivo recuperar el conocimiento de dicho patrimonio, a través no solo de fuentes documentales, sino orales, con los mayores del lugar, aplicando una metodología de Aprendizaje cooperativo en la etapa de Educación Primaria.

2. EL PATRIMONIO COMO ELEMENTO EDUCADOR

2.1. Patrimonio. Definición

«El patrimonio es el anclaje de la memoria, es lo que todavía es visible de un mundo que se ha hecho» (Peinado-Rodríguez, 2020, p. 49).

La valoración de un elemento como patrimonial es una cualidad añadida por la sociedad, y como tal, ese valor puede aumentar o disminuir, y no es la misma que tenía cuando fue construido (Cuenca-López, 2014).

Algunos autores afirman que el patrimonio pertenece a las personas, que son quienes les han dado origen, pero además son herederas, legatarias y transmisoras. Son esas personas las que establecen vínculos con los bienes patrimoniales, y al hablar de patrimonio debe hablarse también de la relación que se establece entre los individuos y grupos y los bienes, poniendo por tanto el acento, no en el bien o el conjunto de ellos, sino en la relación que se establece (Fontal *et al.*, 2018).

Por su parte, Martín Cáceres lo define como un hecho sociocultural conformado por manifestaciones de diferente carácter, que conjuntamente consideradas permiten obtener un conocimiento integral de las diferentes sociedades, tanto del pasado, como del presente, y generan estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales (Cuenca-López, 2014).

Los bienes culturales, aunque en ocasiones se consideran aisladamente, forman parte de conjuntos más amplios, constituyendo sistemas que se integran en lo que se denomina patrimonio cultural, y es necesario trabajar el patrimonio desde esa perspectiva para conseguir entender la sociedad y cultura tanto en la que se gestaron como en la que se encuentran en la actualidad (Cuenca-López, 2014).

2.2. Patrimonio e identidad

El patrimonio nos conecta con el pasado, porque fue obra de sociedades previas a la nuestra, pero también es presente y futuro, porque a través de él, el alumnado aprende mediante la reflexión la importancia de su valoración y conservación. Sin este trabajo, el patrimonio pierde sentido, porque es la ciudadanía la que lo dota de contenido (valores, identidad, etc.) (Peinado-Rodríguez, 2020).

Uno de los aspectos más relevantes del patrimonio es su participación como referente para asumir identidades culturales por parte de diferentes grupos sociales, así como de la ciudadanía a nivel individual. De esta manera, el patrimonio se convierte en el capital simbólico de una sociedad (Moreno, 1999 en Cuenca-López, 2016).

En cualquier apreciación sobre el patrimonio y su aplicación social, debe tomarse en consideración cuál es la valoración que realiza sobre dicho patrimonio la sociedad en que se inscribe (Cuenca-López, 2016), puesto que el patrimonio no se vincula tanto a los elementos en sí, sino en cómo es apreciado por la ciudadanía (Lucas y Estepa, 2018).

La memoria, es decir, vivir el tiempo mediante la experiencia, lleva consigo la toma de decisiones sobre qué debe ser recordado respecto a la herencia que se ha recibido (Estepa y Delgado, 2021).

En este contexto, el trabajo a partir del patrimonio local resulta fundamental porque fomentan el sentimiento de identidad a partir de ejemplos que pueden resultar cercanos para el alumnado, permitiendo trabajar temáticas que normalmente no se abordan (Suárez y García, 2023). En este sentido, diversos autores plantean la necesidad de considerar el entorno en las planificaciones didácticas en lo tocante al patrimonio (Fuentes *et al.*, 2023). Por otra parte, aquel patrimonio con el que la ciudadanía, y el alumnado en particular siente una mayor vinculación es el más fácil de conservar (Lucas y Estepa, 2018).

Este sentimiento de identidad y la problemática que supone su pérdida en un mundo globalizado es entendido por algunos autores como un problema social relevante (Cuenca-López, 2014), así como aquellas de índole social, ambiental y patrimonial relacionados con lo más cercano, como, por ejemplo, la basura que supone su abandono (Navarro-Medina, 2019).

2.3. Educación patrimonial y ciudadanía

De forma tradicional, la educación patrimonial se ha considerado desde la perspectiva de utilizar el patrimonio como recurso para la enseñanza y aprendizaje principalmente de la Historia o la Historia del Arte, o bien, se entiende el patrimonio como un recurso de carácter turístico (Cuenca *et al.*, 2020). Desde esta perspectiva,

la ciudadanía adquiere un papel pasivo incongruente con el hecho de que es dicha ciudadanía la que debe contribuir a decidir qué es patrimonio y participar activamente en su conservación y defensa.

A través de la educación patrimonial, el alumnado puede construir sus valores vinculados a la identidad y lo simbólico, a la comprensión de sus orígenes, así como de los ámbitos en los que se ubica dicho patrimonio, implicándose en su conservación. Por esto, es importante trabajar en este ámbito desde edades tempranas (Peinado-Rodríguez, 2020). Simultáneamente, se trabajan actitudes de respeto frente a otras culturas (Gil, 2020; Pérez-Guilarte, 2022).

De esta forma, y siguiendo a Gil entendemos que más allá de su valor artístico, a través de la educación patrimonial, se forma al alumnado para convertirse en una ciudadanía crítica, que conociendo sobre su pasado se comprometa con el futuro, respetando, conservando y protegiendo ese patrimonio (2020). Por lo tanto, la educación patrimonial no es un fin, sino un medio a partir del que trabajar otros aspectos relevantes relacionados con el patrimonio (Cuenca-López, 2014), y la formación de la ciudadanía, pues es en ella en la que depositamos la decisión si un elemento o conjunto de ellos pueden llegar a ser considerados patrimonio o no (Pérez y González, 2023).

Así, la educación patrimonial nos permite ir más allá del «simple» elemento patrimonial, para adquirir una visión más completa del territorio como sistema, como estructura, y cómo se ha comportado, esto es, cuál ha sido su dinámica. Entender este proceso nos permite, como sociedad, no solo saber de dónde venimos, sino también dónde estamos, y, sobre todo, a dónde queremos, o podemos ir, no solo a nivel individual, sino colectivo, involucrando aquí conceptos como la inteligencia territorial, gobernanza, y sostenibilidad (Cuenca *et al.*, 2017).

3. MARCO TERRITORIAL DE LA PROPUESTA

El desarrollo histórico de una sociedad, así como la adaptación al entorno en que se desarrollan, requieren de un pequeño análisis del entorno geográfico en que se dichas sociedades se han desenvuelto. En este caso, dentro del municipio de Valsequillo, pondremos nuestro foco en el Barranco de San Miguel.

3.1. Marco geográfico

La presente propuesta se desarrolla en el municipio de Valsequillo en las medianías del este de la isla de Gran Canaria, concretamente en el Barranco de San Miguel (Figura 1).

Orientado de oeste a este, se trata en realidad del tramo central de un mismo cauce que, tras constituirse en hereditario de la confluencia de varios barrancos nacientes en las vertientes escarpadas que bordean la Caldera de Tenteniguada, continúa hacia la costa

del municipio de Telde, donde pasa a denominarse Barranco Real desembocando en el litoral anexo al núcleo industrial de La Pardilla.

Su desarrollo representa, junto a otros barrancos (del Valle de San Roque al norte, y de los Cernicalos en el borde sur del Término), el conjunto de arterias que estructuran la configuración fisiográfica del municipio, dividiendo el territorio en distintas unidades geomorfológicas.

En torno al barranco se distribuyen núcleos urbanos, asentamientos rurales, zonas de cultivo, equipamientos y dotaciones de diversa función, por lo que se manifiesta como un espacio muy relacionado con el funcionamiento territorial del municipio.

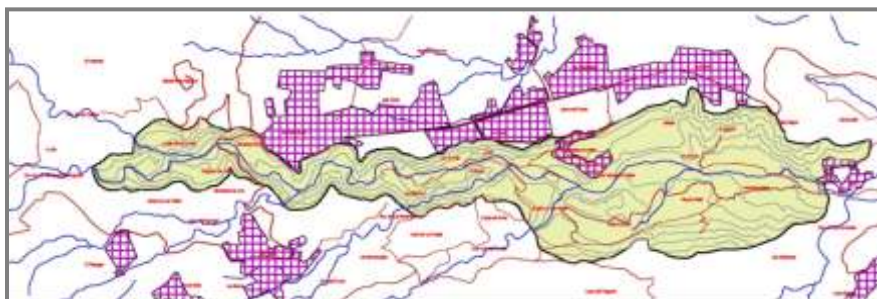


Figura. 1. Delimitación del ámbito de la propuesta. Fuente: Elaboración propia.

Desde un punto de vista morfológico, el barranco de San Miguel se dibuja a partir de un canal longitudinal, que desde las zonas con una altitud superior se dirige hacia la costa dibujando en su trayectoria tramos con mayor o menor encajamiento o sinuosidad, en función de las características del roquedo y de los procesos erosivos y climáticos que se desarrollan. De esta forma, frente a un encajamiento acusado en el tramo más alto del ámbito, que coincide con el desarrollo del Barranco de Santiago, (con unos 10 metros de anchura), la cuenca va abriendo su fisonomía, coincidiendo con el casco del pueblo de Valsequillo (la anchura es de unos 55 metros, y algo más abajo, de unos 100 metros). A partir de aquí, se produce un nuevo encajamiento, no tan acusado como en el tramo inicial, a partir del cual se produce una apertura del fondo del barranco (hasta 200 metros una vez se pasan Los Llanetes de Abajo) desde el entorno de los Mocanes hasta el límite del área de estudio (Tecén).

3.2. Contexto poblacional

En los últimos años, se han experimentado cambios en el proceso de poblamiento, que muestran la progresiva llegada al municipio de población de ajena al municipio (Tabla 1).

Tabla 1. Evolución de la población de Valsequillo según su lugar de nacimiento, entre 2003 y 2022.
Fuente: INE. Padrón Continuo de Habitantes.

Lugar de nacimiento	2003		2012		2022	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Población total	8.381	100,0	9.157	100,0	9.490	100,0
En Valsequillo	4.496	53,6	4.510	49,2	4.269	45,0
Resto de Canarias	3.324	39,6	3.755	41,0	4.126	43,5
Resto de España	236	2,8	275	3,0	345	3,6
En extranjero	325	3,9	617	6,7	750	7,9

Desde la perspectiva que trabajamos, esto no es una cuestión meramente demográfica porque se trata de una ciudadanía que carece de vínculos con el territorio que ocupa, y esta proximidad, y el conocimiento que conlleva es necesario para la apreciación y la posterior conservación del patrimonio.

3.3. Marco histórico

El ámbito de la presente propuesta ha estado ocupado en mayor o menor medida desde la etapa anterior a la Conquista, si bien, en este caso, nos vamos a centrar fundamentalmente en el patrimonio surgido a raíz de la finalización de la Conquista y la modificación de las bases socioeconómicas y culturales que supuso (Quintana Andrés 1994).

Abordar el desarrollo histórico fundamental, a fin de identificar los conjuntos edificados, enclaves, estructuras, y elementos que pueden ser referentes para la sociedad actual, de las sociedades pasadas.

Los pagos más poblados históricamente de acuerdo con las fuentes consultadas han sido Las Vueltas y los Llanetes, localizados en la cuenca media del barranco. De hecho, las fuentes orales refieren cómo los habitantes de los otros pagos iban a este, y no al casco de Valsequillo a proveerse de aquello que necesitaban porque en ese lugar había una tienda. Sin embargo, en el siglo XVIII, es el único que no aparece en una descripción que se realiza del lugar (Tous-Meliá, 1997).

El segundo pago de importancia fue Tecén, en parte perteneciente a Telde, y en parte a Valsequillo.

En tercer lugar, el de Colmenar, dividido en Colmenar Alto y Bajo, e incluso a veces, aparece un Colmenar medio, aunque la población actual desconoce a qué lugar se refiere exactamente.

Finalmente, podríamos hablar, de acuerdo con la documentación de un último pago, Hoya de Zurita y Molino de Granada.

Con estos pagos como referentes en la documentación, y la consultas a la población, tenemos la base de las huellas que este poblamiento y sus actividades han dejado en el territorio, y constituyen la base del acervo cultural del municipio. Entre los de mayor relevancia se encuentran los abundantes testimonios de vida troglodita (El Roque, Las Vueltas y Tecén), de los cuales, solo Tecén se encuentra plenamente ocupado, y que pone de manifiesto la importancia que tuvo en el barranco el uso de la cueva tanto para la vivienda como para la actividad agraria e hidráulica.

En lo tocante a la habitación en vivienda en superficie, el conjunto más importante se localiza en Los Llanetes, no solo por el número de inmuebles, sino por la variedad de tipologías que alberga.

Además de los inmuebles destinados al hábitat, los otros inmuebles que se localizan en el Barranco de San Miguel se vinculan a:

- La actividad agraria (alpendres, muros de bancales...).
- La captación, almacenamiento y transporte de agua (estanques, galerías, minas, fuentes...).
- Instalaciones protoindustriales (molinos cerealísticos fundamentalmente).
- Red de caminos de distinta entidad.
- Otros elementos de interés etnográfico.

4. PATRIMONIO CULTURAL DEL ÁMBITO DE ESTUDIO

El municipio de Valsequillo tiene un catálogo de patrimonio, que se utilizó como base para conocer el patrimonio del barranco de San Miguel.

Esta consulta nos dio como resultado un total de 75 bienes, de los que 15 se encuentran en el ámbito del Barranco de San Miguel, y básicamente se referían a patrimonio arquitectónico (Tabla 2).

Tabla 2. Construcciones del ámbito de estudio integradas en el Catálogo de patrimonio arquitectónico de Valsequillo (2005). Fuente: Elaboración propia a partir dicho catálogo.

Nº Ficha	Elemento catálogo	Ubicación
1	Viviendas	Tecén
2	Viviendas	Tecén
3	Viviendas	Tecén
4	Viviendas	La Barrera
5	Molino	Los Granados
27	Antiguo cuartel	Colmenar Bajo
28	Vivienda	Colmenar Bajo
29	Vivienda	Colmenar Bajo
30	Vivienda rural	Colmenar Bajo
31	Molino	Colmenar Bajo
32	Puente	El Colmenar
33	Molino de Agua y casa del Molinero	El Laderón
44	Alpendres	Barranco de Los Santiagos
45	Molino de Agua y Casa de Molinero	Barranco de Los Santiagos
46	Vivienda	Barranco de Los Santiagos

En segunda instancia, se realizaron varias salidas de campo con el acompañamiento de población local. En estas visitas se tomó en consideración la perspectiva de qué era importante para esa población, por lo que no solo se tenía en cuenta el posible valor arquitectónico o artístico, sino la consideración social que se le había otorgado a un determinado elemento o conjunto de elementos como representativos de su acervo cultural, y testimonios de su pasado. De esta forma, se inventariaron un total de 89 elementos o conjuntos de ellos, de los que solo 15 estaban inventariados por el Cabildo Insular de Gran Canaria en el Inventario Etnográfico de la FEDAC, y 17 de ellos en el catálogo patrimonio arquitectónico municipal, debiendo tener en cuenta que algunos de estos en el caso de estas salidas se contabilizaron como conjuntos de elementos

(conjuntos de casas en Los Llanetes, o de casas-cuevas en Los Mocanes), por lo que el número individualizado de bienes patrimoniales se incrementaría de forma notable. Por lo tanto, el número de elementos o conjuntos susceptible de ser incluidos en un posible trabajo con el alumnado como representativo de ese bagaje cultural representativo es sensiblemente mayor del que podría considerarse inicialmente.

Este patrimonio se vincula a la vida cotidiana de quienes habitaron el barranco de San Miguel, de forma que se encuentran:

Infraestructuras vinculadas a la captación y almacenamiento, y transporte de agua (acequias, fuentes, minas, galerías, estanques...).

Infraestructuras relacionadas con la actividad agrícola: alpendres, muros de bancales, despedregamientos...

- Infraestructuras para la transformación del cereal: se localizan a lo largo del cauce del barranco, hasta cuatro molinos, fundamentalmente movidos a partir de la fuerza motriz del agua.
- Estructuras habitacionales, tanto en superficie como en casa cueva, ya sea aisladas o en conjunto.
- Infraestructuras para el transporte: caminos de diferente entidad.
- Otro tipo de elementos: en este caso, nos referimos fundamentalmente a una piedra que niños y niñas utilizaban a modo de tobogán, y que era conocida como «piedra resbalinosa».

5. CENTROS EDUCATIVOS DEL ÁMBITO

A lo largo del cauce del Barranco de San Miguel se sitúan varios centros en los que se imparte la educación básica (Figura 2). De esta forma, contamos con una población amplia en la que implementar el proyecto de Educación patrimonial.



Figura. 2. Distribución de los centros educativos en el entorno del Barranco de San Miguel. Fuente: IDECanarias. GRAFCAN.

6. PROPUESTA

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), propugna el aprendizaje competencial, y el currículo se basa, no solo en las competencias clave, sino también las competencias específicas, a través de las cuales se promueve el reconocimiento del patrimonio tanto natural como cultural, para su conservación, mejora y uso responsable, contribuyendo asimismo a crear nuevo patrimonio. En la ordenación del currículo de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Canarias, se trabaja a partir de diferentes competencias específicas (nº 5, 7), teniendo como punto de partida el entorno próximo.

Esta propuesta se integra en el ámbito de la educación formal, y dada la versatilidad del tema puede ser encuadrada en el marco de un proyecto de Aprendizaje-Servicio, trabajando en cooperación con asociaciones de mayores, los mejores conocedores del patrimonio local, o de Aprendizaje Cooperativo a partir de un Aprendizaje Basado en Proyectos, que permita al alumnado realizar una propuesta tal como varias rutas temáticas para conocer el patrimonio local.

En cualquier caso, serán necesarias varias fases para poder llevar a cabo la propuesta:

- Fase inicial: En esta primera etapa se propone realizar un trabajo de ideas previas que nos permita conocer qué sabe el alumnado participante sobre el patrimonio en general, y el del Barranco de San Miguel en particular. A partir de este reconocimiento, se trabajará en aquellos aspectos que se consideran importantes

para reconocer el patrimonio: actividades económicas, formas de comunicación, etc.

- Trabajo de campo: En una propuesta de estas características resulta fundamental la realización de itinerarios didácticos que permitan al alumnado reconocer in situ los elementos patrimoniales, su estado, cómo se relacionan con otros elementos.
- Fase de propuesta: En esta última fase, el alumnado, organizado en grupos, puede realizar propuestas sobre el patrimonio del Barranco de San Miguel, basado tanto en lo que ha podido ver en la visita, como en lo que se ha trabajado en el aula. Esta propuesta debería tener presente qué queremos no solo para esos elementos, que entendemos que pueden ser de valor para la sociedad, sino para nosotros como integrantes de esa sociedad, custodia de dichos bienes, que son guardianes de nuestra memoria. Estos proyectos, deben salir del marco de las paredes del aula, siendo presentado a otras clases, por ejemplo, intentar invitar a alguna persona responsable de patrimonio en la corporación municipal, etc.

6.1. Resultados esperados

De forma sintética, el resultado fundamental que se espera al desarrollar esta propuesta es demostrar la importancia del papel de la educación patrimonial en el proceso de formación de una ciudadanía activa, participativa, crítica y con valores en la etapa de Educación Primaria, tomando como punto de partida el entorno, para luego trasladarlo a ámbitos más amplios.

Mediante esta propuesta esperamos comprobar la potencialidad del patrimonio local, muchas veces minusvalorado por su menor entidad frente a otros elementos, y, sin embargo, tan representativos de la evolución social, económica y cultural de una sociedad.

7. CONCLUSIONES

La educación patrimonial es un pilar básico de la didáctica de las Ciencias Sociales, así como el trabajo a partir del entorno próximo. En relación con la educación geográfica y la histórica permiten trabajar para conseguir que nuestro alumnado, la ciudadanía del mañana adquiera una serie de competencias y valores fundamentales. De forma concreta, esta propuesta permite el abordaje de diferentes cuestiones de interés:

- a) Reconocimiento de la vinculación entre la sociedad y el entorno, y como ambos factores influyen en la generación de un patrimonio cultural con unas características propias.

- b) Aprendizaje de la importancia que la sociedad tiene en la apreciación, mantenimiento y conservación de los bienes patrimoniales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cuenca López, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia una socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/7927>
- Cuenca López, J. M. (2016). Escuela, patrimonio y sociedad. La socialización del patrimonio. *UNES: Universidad, Escuela y Sociedad*, 1, 22-41. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/58775>
- Cuenca López, J. M., Martín Cáceres, M. y Estepa Giménez, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, vol. 49, 1, 44-54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Estepa Giménez, J. y Delgado Algarra, E. J. (2021). Educación ciudadana, patrimonio y memoria en la enseñanza de la historia: estudio de caso e investigación-acción en la formación inicial del profesorado de secundaria. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 172-189. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.172>
- Fontal, O., Sánchez Macías, I. y Cepeda, J (2018). Personas y patrimonios: análisis del contenido de textos que abordan los enlaces identitarios. *Midas. Museos e Estudios Interdisciplinarios*, 9, 1-18. <https://journals.openedition.org/midas/1474>
- Fuentes Moncada, L. A., De la Montaña Conchiña, J. L. y López Pérez, M. M. (2023). Las emociones y el patrimonio histórico cultural. Una visita al museo arqueológico de Badajoz. En M. E. Cambil, A. R. Fernández Paradas y N. De Alba Fernández (coords.). *La Didáctica de las Ciencias Sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 473-483). Narcea.
- Gil, F. (2020). La formación del pensamiento social crítico a través de la educación patrimonial. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 19, 43-54.
- González Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una

- ciudadanía crítica. *El futuro del pasado*, 10, 123-144.
<http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004.Currículo>
- Lucas Palacios, L. y Estepa Giménez, J. (2018). Educación Patrimonial e Inteligencia Emocional. Hablan los alumnos. *Clio. History and History teaching*, 41, 194-207.
<http://clio.rediris.es>
- Marrón Gaité, M. J. (2011). Educación geográfica y formación del profesorado. Desafíos y perspectivas en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 57, 313-341. <https://bage.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/article/view/1386/1309c>
- Moreno, I. (1999). El patrimonio cultural como capital simbólico: valoración y usos. En *Anuario etnológico de Andalucía, 1995-1997* (pp. 325-330). Junta de Andalucía.
- Navarro-Medina, E. (2019). ¿Qué problemáticas sociales y patrimoniales hay en tu entorno? Propuesta de trabajo integrado para los Grados de Educación Infantil y Primaria. En *Jornadas de Formación e Innovación Docente del Profesorado*, 2 (pp. 1474-1499). <http://dx.doi.org/10.12795/9788447221912.064>
- Peinado Rodríguez, M. (2020). Del patrimonio a la ciudadanía en Educación Infantil. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 101, 48-57.
<https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.04>
- Pérez Guilarte, Y. (2022). El patrimonio inmaterial y el paisaje como recursos didácticos: una investigación acción a través del Camino de Santiago. *Revista de Investigación en Educación*, 20(2), 204-221.
<https://doi.org/10.35869/reined.v20i2.4226>
- Pérez Guilarte, Y. y González Monfort, N. (2023). Educación patrimonial y ciudadanía crítica. Una práctica educativa en profesorado en formación inicial. En M. E. Cambil, A. R. Fernández Paradas y N. De Alba Fernández (coords.). *La Didáctica de las Ciencias Sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 463-471). Narcea.
- Quintana Andrés, P. C. (1994). Carga rediticia y desarrollo urbano en la Comarca Noroeste de Gran Canaria (1700-1750). En *X Coloquio de Historia Canaria Americana*, vol. 2 (pp. 341-364). Mancomunidad de Cabildos.

Suárez Álvarez, P. y García Morís, R. (2023). Trabajar patrimonio local a partir de fuentes históricas documentales. Propuesta didáctica para el noroeste español a partir de las percepciones del alumnado. *Maskana*, 14, 2, 9-17, <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/maskana>

Tous Meliá, J. (1997). *Descripción geográfica de las Islas Canarias (1740-1743) de Dn. Antonio Riviere y su equipo de ingenieros militares*. Museo Regional Militar de Canarias.

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS A TRAVÉS DEL ESTUDIO DE LOS MECENAS PARA ENSEÑAR EL RENACIMIENTO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Beatriz Candelaria Gómez Heredero
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo se presenta una propuesta de innovación docente que emplea el Aprendizaje Basado en Proyectos, desde ahora ABP, para enseñar el humanismo y el Renacimiento en la asignatura de Geografía e Historia en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en el 2º curso. Esta propuesta se ha podido llevar a la práctica satisfactoriamente, y especialmente en el contexto de una educación bilingüe en inglés en un centro educativo de la Comunidad de Madrid, España, durante el curso académico 2023-2024.

Para desarrollar esta experiencia docente, en primer lugar, se impartieron unas sesiones sobre la teoría de la Unidad Didáctica *Erasmus, master of Humanism. The Renaissance period*. Posteriormente, se explicó a los estudiantes que la forma para evaluar la unidad didáctica se realizaría a través de un proyecto de investigación que ellos y ellas mismos deberían realizar por grupos, y que al finalizarlo deberían presentar su trabajo y sus resultados a partir de una exposición oral, así como contestar las preguntas sobre la unidad didáctica en un examen tipo test, diseñado con el fin de afianzar los conocimientos. Con el proyecto de investigación, el alumnado estaría teniendo un papel activo en su proceso de enseñanza-aprendizaje mientras estuviese trabajando los contenidos desde las diferentes áreas influenciadas por el humanismo y el Renacimiento, como fueron las humanidades, el desarrollo científico, la cultura y el arte, mediante cinco grupos de mecenas cuya labor fue imprescindible para el desarrollo del Renacimiento y del humanismo en el contexto europeo, así como para la expansión de este movimiento cultural desde Italia hacia otras regiones de Europa en los siglos XV y XVI.

Para evaluar la propuesta de innovación didáctica diseñada, se entregó a los estudiantes un cuestionario de posevaluación después de la realización del examen tipo test, con el fin de que quedase reflejada su opinión de forma anónima, comparando después los resultados de dichos cuestionarios con los objetivos que se pretendían lograr mediante el empleo de la metodología del ABP.

Esta propuesta de innovación educativa tiene como propósito ser de utilidad para trabajar la didáctica del patrimonio histórico-artístico; utilizar las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, desde ahora TICs, como un recurso educativo para la Historia y la Historia del Arte; y trabajar tanto el tiempo histórico como el pensamiento histórico. Por un lado, el tiempo histórico se refuerza desde la causalidad, la simultaneidad, la sincronía y la diacronía, y, por otro lado, el pensamiento histórico se ejercita con el uso de fuentes primarias en el aula, siendo en este caso mediante las obras de arte comisionadas por los mecenas seleccionados, así como la empatía histórica y la caracterización de un contexto.

La estructura que sigue este artículo continúa con la explicación precisa sobre la metodología del ABP a partir de la fundamentación teórica y el estado de la cuestión. Posteriormente, se expone la secuenciación llevada a cabo para la puesta en práctica de la propuesta de innovación docente y su desarrollo en el aula. En el siguiente epígrafe, se presentan los resultados obtenidos del cuestionario cualitativo y cuantitativo de posevaluación. Por último, se detallan las conclusiones y las futuras líneas de investigación.

2. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

La idea de emplear la metodología del ABP en el aula surge tras observar las dificultades que los estudiantes encontraban a la hora de abordar la unidad didáctica sobre el humanismo y el Renacimiento, siguiendo el método docente tradicional de la clase teórica y magistral. Por lo que era necesario que el alumnado interiorizase y comprendiese los contenidos de una forma práctica y visual, dejando claro la importancia de este período histórico para el estudio posterior de otras épocas, puesto que los conceptos tratados podían entrañar complejidad para su nivel educativo. Algunos de esos conceptos serían la recuperación de la Antigüedad Clásica en los campos de la filosofía, la cultura y el arte, así como los avances científicos durante los siglos XV y XVI en Europa. Se trata de unos contenidos que requieren de una asimilación sosegada y trabajada para poder comprender la importancia que supuso el Renacimiento en la Historia Moderna y en el devenir de la sociedad occidental, recuperándose de nuevo algunos valores y principios de este movimiento cultural durante el Neoclasicismo en la segunda mitad del siglo XVIII, por ejemplo.

El Aprendizaje Basado en Proyectos se puede definir como una metodología didáctica que sitúa a los alumnos en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje gracias a un planteamiento mucho más motivador que la metodología enfocada en la clase magistral, siendo en el ABP donde entran en juego habilidades como el intercambio de ideas, la creatividad y la colaboración. Otras características de esta metodología incluyen la transversalidad, la integración tecnológica, la evaluación y la autoevaluación.

Es preciso señalar que una de las mayores dificultades que entraña el desempeño del ABP es que la investigación en didáctica es relativamente reciente, pudiendo retrotraerse su origen a la segunda mitad del siglo XX, por lo que los docentes tienen una formación reducida para aplicar la metodología del ABP en el aula. A su vez, los recursos didácticos enfocados desde la metodología del ABP pueden ser muy variados, y los docentes pueden recurrir a ellos para explicar diferentes unidades didácticas, así como algún apartado en concreto de las mismas. Para poder guiar a los docentes en la creación y el diseño de sus propios recursos didácticos con los cuales trabajen la metodología del ABP en la asignatura de Geografía e Historia en la Educación Secundaria Obligatoria, es necesario conocer las diferentes propuestas didácticas planteadas por otros docentes, con el fin de mostrar un abanico de actividades que puedan utilizar otros profesores de Secundaria en su trabajo. Pero también sirven para ejemplificar la forma a través de la cual se desarrolla esta metodología educativa, recordando que la investigación en didáctica es relativamente reciente y estas actividades contribuyen a la investigación en este campo académico. No obstante, existen diversos autores que han investigado sobre los principales aspectos que sustentan esta propuesta didáctica sobre el ABP y sus aportaciones son recogidas en este artículo.

De acuerdo con Zapico, el Aprendizaje Basado en Proyectos es una estrategia didáctica mediante la cual se organiza a los estudiantes en grupos para que desarrollen un proyecto o resuelvan un problema que tiene aplicación en el aula real, más allá del aula de clase, según Zapico (2019; en De la Calle, 2016, p. 8). Asimismo, la autora menciona la obra de otros autores, como son Reverte, Gallego, Molina y Satorre que también han estudiado esta metodología. Dichos autores establecen que el alumnado tiene un papel activo y puede desarrollar su competencia autónoma y autorreguladora en su trabajo colaborativo. Por lo que el docente orienta a los estudiantes, los ayuda y guía en la construcción de su conocimiento, pero no se entromete en cómo deben obtener los saberes sobre la materia (Reverte et al., 2007). Estos autores defienden esta metodología de enseñanza por el papel activo que asumen los estudiantes y aquellos beneficios que pueden recibir de su trabajo. Según Reverte, Gallego, Molina y Satorre, esta metodología activa del ABP difiere de la docencia tradicional y pasiva en que se utiliza «la clase expositiva como medio para la transmisión del conocimiento, el estudio individual y la evaluación a través de exámenes» (Reverte et al., 2007, p. 285). Es más, estos autores enuncian que el ABP fomenta habilidades de gran importancia como son las siguientes:

El trabajo en grupo, el aprendizaje autónomo, la capacidad de autoevaluación, la planificación del tiempo, el trabajo por proyectos o la capacidad de expresión oral y escrita. Además, mejora la motivación del alumno, lo que se traduce en un mejor rendimiento académico y una mayor persistencia en el estudio. (Reverte et al., 2007, p. 286).

Al mismo tiempo, el docente debe actuar como facilitador de recursos y asesoría a los estudiantes a medida que realizan sus investigaciones, dejando que los alumnos seleccionen y analicen la información. Por lo que el profesor está a cargo de la clase, realiza la organización de los grupos de trabajo, tiene la autoridad y la responsabilidad final por el currículo, la instrucción y la evaluación, además de que debe hacer frente al reto que impone el que cada alumno construya un nuevo conocimiento (Coria, s. f., pp. 6-7). Por estos motivos, el profesor debe haber buscado previamente aquellos datos que los estudiantes pueden incluir en sus trabajos, para enseñarles los recursos necesarios que les permitan obtener la información; también debe acotar la búsqueda de información y establecer de forma clara al alumnado aquellos aspectos sobre los que éste debe recabar apuntes, por lo que debe entregar a los discentes una serie de materiales como preguntas que éstos deban responder y que les guíen en su búsqueda, así como algunos datos concretos con los que puedan partir. A la hora de diseñar un recurso didáctico que emplea la metodología del ABP, deben establecerse los requerimientos de calidad que ha de cumplir el proyecto, los objetivos, junto con el número de sesiones que se van a dedicar al mismo, los miembros que conformarán los equipos de trabajo, y la evaluación. También se debe tener claro cuáles serán los recursos con los que cuentan los estudiantes para desempeñar su tarea y el manejo que tiene el alumnado de dichos recursos (Coria, s. f., p. 4).

Para abordar la metodología del ABP en la asignatura de Geografía e Historia en la Educación Secundaria Obligatoria, también hay que conocer otros ejemplos que se hayan llevado a cabo en España. Por ejemplo, Hurtado señala lo siguiente en el caso de algunos centros educativos de España donde se ha desarrollado la estrategia de enseñanza-aprendizaje basada en el ABP:

Se han podido observar algunas mejoras en la motivación y rendimiento del alumnado repetidor al utilizar dicha metodología. Asimismo, el alumnado diagnosticado con TDAH ha encontrado más facilidades para integrarse en el grupo y enfocar la atención con esta metodología. (Hurtado, 2020, p. 329).

Lo que Hurtado considera que propone el sistema de ABP es «un cambio con respecto a la metodología tradicional (...) pone en el eje central el desarrollo de un proyecto común en el que se aplican y desarrollan aprendizajes de diferentes materias» (Hurtado, 2020, p. 330). En este contexto, hay que ser consciente de que la realidad que los docentes encuentran en sus aulas incluye estudiantes a los cuales les es de mayor utilidad una metodología didáctica frente a otra, por lo que los recursos didácticos que se utilicen con los alumnos deben tener en cuenta estas características y diferencias entre ellos y ellas, e intentar que las actividades planteadas sean beneficiosas y enriquecedoras para todos los estudiantes, y que aquellos que encuentran dificultades para la obtención

de conocimiento en la clase magistral y puramente teórica, puedan verse beneficiados cuando se realizan otras metodologías didácticas, como es el ABP. La forma mediante la cual Hurtado considera que debe desarrollarse este método de enseñanza-aprendizaje es a través de una estructura y secuencia, donde se establezcan el papel que ha de desempeñar cada alumno, los objetivos de la actividad, los recursos empleados, y el tiempo destinado al trabajo (Hurtado, 2020, p. 333). También apunta que esta organización «se tiene que conseguir por medio del diálogo y la colaboración para que el alumnado aprenda a gestionar el proyecto desde el inicio hasta el final» (Hurtado, 2020, p. 333). Con esto, cuando los discentes comprenden la complejidad que puede entrañar este tipo de proyectos, realizan un trabajo continuo en el aula, algo que pone de manifiesto su papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, frente a su papel pasivo cuando reciben los contenidos de la materia a través de la clase magistral donde sólo participa activamente el docente.

Por otra parte, la propuesta didáctica que aquí se presenta ha servido como una metodología interdisciplinar. En este sentido, se han trabajado al mismo tiempo las competencias de asignaturas diversas como Tecnología y Digitalización, Inglés como Lengua Extranjera, Historia del Arte, Educación Plástica, Visual y Audiovisual, y evidentemente, Geografía e Historia (Comunidad de Madrid, s.f.). Esta manera interdisciplinar de trabajar incluye también una escritura creativa sobre los aspectos histórico-artísticos que se desprende de una subjetividad interpretativa mediante la cual los estudiantes conectan con sus vivencias y emociones, despertando así su interés (Sánchez-Rivera, 2020, p. 584).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TICs, forman una característica fundamental de esta propuesta didáctica, dado que la realización del proyecto de investigación que deben elaborar los estudiantes cuenta con la ayuda de las TICs en el aula. Dentro de las TICs se incluyen las diferentes bases de datos con las que han trabajado los estudiantes, así como las diferentes plataformas que han manejado en línea para elaborar sus presentaciones. Pero pueden incluirse también la suma de los recursos digitales, o las herramientas, ordenadores, equipos y programas informáticos, aplicaciones, redes y diferentes medios que les han ayudado a hacer posible el desempeño de su ejercicio. La digitalización que existe en la actualidad ha permitido que tengan lugar avances importantes en el estudio y divulgación artística, al igual que también ha influido notablemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia del Arte (Sánchez-Rivera, 2022, p. 185). Sánchez-Rivera también sostiene que las TICs «proporcionan recursos de gran valor, y su uso en el ámbito educativo resulta ya ineludible» (Sánchez-Rivera, 2022, p. 190). Además, se debe hacer un uso «responsable, reflexivo y crítico de las mismas. Y, en el horizonte, aspirar a una educación de ciudadanos más libres y comprometidos» (Sánchez-Rivera, 2022, p. 190).

Con respecto a profundizar en Historia del Arte para acercar la asignatura de Geografía e Historia al alumnado, puede resultar de gran interés el texto de Monteagudo y Vera, de donde se desprende la siguiente información:

La disciplina de historia del arte cuenta con una asignatura propia y exclusiva en el último curso de Bachillerato, no así en el caso de la Educación Secundaria Obligatoria, donde se aborda al hilo de los contenidos de historia. Ello es importante porque para muchos alumnos será la última vez que estudien contenidos artísticos en su periodo de formación obligatoria. (Monteagudo y Vera, 2017, p. 229).

Según los anteriores autores, «en la educación formal, el estudio de las artes aparece tarde y siempre como complemento a otras ramas del saber, como la historia o la geografía» (Monteagudo y Vera, 2017, p. 230). Por eso, parece ser de gran utilidad que, en un tema como el Renacimiento, se dé más importancia al arte y se utilice este para facilitar la comprensión de la unidad didáctica sobre el Renacimiento y el humanismo al alumnado. Esto es así dado que a través de la visualización de las distintas obras de arte se pueden comprender los valores y las características principales del humanismo y del movimiento cultural y artístico del Renacimiento. Además, el arte sirve para mostrar los cambios sociales y culturales que han tenido lugar a lo largo de la historia, y su análisis permite el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico y el sentido de la estética. Por ello, es conveniente que la Historia del Arte se intente trabajar en las diferentes unidades didácticas de la asignatura de Geografía e Historia en la Educación Secundaria Obligatoria; porque además brinda la oportunidad de saber e identificar las manifestaciones artísticas a aquellos estudiantes que consideran estudiar el Bachillerato científico, y no les discrimina de obtener estos conocimientos. De acuerdo con Sánchez-Rivera, las obras de arte pueden proporcionar un vínculo con el pasado que resulte muy atractivo, dado que muchas de ellas pueden ser reconocidas por el gran público y su importancia patrimonial conduce a la construcción identitaria y a la crítica cultural (Sánchez-Rivera, 2022, p. 187). Sánchez-Rivera establece que los valores educativos de la Historia del Arte pueden apoyarse en cinco pilares que serían la Historia, la estética, la creatividad, el patrimonio y la ciudadanía (Sánchez-Rivera, 2022, pp. 191-192). A través de la Historia se pueden abordar conceptos como nociones de cambio y permanencia o sincronía y diacronía, así como conceptos como la multicausalidad, la identidad y la alteridad; la estética trataría la belleza, la observación analítica y crítica del arte; la creatividad estaría asociada a la percepción, memoria o razonamiento; el patrimonio estaría ligado a la herencia cultural y a la formación de identidades individuales y colectivas; y la ciudadanía entroncaría con las relaciones entre el individuo y la sociedad (Sánchez-Rivera, 2022, pp. 191-192).

Otra cuestión que se ha potenciado con esta propuesta didáctica ha consistido en acercar la Historia al alumnado. Para ello, el texto de Muñoz ha sido de gran apoyo, dado que enuncia lo siguiente:

Los contenidos que ofrece el currículo son percibidos por la mayoría del alumnado como lejanos, carentes de sentido y de utilidad para sus vidas. Esto se refleja en algunas preguntas recurrentes al inicio de curso, como, por ejemplo: ¿para qué sirve estudiar historia? (Muñoz, 2017, p. 103).

Por ello, esta propuesta didáctica destaca la importante labor de mecenazgo renacentista impulsada por la familia Mendoza, con el fin de acercar la historia del Renacimiento a los estudiantes a partir de un ejemplo localizado en el contexto español, es decir, próximo a la realidad de los estudiantes. De esta forma, los alumnos pueden comprender que su territorio también fue protagonista del desarrollo científico, técnico y cultural que englobó el Renacimiento, y que aquí se desarrollaron obras que influyeron en estilos artísticos posteriores y que fueron notablemente significativos en su época.

Un último aspecto destacado es la temporalidad en la Historia. En este caso, se ha trabajado la temporalidad en la Historia a través de un eje cronológico que elaboraron los estudiantes en el marco de su proyecto de investigación y que incluyeron en sus presentaciones orales. Por ello, se puede resaltar el trabajo de Pagès, del cual se recoge una actitud general en el contexto educativo donde «el profesorado otorgaba mucha importancia a la cronología, pero el alumnado no conseguía aprenderla, conseguía identificar los cambios, pero no los ubicaba cronológicamente» (Pagès, 2019, p. 31). De acuerdo con esta afirmación, un eje cronológico puede ayudar al alumnado a situar en el tiempo y en el espacio los diferentes encargos que comisionaban los mecenas con los que han trabajado, según avanzaba el Renacimiento a lo largo de los siglos XV y XVI, e iban teniendo lugar los distintos acontecimientos históricos insertos en esta unidad didáctica explicada; observando del mismo modo cómo se iba expandiendo el movimiento cultural del Renacimiento desde el contexto italiano, hacia otros territorios europeos como fueron el contexto francés o el contexto español. A su vez, también se alude en este escrito a las palabras de Hodeige (Hodeige, 1981) quien en palabras de Pagès «destacaba las siguientes ventajas educativas de la historia diacrónica, o temática: (...) facilita la comprensión de la cronología y de las duraciones, y del cambio y de la continuidad» (Pagès, 2019, p. 37). Es muy importante que el alumnado sepa situar los acontecimientos históricos que está estudiando, no por el hecho de aprender fechas como si se tratase de una lista de datos que deben memorizar por obligación, sino porque las fechas ayudan a situar en su contexto histórico y geográfico los diferentes acontecimientos que están teniendo lugar en ese período, pudiendo estar los mismos interrelacionados, y que son las causas y consecuencias de hechos importantes que han marcado el devenir de la sociedad.

3. LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA

3.1. Características de la propuesta

El objetivo de esta propuesta didáctica es que el alumnado realice un proyecto de investigación en grupo. A través de este proyecto, los discentes estudiarán el Renacimiento de manera transversal a partir de diferentes exponentes del mecenazgo renacentista en el contexto europeo de los siglos XV y XVI, incluyendo cargos eclesiásticos, como fueron los papas, pero también los monarcas y los nobles. La selección de dichos referentes del mecenazgo artístico y cultural renacentista ejemplifica quiénes podían hacer encargos de tal envergadura en dichos siglos, así como estudiar la sociedad estamental del momento. Por las mencionadas cuestiones, la propuesta que aquí se presenta ejemplifica los cambios sociales y culturales del Renacimiento en el contexto europeo. Mediante este planteamiento se persiguen los siguientes propósitos: En primer lugar, facilitar al alumnado la comprensión de la Unidad Didáctica sobre el humanismo y el Renacimiento en el nivel de 2º de la ESO, a través de una metodología atractiva a la vez que útil, mediante el ejercicio de la reflexión y la visualización de obras de arte que muestran los avances científicos, como la perspectiva, el uso de reglas matemáticas y geométricas, la simetría y el orden; además de la recuperación de la Antigüedad Clásica, los valores del humanismo y el antropocentrismo. En segundo lugar, trabajar por competencias de acuerdo con la ley educativa LOMLOE en el marco de una estrategia didáctica interdisciplinar. En tercer lugar, acercar la Historia a la realidad del alumnado, a través de un ejemplo del mecenazgo cultural y artístico en el contexto español. En cuarto lugar, trabajar el tiempo histórico: la causalidad, la simultaneidad, la sincronía y la diacronía. Posteriormente, trabajar el pensamiento histórico, mediante el uso de fuentes primarias en el aula, como son las obras de arte, accesibles por medio de los recursos digitales que ofrecen los museos; además de la empatía histórica y caracterizar un contexto. Por último, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, las TICs, en el aula como herramientas de desempeño fundamentales en una sociedad como es la actual, cada vez más digitalizada.

Como ya se ha enunciado, esta propuesta plantea un aprendizaje por competencias. La LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) establece que la adquisición de los conocimientos en las diversas etapas educativas debe lograrse a través de las competencias clave recogidas en el Perfil de salida. Las competencias clave que se recogen en el Perfil de salida, son aquellas competencias clave recogidas a su vez en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea y que se han adaptado al marco del sistema educativo español. De acuerdo con la definición que ofrece el BOE (Boletín Oficial del Estado), la adquisición de las competencias clave por parte del alumnado es

fundamental para la evaluación de las distintas modalidades y etapas de su formación básica, al mismo tiempo que le permite obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, p. 11). Estas competencias están conectadas a su vez con los retos del siglo XXI. Posteriormente, en el caso de esta propuesta diseñada se pueden destacar las siguientes: la competencia en comunicación lingüística, la competencia plurilingüe, la competencia digital, la competencia personal, social y de aprender a aprender, la competencia ciudadana, la competencia emprendedora y la competencia en conciencia y expresión culturales. Las competencias clave encuentran su definición en el Artículo 2 *Definiciones* del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, y establece que son «desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales» (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, p. 6).

La competencia en comunicación lingüística (CCL) hace alusión a la interacción del alumnado de manera adecuada y coherente en distintas situaciones y con diferentes propósitos, empleando medios orales o escritos, y también requiere el empleo de conocimientos, destrezas y actitudes para comprender, interpretar y valorar mensajes críticamente para comunicarse de manera cooperativa, creativa, ética y desde el respeto (Educagob, *Competencias clave*, s. f.). Esta competencia se ha logrado a partir de las presentaciones orales realizadas por los estudiantes, pero también a través del consenso y del diálogo en los grupos de trabajo.

La competencia plurilingüe (CP) implica emplear diversas lenguas, orales o signadas, de manera adecuada y efectiva para facilitar el aprendizaje y la interacción comunicativa (Educagob, *Competencias clave*, s.f.). Se ha logrado esta competencia clave porque los dos grupos de 2º de la ESO con los que se ha llevado a cabo la propuesta didáctica daban clase de Geografía e Historia en el programa de una educación bilingüe en inglés, lo cual a su vez también dificultaba la asimilación de los conceptos de esta unidad didáctica.

La competencia digital (CD) involucra «el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales» para abordar el aprendizaje y el trabajo (Educagob, *Competencias clave*, s. f.). Entre los aspectos que se incluyen en esta competencia, destacan la creación de contenidos digitales y la resolución de problemas. Esta competencia clave se ha logrado con la búsqueda en internet de información y el uso de *Drive*, *Canva* y *Genially* para crear el contenido de las presentaciones, así como gracias al uso de todos los recursos digitales e informáticos ofrecidos por el centro educativo para desempeñar esta propuesta.

La competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) fomenta «promover un crecimiento personal constante, gestionar el tiempo y la información eficazmente, colaborar con otros de forma constructiva, mantener la resiliencia» (Educagob, *Competencias clave*, s.f.). También incluye «la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad» (Educagob, *Competencias clave*, s. f.). Se han alcanzado los objetivos perseguidos por esta competencia clave mediante el trabajo en grupo y el intercambio de ideas para aprender; también con la gestión del tiempo dedicado a cada sesión con el fin de tener lista la presentación para el día indicado; así como ajustarse al tiempo de cada intervención durante las exposiciones orales.

A través de la competencia ciudadana (CC), el alumnado es consciente de los procesos históricos y sociales más destacados y alusivos a su propia identidad y cultura; pero también participa en actividades sociales y cooperativas (Educagob, *Competencias clave*, s. f.). Esta competencia clave se pone de manifiesto en esta propuesta por la resolución de conflictos y la toma de decisiones que los estudiantes han realizado de forma dialogada y respetuosa.

La competencia emprendedora (CE) sugiere que el alumnado sea capaz de «generar resultados de valor para otras personas» a través del uso de conocimientos específicos necesarios para ello; pero también supone «crear y replantear ideas utilizando la imaginación, la creatividad, el pensamiento estratégico y la reflexión ética, crítica y constructiva dentro de los procesos creativos y de innovación; y despertar la disposición a aprender, a arriesgar y a afrontar la incertidumbre» (Educagob, *Competencias clave*, s. f.). Esta competencia clave se ha trabajado en esta propuesta de innovación docente por medio del liderazgo que los alumnos han asumido a la hora de expresar sus puntos de vista y planificar su trabajo, al mismo tiempo que con la realización de unos proyectos originales y creativos donde los discentes han abordado los contenidos de la unidad didáctica tomando sus propias decisiones en gran parte de su proceso de enseñanza-aprendizaje; y han colaborado de manera sobresaliente con otros compañeros.

Por último, la competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC) viene definida a continuación donde se establece que:

*Supone comprender y respetar el modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones se expresan y se comunican de forma creativa en distintas culturas y por medio de una amplia gama de manifestaciones artísticas y culturales. Implica también un compromiso con la comprensión, el desarrollo y la expresión de las ideas propias y del sentido del lugar que se ocupa o del papel que se desempeña en la sociedad. Asimismo, requiere la comprensión de la propia identidad en evolución y del patrimonio cultural en un mundo caracterizado por la diversidad, así como la toma de conciencia de que el arte y otras manifestaciones culturales pueden suponer una manera de mirar el mundo y de darle forma. (Educagob, *Competencias clave*, s. f.).*

Se trata de una de las competencias clave que mejor define la propuesta didáctica que aquí se presenta y que mejor refleja los contenidos insertos en ella. Esto se puede corroborar dado que requiere que los estudiantes comprendan la identidad del patrimonio cultural en un contexto distinguido por la diversidad y donde las manifestaciones artísticas y culturales pueden ofrecer una forma de entender la Historia y su evolución.

A continuación, según el Artículo 2 *Definiciones* del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, las competencias específicas se definen como:

Desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada materia o ámbito. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, el Perfil de salida del alumnado, y por otra, los saberes básicos de las materias o ámbitos y criterios de evaluación. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, p. 7).

Las competencias específicas que se trabajan con esta propuesta son la competencia específica 1, la competencia específica 6 y la competencia específica 7. La competencia específica 1 consiste en el uso de fuentes históricas para adquirir conocimientos y «elaborar y expresar contenidos en varios formatos» (Educagob, *Geografía e Historia. Competencias específicas*, s. f.). La competencia específica 6 se basa en conocer los procesos históricos y culturales que han hecho posible el panorama multicultural en el que vivimos y conocer la riqueza de la diversidad (Educagob, *Geografía e Historia. Competencias específicas*, s. f.). La competencia específica 7 menciona:

*La 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. (Educagob, *Geografía e Historia. Competencias específicas*, s. f.).*

En esta propuesta de innovación didáctica, también se recogen algunos de estos retos del siglo XXI que son esenciales para formar a los estudiantes en su educación básica como son las siguientes:

Desarrollar un espíritu crítico, empático y proactivo para detectar situaciones de inequidad y exclusión a partir de la comprensión de las causas complejas que las originan. (...) analizar de manera crítica y aprovechar las oportunidades de todo tipo que ofrece la sociedad actual, en particular las de la cultura en la era digital, evaluando sus beneficios y riesgos y haciendo un uso ético y responsable que contribuya a la mejora de la calidad de vida personal y colectiva. (...) aceptar la incertidumbre como una oportunidad para articular respuestas más creativas, aprendiendo a manejar la ansiedad que puede llevar aparejada.

(...) cooperar y convivir en sociedades abiertas y cambiantes, valorando la diversidad personal y cultural como fuente de riqueza e interesándose por otras lenguas y culturas. (...) sentirse parte de un proyecto colectivo, tanto en el ámbito local como en el global, desarrollando empatía y generosidad. (...) desarrollar las habilidades que le permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida, desde la confianza en el conocimiento como motor del desarrollo y la valoración crítica de los riesgos y beneficios de este último. (Educagob, Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, s. f.).

Los saberes básicos que se enmarcan en esta actividad están organizados en tres bloques y sirven a los estudiantes para comprender el mundo en el que viven y conectar con él la Geografía y la Historia (Educagob, *Geografía e Historia. Desarrollo de la materia*, s. f). Los tres bloques son retos del mundo actual; sociedades y territorios; y compromiso cívico local y global. El primer bloque incluye entre sus retos la digitalización, por lo que los estudiantes deben conocer las plataformas digitales y las redes de comunicación (Educagob, *Geografía e Historia. Desarrollo de la materia*, s.f). El segundo bloque, enmarca los procedimientos y las técnicas que aportan la Geografía y la Historia, por ejemplo, ejercicios de investigación (Educagob, *Geografía e Historia. Desarrollo de la materia*, s.f). El tercer bloque de los saberes básicos pone el foco en las actitudes, valores y cuestiones asociadas al desarrollo individual y personal del alumnado (Educagob, *Geografía e Historia. Desarrollo de la materia*, s. f).

3.2. Metodología empleada en el aula

Durante las cuatro sesiones teóricas previas al proyecto de investigación, se pudieron observar las dificultades que el alumnado tenía a la hora de comprender las características principales del Renacimiento, cuando los estudiantes tomaban apuntes y cuando realizaban esquemas y ejercicios para ir trabajando el temario. Sin embargo, aquellas actividades no parecían resultar significativas para la comprensión de la materia inserta en la unidad didáctica, dado que el problema fundamental residía en el carácter abstracto de los conceptos que se estaban explicando. Por estos motivos, resultaba necesario mostrar ejemplos al alumnado que plasmaran y concretasen esas definiciones.

Ante esta situación, se dio la necesidad de ampliar el temario del libro de texto seleccionado por el departamento, con el fin de enseñar otros ejemplos que pudieran ser más claros y concretos, llegando a la conclusión de que las obras de arte permitían explicar con ejemplos las características del Renacimiento. Así, los discentes asimilaron la importancia del equilibrio, la simetría, el orden, la racionalidad, pero también la influencia de las ciencias como las Matemáticas, así como muchos de los inventos que diseñó Leonardo da Vinci (1452-1519), por ejemplo, en el contexto del desarrollo científico. De esta forma, se pudo conseguir despertar su interés, y fue a través del proyecto de investigación que consiguieron asentar el temario. A su vez, los estudiantes

también trabajaron con el tiempo cronológico, no desde la memorización superficial de fechas, sino más bien a partir de la reflexión y relacionando el contexto histórico con los encargos que solicitaban los mecenas, y con acontecimientos importantes que marcaron la cultura europea en los siglos XV y XVI.

Posteriormente, esta estrategia didáctica es posible en el marco legislativo de la LOMLOE donde las competencias en la asignatura de Geografía e Historia potencian la búsqueda de información sobre temas relevantes de la Historia utilizando diferentes fuentes históricas y geográficas, con el fin de elaborar contenidos utilizando diferentes formatos; entender los procesos históricos y culturales que han propiciado la realidad multicultural en la que vivimos; así como el conocimiento y la puesta en valor del patrimonio material e inmaterial que compartimos (Educagob, *Geografía e Historia. Competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos: primer y segundo curso*, s. f.).

Dentro de esta propuesta didáctica, se ha incluido la elaboración de diferentes materiales como pueden ser las presentaciones de Drive, Canva o Genially y el escudo de armas de cada familia de mecenas. O también situaciones de aprendizaje en la clase a través de la investigación en el aula de informática usando las TICs. Para finalizar, se ha realizado una evaluación y posevaluación, la primera a través de un examen tipo test y la segunda mediante un cuestionario que se entregó a los estudiantes para que contestasen anónimamente.

La organización del proyecto de investigación se hizo a partir de la distribución del alumnado por grupos de cuatro y cinco estudiantes, de acuerdo con el número de alumnos en cada clase que era de veintidós. En este proyecto, cada grupo representaría a una familia de mecenas importante durante los siglos XV y XVI. Como el propósito era que los estudiantes entendiesen que el Renacimiento fue un movimiento artístico y cultural que surgió en Italia, pero se extendió por otros territorios europeos, se creyó conveniente que tres grupos representaran algunos mecenas importantes de Italia dado que fue la cuna de esta revolución cultural; que un grupo se centrara en Francia, y otro en España. De esta manera, también conocerían cómo era el mecenazgo en el contexto español y se les podría acercar a su realidad la Historia. Para ello, no sólo investigarían sobre el arte del Renacimiento, sino también sobre los intereses de sus mecenas como serían las humanidades, la política, la filosofía, la guerra o la diplomacia. Finalmente, también podrían comprender que los mecenas podían ser nobles, reyes y papas, quienes mediante el patronazgo artístico quisieron representar las principales características y valores del Renacimiento y de la sociedad en la que se insertaban sus vidas y sus encargos.

La docencia de la propuesta didáctica ha seguido la siguiente estructura: En primer lugar, se destinaron cuatro sesiones teóricas para explicar el tema al alumnado a través de la metodología de enseñanza magistral sin abandonar el sistema de enseñanza

tradicional, donde se explicó la información proveniente del libro, con la ayuda de herramientas digitales como vídeos de *Youtube*, y la proyección de obras de arte con el proyector y el ordenador del aula. Con ello, quedaban definidas las características explicadas en los epígrafes sobre la recuperación de la Antigüedad Clásica, el antropocentrismo y los avances científicos del momento.

Posteriormente, se procedió a explicar a los estudiantes en qué consistiría la metodología empleada para evaluar la unidad didáctica a través de un proyecto de investigación, su futura exposición oral, así como un examen tipo test para afianzar los conocimientos adquiridos. Para ello, en la misma sesión que se explicó las características de la propuesta, se procedió a organizar los grupos y a asignar los mecenas a cada uno de ellos. Dado que ambas clases donde se implementó el ABP contaban con veintidós estudiantes, su distribución en los grupos fue de tres grupos con cuatro alumnos y dos grupos con cinco alumnos. La organización de los grupos no fue aleatoria, sino que se consideró oportuno que los grupos estuviesen equilibrados de acuerdo con el nivel de rendimiento que los alumnos tienen en su día a día y sus capacidades, favoreciendo así el enriquecimiento educativo a través de la motivación y la influencia positiva que pueden tener los alumnos más aventajados y con mejores resultados académicos, sobre aquellos que encuentran más dificultades en su proceso de enseñanza-aprendizaje. También se tuvo en consideración si existía algún grupo de mecenas sobre el cual tuvieran que tratar más información con respecto a otros de los seleccionados, así como la complejidad de su escudo heráldico. En esa sesión, también se consensuó y dialogó con el alumnado sobre cuántas sesiones se iban a dedicar a investigar y recopilar información, cuándo se realizarían las exposiciones orales sobre cada proyecto grupal y cómo se haría la evaluación. Después de ese reparto de los estudiantes en grupos, se les dejó libertad para que ellos designasen a su delegado o capitán, quien sería el encargado de asegurarse de que el grupo siempre trajera el material a clase, y el encargado de establecer el orden entre los compañeros. También se explicó a los estudiantes la estructura del trabajo y los materiales que iban a necesitar. Para elaborar el proyecto de investigación, se trabajó en el aula de informática con dos o tres ordenadores portátiles por cada grupo.

Después de aquella sesión donde se explicó la estructura del ABP, se dedicaron cuatro sesiones más para trabajar en el aula de informática con el proyecto de investigación que debían hacer los estudiantes. Realizaron tanto las exposiciones orales como los escudos heráldicos.

El resultado final habría de consistir en una presentación en las plataformas digitales de Drive, Canva y Genially según hubieran preferido, dotándoles de libertad a la hora de diseñar su presentación, pero ofreciéndoles un índice con aquellos apartados que todos debían incluir en sus presentaciones, así como pistas con información clave

sobre sus mecenas para facilitarles la búsqueda en internet y orientarles en su proyecto de investigación. Aquellas cuestiones que se incluían en el índice eran de dos tipos. Por un lado, se incluían unas preguntas, también denominadas *driving questions*, que guiarían al alumnado en la búsqueda en Internet de la información. Esas preguntas harían alusión a quiénes eran los mecenas, a qué grupo estamental pertenecían; qué intereses tenían (política, guerra, religión o humanidades); qué significaba su escudo heráldico y en qué ciudad destacó su mecenazgo artístico y cultural; qué artistas trabajaron para dichos mecenas y qué tipo de obras artísticas realizaron (escultura, pintura, grabados o arquitectura); y que realizasen un eje cronológico situando las principales obras artísticas encargadas por sus mecenas, así como algún acontecimiento importante que hubiese marcado su historia. Por otro lado, se incluyó en esos mismos índices, un apartado que ofrecía al alumnado una serie de pistas como miembros importantes de sus familias de mecenas, el nombre de algún artista que hubiese trabajado para los distintos mecenas, y aquellos aspectos significativos que describiesen los intereses de los mecenas seleccionados. A través de esos índices y con ayuda de estos, los estudiantes deberían desarrollar su proyecto, apoyándose en el contenido del libro de texto y ampliando la información con ayuda de Internet. De esta manera, el resultado final sería un compendio de información sobre el Renacimiento a través de los contextos italiano, francés y español, para mostrar una visión internacional del Renacimiento y del humanismo, tal y como quedaba patente en el discurso narrativo del libro de texto.

La presentación debería ser de unas diez diapositivas aproximadamente donde se incluyesen una portada, índice y la información principal que se hubiera repartido en cinco puntos iguales para todos los grupos. Además, también realizaron el escudo heráldico de sus mecenas en una cartulina y añadieron en la misma información sobre sus símbolos y significado con el fin de explicárselo a la clase el día de la presentación. Para realizar el escudo de armas de los mecenas, los estudiantes debían llevar a la clase lápices, gomas de borrar, reglas, y colores en función de su escudo además de otros materiales si querían como rotuladores, témperas, acuarelas, pinceles, bolígrafos o lápices de colores.

A continuación, del contexto italiano los estudiantes investigaron sobre las familias de los Médici y los Sforza, y sobre los Papas Julio II (1443-1513) y León X (1475-1521), incluyéndose ambos papas en el trabajo del mismo grupo en cuestión. En el índice de la familia Médici se incluyó información sobre los principales mecenas de los cuales podían recabar información como sería el caso de Lorenzo el Magnífico (1449-1492) o Cosme de Médici (1389-1464). Se les informó de que era una familia de nobles y gobernadores que habían adquirido riqueza como banqueros. Asimismo, que había sido una familia de mecenas muy importante en Italia, concretamente en la ciudad de Florencia, siendo allí donde ellos impulsaron una gran variedad de creaciones artísticas del Renacimiento. Los

Médici estaban interesados en las humanidades en general, y algunos artistas que trabajaron para ellos fueron Filippo Brunelleschi (1377-1446), Donatello (1386-1466), Miguel Ángel Buonarroti (1475-1564), Sandro Botticelli (1445-1510), Leonardo da Vinci (1452-1519) y Michelozzo (1396-1472). En su caso, los estudiantes ahondaron en su proyecto de investigación sobre quiénes eran los Médici y de dónde procedía su riqueza, así como la trayectoria vital de Cosme de Médici y Lorenzo el Magnífico. De Cosme de Médici resaltaron las figuras de Donatello y Brunelleschi como los principales artistas protegidos por el mecenas; y de Lorenzo el Magnífico destacaron a Miguel Ángel, Leonardo da Vinci y Sandro Botticelli. De estos artistas comentaron las obras de arte que realizaron bajo el mecenazgo de esta familia.

Otra familia italiana fue la Sforza en Milán. De ella, se informó a los alumnos de que fue una familia de gobernantes y nobles entre los cuales se encontraban Ludovico Sforza (1452-1508), Francesco I Sforza (1401-1466) o Galeazzo María Sforza (1444-1476). Tenían entre sus intereses las humanidades, las pinturas del Renacimiento flamenco, escultura, arquitectura y la música. A su vez, entre los principales artistas que trabajaron para ellos se encontraban Leonardo da Vinci, Donato Bramante (1444-1514) y Filarete (1400-1469). En su proyecto de investigación, los estudiantes incluyeron una introducción para hablar del origen de la familia y su fundador, introdujeron a los principales exponentes, y se centraron en la vida de los artistas mencionados en su eje cronológico.

Los últimos representantes del Renacimiento en Italia serían los papas Julio II y León X. Su principal interés era la religión, pero también la diplomacia. Entre los principales artistas que trabajaron para ellos se encontraban Miguel Ángel, Rafael Sanzio (1483-1520) y Donato Bramante, quienes realizaron pinturas, esculturas, obras arquitectónicas y tapices. En su proyecto de investigación, los alumnos incluyeron la definición de mecenas desde la perspectiva de sus personajes, ampliaron los intereses de los papas centrándose en el aspecto diplomático y militar, abordaron la colección artística que poseían ambos, y algunas creaciones artísticas que impulsaron como el *Moisés* de Miguel Ángel (1513-1536), la Capilla Sixtina (1508-1512) y los frescos del Vaticano. Pero tampoco olvidaron que León X pertenecía a la familia de los Médici y que por lo tanto ya conocía la tradición familiar de comisionar obras de arte como fue en su caso la basílica de San Pedro (1506).

Después, en el contexto español los estudiantes abordaron la familia de mecenas Mendoza. Para ello, en el índice se incluyeron algunas pistas como que impulsaron gran parte de su mecenazgo humanístico y artístico en Guadalajara; que era una familia de nobles entre los que destacaron Pedro González de Mendoza (1428-1495) conocido también como el Cardenal Mendoza, e Íñigo López de Mendoza (1398-1458). Los intereses de esta familia de mecenas eran el arte, las fundaciones religiosas, las fiestas y

las humanidades como la literatura y la historia. Entre las obras que comisionaron se pueden encontrar construcciones arquitectónicas, escultura, pintura, urbanismo y poesía. Asimismo, algunos de los máximos exponentes de este mecenazgo fueron Juan Guas (1430-1496), Francisco de Medina y Mendoza (1516-1577), y Hernando Pecha (1567-1659). Los discentes que realizaron este proyecto de investigación abarcaron los apartados de los orígenes de la familia Mendoza en el norte de España; otros escudos que habían derivado del original de Mendoza como el de Hurtado de Mendoza; la participación de algunos de sus miembros en hechos históricos relevantes para el temario como el papel de Íñigo López de Mendoza y Quiñones, el hijo mayor de Íñigo López de Mendoza, en el Tratado de Granada de 1491 y su papel apoyando a Isabel I de Castilla (1451-1504) en la sucesión al trono de Castilla. Más allá de los exponentes que se les ofreció, profundizaron también en Diego Hurtado de Mendoza (1503-1575), y aludieron al libro de Hernando Pecha *Historia de Guadalaxara* y los sonetos de Íñigo López de Mendoza.

Finalmente, en lo que respecta a Francia, los estudiantes investigaron sobre los soberanos Francisco I (1494-1547), conocido como el Padre y Restaurador de las Letras, y Enrique II (1519-1559). De ellos, era imprescindible que los estudiantes supiesen que ambos fueron reyes franceses, para ver todos los estamentos sociales que protagonizaron el mecenazgo renacentista, más allá de los papas, nobles o burgueses enriquecidos. Sus principales intereses eran las artes y las humanidades como la literatura. En concreto, Francisco I estaba muy interesado en llevar las influencias del Renacimiento italiano a su corte, llegando a trabajar a su servicio el propio Leonardo da Vinci. Ambos mecenas impulsaron la pintura, vestimenta y festejos influenciados por la cultura renacentista. Los estudiantes que trabajaron con este tema indagaron sobre las biografías de ambos monarcas, la cuestión religiosa influenciada por la Reforma Protestante, las obras de arte que se realizaron bajo sus reinados siguiendo las características renacentistas, y trataron la íntima relación entre Leonardo da Vinci y Francisco I, más allá de incluir obras muy conocidas como *La Gioconda* o *Mona Lisa* (1503-1519), adquirida por Francisco I en el siglo XVI y que desde entonces se encuentra en Francia.

Por otra parte, los recursos que utilizaron los estudiantes para completar sus presentaciones fueron muy diversos. Entre ellos se encontraban líneas del tiempo con imágenes para hacer el eje cronológico, vídeos procedentes de *Youtube* para profundizar en el comentario de las obras de arte, mapas para situar al público en la región donde habían vivido los mecenas seleccionados, imágenes de los cuadros, esculturas, arquitecturas, tapices, así como una cartulina en la cual cada grupo explicó el origen de su escudo heráldico, su simbología, o el significado de los colores. Es preciso señalar que todos los grupos habían sido informados de que debían incluir una última diapositiva incluyendo los enlaces de las referencias bibliográficas que hubiesen utilizado, para ir

enseñándoles poco a poco esta forma de trabajar con perspectiva de futuro en el ámbito de la investigación académica. Entre las referencias bibliográficas de estos trabajos se incluyeron referencias de la Real Academia de la Historia, por ejemplo, en el contexto español; pero también referencias de distintos museos donde se encuentran las obras de arte que incluyeron en sus presentaciones. Las presentaciones orales tendrían una duración aproximada de quince minutos por cada grupo.

A continuación, se dedicaron dos sesiones para las presentaciones orales con cada clase. De esta forma, los contenidos que expusieron los diferentes grupos se pudieron comparar con el temario visto previamente durante las sesiones teóricas, con el fin de que el alumnado fuera consciente de la utilidad de su proyecto y que comprendiese cómo su proyecto de investigación podía servir para abordar la unidad didáctica a través de una metodología de enseñanza-aprendizaje activa, donde el alumnado tuvo un papel protagonista y fue él mismo quien generó el conocimiento.

La metodología del ABP concluye con la respuesta colectiva a partir de una reflexión sobre la experiencia didáctica, que puede tener lugar a través de un cuestionario de posevaluación. Con dicho cuestionario, los estudiantes respondieron a una serie de preguntas para conocer la utilidad del ABP propuesto, y comprobar si servía como una estrategia que cumpliera con los objetivos que se pretendían conseguir. Los estudiantes contestaron de forma anónima en la última sesión donde también realizaron un examen tipo test para demostrar los conocimientos adquiridos, y cuyas preguntas pertenecían al temario visto en clases anteriores de forma teórica, pero también se podían contestar a través de la asimilación de los contenidos incluidos en sus presentaciones. Por ello, durante las exposiciones de los grupos de trabajo, los estudiantes debían completar individualmente una tabla con la información principal de las presentaciones de los otros grupos, lo cual les ayudaría a estudiar. Las preguntas del examen tipo test estuvieron relacionadas con los diferentes estamentos sociales que podían comisionar obras de arte; las características principales del humanismo y del Renacimiento; el marco cronológico en el que se podía situar el Renacimiento, así como la cuna de este movimiento cultural y artístico; algunos ejemplos de mecenas importantes; los géneros artísticos que se desarrollaron más notablemente durante el Renacimiento; cuáles fueron los artistas más destacados; y cuáles fueron algunos de los mayores inventos de este período histórico.

3.3. Materiales que se desprenden de la propuesta didáctica

Los materiales que se desprenden de esta propuesta didáctica pueden diferenciarse entre aquellos de elaboración propia para orientar al alumnado en su proyecto de investigación, así como aquellos materiales que han resultado del trabajo realizado por los discentes.

Los materiales que fueron proporcionados al alumnado para guiarles en su proyecto fueron una tabla que cada estudiante debía completar de forma individual con la información de los otros grupos tras escuchar las presentaciones orales; los índices facilitados a todos los grupos para guiarles; un cuestionario de posevaluación del ABP; y un examen tipo test; pero también las diferentes diapositivas elaboradas para explicar las instrucciones del ABP. Además, también estaría la rúbrica para evaluar las presentaciones orales; la rúbrica para evaluar todos los porcentajes de notas para esta unidad didáctica; una rúbrica para evaluar el trabajo diario y la participación; y el examen tipo test. De cara a repasar antes del examen, también se realizó un juego de adivinanzas que consistía en disponer diferentes imágenes relacionadas con los mecenas trabajados en una presentación proyectada en el aula, durante la segunda sesión de presentaciones orales.

Las actividades que han hecho los alumnos han sido una presentación con el empleo de las TICs en el aula, en formato Drive, Canva o Genially, y un escudo heráldico por cada familia o grupo de mecenas en una cartulina. Dentro de esos ejercicios, los estudiantes incluyeron la información que iban obteniendo en un documento de Drive, donde iban compartiendo con el resto de los compañeros de su grupo aquellos datos que querían incluir en sus trabajos. De esa manera, todos podían trabajar al mismo tiempo y podían distribuirse después la información que cada uno debería exponer delante de la clase.

Los materiales y los recursos didácticos utilizados más allá del libro de texto aprobado por el departamento de Geografía e Historia, fueron las presentaciones de elaboración propia con diapositivas para proyectar a los estudiantes y explicarles las instrucciones del proyecto; un índice para cada grupo con los puntos esenciales que debían incluir en sus presentaciones y algunas pistas para facilitarles la búsqueda de información; diferentes recursos bibliográficos para obtener información sobre las familias de mecenas y ayudar así a los estudiantes cuando estaban trabajando en grupo; el proyector y el cañón para mostrar las presentaciones de diapositivas; el ordenador del docente; los ordenadores portátiles con los que pudieron trabajar los estudiantes para elaborar su proyecto de investigación; y distintas rúbricas para evaluar el trabajo diario y las presentaciones orales. Es preciso añadir que en estos dos grupos de 2º de ESO no había ningún estudiante que atendiese a medidas de refuerzo educativo o atención a la diversidad, por lo que no se debieron implementar medidas de atención curricular al respecto.

3.4. Evaluación del alumnado

Dado que este proyecto ha servido para evaluar esta unidad didáctica, por un lado, se incluirán los instrumentos de evaluación del proyecto, y, por otro lado, los instrumentos de evaluación de la unidad didáctica.

El proyecto de investigación referido anteriormente para esta evaluación supuso un 35% de la nota total de los estudiantes en la tercera evaluación. En él, un 25% se destinó a la evaluación continua de cada estudiante durante las sesiones de trabajo en el aula de informática y en sus clases; otro 25% a la nota de un examen tipo test para asentar los conocimientos adquiridos durante la realización del proyecto de investigación; y un 50% a la presentación oral del proyecto. Con el fin de que la evaluación fuera objetiva, se integraron rúbricas de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como fue la rúbrica para evaluar las presentaciones orales, así como la rúbrica donde se detallaban los porcentajes de la evaluación para esta unidad didáctica. Los apartados que constituyeron la rúbrica para calificar las presentaciones orales se detallan en la rúbrica de CEDEC que aparece a continuación (Figura 1):


Aprendizaje basado en proyectos. Proyecto EDIA.
Geografía e Historia. Secundaria.

cedec CENTRO NACIONAL DE DESARROLLO CURRICULAR EN SISTEMAS NO PROPIETARIOS, S. L.

RÚBRICA PARA EVALUAR UNA PRESENTACIÓN DE DIAPOSITIVAS

Nombre del alumno o alumnas: _____

ASPECTOS	4 EXCELENTE	3 SATISFACTORIO	2 MEJORABLE	1 INSUFICIENTE
Portada y título	La portada y título se ajustan muy bien a los contenidos de la presentación. El título es sugerente y muy creativo.	La portada y el título se ajustan bien a los contenidos de la presentación. El título es atractivo.	La portada y el título se ajustan suficientemente al contenido de la presentación.	La portada y el título no se ajustan a los contenidos de la presentación.
Índice	En el índice aparecen muy bien reflejados todos los apartados del tema investigado.	En el índice aparecen bien reflejados los apartados del tema investigado.	En el índice aparecen los apartados suficientes del tema investigado.	En el índice no aparecen los aspectos principales del tema investigado.
La presentación...	Respeto muy bien el índice.	Respeto bien el índice.	Respeto suficientemente el índice.	En su mayoría no respeta el índice.
La información	Aparece muy ordenada, es coherente. Existe una gran relación entre texto e imagen.	Aparece ordenada y, en su mayoría es coherente. Casi siempre existe relación entre el texto y la imagen.	Es suficientemente ordenada y coherente. Algunas veces, no existe relación entre el texto y la imagen.	En muchos casos es desordenada e incoherente, y no hay relación entre imagen y texto.
El nivel lingüístico	Es muy apropiado para explicar a los compañeros.	La mayoría de las veces, es apropiado para explicar a los compañeros.	Algunas veces, es apropiado para explicar a los compañeros, y otras no.	La mayoría de las veces, es inapropiado para ser entendido por los compañeros.
El texto	Resume muy claramente la información esencial.	Resume bien la información esencial.	Resume suficientemente la información esencial.	No resume la información esencial.
Otros recursos	A lo largo de la presentación, aparecen imágenes, direcciones de Internet (3-4) y vídeos relacionados con el tema (3).	En la mayoría de la presentación, aparecen imágenes, direcciones de internet (2-3) y vídeos relacionados con el tema (2).	En parte de la presentación, aparecen imágenes, direcciones de Internet (1) y vídeos relacionados con el tema (1).	Presentación pobre en imágenes, y sin direcciones de Internet ni vídeos. Si aparecen, no tienen que ver con el tema.
La ortografía	No existen errores ortográficos.	La ortografía es buena. Falta algún acento.	La ortografía es suficiente pero existen dos fallos de ortografía.	Existen importantes fallos ortográficos.



"Rúbrica para evaluar una presentación de diapositivas" de Cedec se encuentra bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-CompartirAdaptación 4.0 España](#).

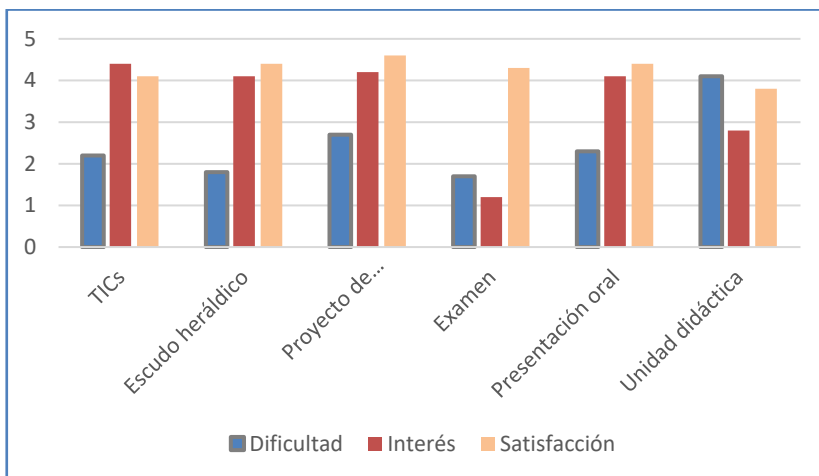
Figura. 1. Rúbrica para evaluar las presentaciones orales. Fuente: Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Proprietarios, s. f.

4. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Para evaluar la propuesta didáctica llevada a cabo, se ha realizado un cuestionario cuantitativo y cualitativo que ha permitido conocer las opiniones del alumnado. Los estudiantes han valorado positivamente la metodología, destacando el aprendizaje tras el proceso de investigación, la originalidad del proyecto, así como la forma de evaluación. Aunque consideraron que trabajar en grupo puede resultar complicado y la implicación de los distintos miembros del grupo puede estar descompensada. A su vez, valoraron muy positivamente el aprendizaje del Renacimiento como un tema transversal donde pudieron investigar sobre arte, historia, humanidades, cultura, religión y ciencia, incrementando su motivación respecto a la Unidad Didáctica.

El cuestionario de posevaluación de la propuesta fue cualitativo y cuantitativo, y lo cumplimentaron los alumnos de forma individual. Por un lado, la encuesta cualitativa del cuestionario incluía preguntas abiertas con el objetivo de conocer las opiniones y los diferentes puntos de vista del alumnado sobre lo aprendido a través del proyecto de investigación y de la propuesta didáctica (Gráfico 1). Estas preguntas estuvieron relacionadas con la valoración de la participación de los estudiantes de forma individual durante las sesiones de trabajo, así como la participación del grupo. Se les preguntó también si creían que este proyecto les había ayudado a entender el tema tratado en clase; y que indicasen los aspectos que consideraban positivos y negativos de realizar trabajos en grupo. Por otro lado, las preguntas cuantitativas estuvieron orientadas a que los discentes midieran cuánto les había ayudado a entender mejor algunas cuestiones sobre la unidad didáctica, y que evaluaran numéricamente la propuesta y las actividades realizadas, entre el 0 como nota mínima (muy poco) y el 5 como nota máxima (mucho).

Gráfico 1. Valoración del ABP a través del cuestionario. Fuente: Elaboración propia.



5. CONCLUSIONES

Esta propuesta de materiales se ha podido llevar a cabo dado que las circunstancias en el centro educativo fueron favorables para ello y porque se pudo ejecutar en el número de sesiones que fueron necesarias. La comprensión y el entendimiento de la unidad didáctica sobre el humanismo y el Renacimiento entraña cuestiones que pueden resultar abstractas para el alumnado del nivel de 2º de ESO. Sin embargo, el estudio del Renacimiento y del humanismo a través de las obras de arte muestra las características principales de este período de la Historia, al mismo tiempo que el trabajo a partir de los mecenas más destacados de este momento es una buena muestra de la sociedad y de la cultura del Renacimiento.

A través de esta propuesta, las competencias básicas están integradas de modo natural; se trata de un aprendizaje centrado en el alumno y en la generación de conocimiento por él mismo; es una metodología no excluyente, con la cual el docente puede elaborar los grupos de acuerdo a las capacidades de los diferentes estudiantes con la finalidad de que todos trabajen de forma equitativa y se ayuden entre ellos; se trabaja la interdisciplinariedad; se trata de una tarea compleja que se puede resolver mejor mediante el trabajo colaborativo antes que de forma individual; el profesor puede hacer una evaluación total a partir de la evaluación continua de cada alumno en las sesiones de trabajo, con la presentación oral, rúbricas y un examen breve para asentar los conocimientos. A su vez, a lo largo de todo este proceso de aprendizaje, los estudiantes

han desarrollado la capacidad de sintetizar y comprender el temario a través de su proyecto de investigación con la base de las clases teóricas, pero también se ha enriquecido su aprendizaje con la utilización de diferentes recursos, tantos manuales como digitales, trabajando por competencias y de una manera interdisciplinar. También se ha tratado el Renacimiento de manera transversal a partir de diferentes aspectos como el arte, la cultura, la sociedad, la ciencia, la religión y la política.

Aquellos aspectos que han podido limitar la propuesta podrían entenderse como las dificultades a la hora de desarrollar este trabajo. Dentro de este apartado me gustaría incidir en que se trata de un proyecto que requiere necesariamente de recursos digitales como ordenadores, mínimo dos por cada grupo para que todos estén trabajando a la par, así como un proyector y un ordenador matriz para proyectarles cualquier tipo de información que sea necesaria con el fin de que avancen adecuadamente en su labor, así como conexión a internet en todos los ordenadores. Es por ello por lo que es imprescindible que exista una buena conexión a Internet, porque en caso contrario resulta muy complicado llevar a cabo este recurso didáctico. A la hora de diseñar recursos didácticos para llevarlos al aula, es fundamental conocer cuál es el contexto del centro y cuáles son los medios con los que cuenta. En el caso del instituto donde se pudo implementar esta propuesta, había varias salas de informática que podían utilizarse con una reserva previa en el caso de que alguna otra aula no funcionase adecuadamente.

En definitiva, la unidad didáctica en la que se inserta esta propuesta requiere una comprensión sosegada y trabajada de la misma, donde el alumnado comprenda la dimensión de este fenómeno cultural que englobó áreas tan diversas y que marcó en sobremedida el curso de la historia que hasta entonces había estado profundamente marcado por la esfera religiosa durante la Edad Media, pero que en este momento cobra gran importancia el desarrollo técnico y científico, al mismo tiempo que el interés por conocer al ser humano y todo aquello que lo rodea. Por todo ello, el ABP diseñado resulta un ejercicio que facilita la comprensión de la Unidad Didáctica sobre el humanismo y el Renacimiento.

Las futuras líneas de investigación bajo las cuales podría seguir desarrollándose esta propuesta serían la didáctica del patrimonio histórico-artístico; las metodologías docentes innovadoras para la enseñanza-aprendizaje de la Historia y la Historia del Arte; y las TICs como recurso educativo para la Historia y la Historia del Arte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios. (s.f.). *Rúbrica para evaluar una presentación de diapositivas.*

<https://cedec.intef.es/rubrica/rubrica-para-evaluar-una-presentacion-de-diaspositivas-2/>

- Comunidad de Madrid. (s. f.). *La Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Madrid*. <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/educacion-secundaria-obligatoria-comunidad-madrid#panel-354287>
- Coria, J. M. (s. f.). El Aprendizaje por Proyectos: Una metodología diferente. *Revista e-Formadores*, 1-8. https://www.academia.edu/7612787/El_Aprendizaje_por_Proyectos_Una_metodolog%C3%ADa_diferente
- De la Calle, M. (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): posibilidades y perspectivas de las ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 82, 7-13.
- Educagob, (s.f.). *Fines, principios generales, principios pedagógicos y objetivos*. <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/fines-principios-objetivos.html>
- Educagob. (s. f.). *Geografía e Historia. Competencias específicas*. <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/materias/geografia-historia/competencias-especificas.html>
- Educagob. (s. f.). *Geografía e Historia. Competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos: primer y segundo curso*. <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/gl/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/materias/geografia-historia/criterios-eval-primer-segundo-curso.html>
- Educagob. (s. f.). *Geografía e Historia. Desarrollo de la materia*. <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/materias/geografia-historia/desarrollo.html>
- Educagob. (s. f.). *Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica*. <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/perfil-salida.html>
- Educagob. (s.f.). *Competencias clave*. <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/competencias-clave.html>
- Hodeige, M. (1981). *Histoire et cours apparentés dans l'enseignement secondaire*. Institut d'Enseignement Supérieur Pédagogique de la Ville de Liège.

- Hurtado, M. (2020). La implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos en Educación Secundaria en la Comunidad de Madrid. Universidad Complutense de Madrid. <https://docta.ucm.es/entities/publication/78dc3131-9178-4e1f-b282-85109f265748>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (30 de marzo de 2022). *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-4975-consolidado.pdf>
- Monteagudo, J. y Vera, M. I. (2017). Qué aprenden los alumnos de ESO sobre historia del arte. Un análisis de la legislación y los exámenes en el caso de la Región de Murcia. *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 229-254.
- Muñoz, E. (2017). Las relaciones pasado-presente en la enseñanza de la Historia: en busca del sentido de los aprendizajes históricos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 16, 103-114.
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado, eUSAL Revistas*, 10, 19-56. <https://revistas.usal.es/uno/index.php/1989-9289/article/view/24952/23656>
- Reverte, J. R., Gallego, A. J., Molina, R. y Satorre, R. (2007). El aprendizaje basado en proyectos como modelo docente: experiencia interdisciplinar y herramientas Groupware. En *XIII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática, Universidad de Zaragoza, Teruel, del 16 al 18 de julio de 2007*. Universidad de Zaragoza.
- Sánchez-Rivera, J. Á. (2020). La enseñanza de la Historia del Arte en Educación Secundaria. Problemas y reflexiones en torno a su dimensión lingüística. En J. Prats, I. Sáez-Rosenkranz y E. Barriga-Ubed (eds.). *Historia, patrimonio, arte y ciudadanía. Aportaciones desde la educación* (pp. 575-594). Uno Editorial.
- Sánchez-Rivera, J. Á. (2022). Historia del Arte, Cultura digital y Educación. Del discurso al recurso (y vuelta). En C. López-Andrada y E. Ortiz Aguirre (comps.). *Escrituras, memorias e identidades. Diálogos del presente* (pp. 185-212). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).
- Zapico, C. (2019). *Recreando el Arte: El Aprendizaje Basado en Proyectos para introducir la Historia del Arte en la Educación Secundaria Obligatoria*. Universidad de Oviedo.

EL CINE COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

Víctor Vázquez Toscano
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Análisis general

1.1.1. *Primeras impresiones del cine*

El cine es uno de los entretenimientos más importantes de nuestro mundo. Son incontables las producciones cinematográficas que surgen a lo largo del año, e incontables los espectadores que acuden a sus salas. El ocio de nuestro siglo, en gran medida, gira en torno al cine. Hay numerosos géneros, comedia, *thriller*, terror, ciencia ficción, pero hay uno que merece especialmente nuestra atención, el histórico. Podríamos poner de ejemplo a Charles Chaplin y su *Tiempos Modernos* o *El gran dictador* como claros ejemplos de lo que podríamos catalogar como cine histórico, principalmente porque retrata la realidad que se vivió, y nos muestra de primera mano cómo poder hacer una parodia de un momento histórico, o en el segundo caso, de un personaje histórico como era Adolf Hitler.

El género histórico nos puede ayudar mucho a entender periodos pasados, momentos puntuales o procesos que se vivieron. El cine en este caso deja a un lado su faceta de ocio y entretenimiento y nos sumerge de golpe en una dimensión pedagógica. Efectivamente el séptimo arte nos puede enseñar, o al menos nos puede ayudar, a esclarecer ideas y conceptos. Quizá, si leemos algo sobre civilizaciones como los egipcios o sobre personajes como Lincoln, podríamos generar una idea más o menos clara. Pero esa idea se puede ver reforzada si lo que leemos, luego lo visualizamos, le ponemos cara, color, sonido, y lo vemos en una pantalla. Nuestra atención crece exponencialmente cuando tenemos cientos de estímulos a la vista que debemos interpretar, como es el caso del cine. En ese caso ¿por qué no aplicarlo a la asignatura de Historia? Las metodologías clásicas de enseñanza, sin ser merecedoras de rechazo, muchas veces resultan atávicas a la hora de poder impartir conocimiento a las nuevas generaciones.

Estas generaciones son ya plenamente digitales, han nacido con una pantalla, la cual los ha acompañado durante su desarrollo emocional y pedagógico. Tenemos el ejemplo de las pizarras digitales en colegios e institutos, el aula virtual al que entran desde el móvil, o en menor medida los centros que ya no utilizan libro y todo su contenido se imparte a través de tabletas. En este mundo digitalizado, donde los adolescentes necesitan maneras novedosas de ver la Historia, nos encontramos con que en la gran mayoría de institutos sigue habiendo una manera muy lineal de impartir la docencia.

1.1.2. Justificación

La justificación de este trabajo viene dada por la necesidad no ya de renovar, sino de reformular una herramienta docente como es el cine para la asignatura de Historia o en su defecto para asignaturas del ámbito de las Ciencias Sociales. La historia, según vemos referenciada en la LOMLOE y en los respectivos currículos es una asignatura de vital importancia para el correcto entendimiento del mundo en el que vivimos. Un mundo cada día más cambiante y que se enfrenta a una serie de retos vitales para el devenir de nuestra sociedad. Puesto que la historia es, en gran medida, parte inexorable de la realidad humana, pues somos seres históricos, su estudio merece por lo menos la misma importancia que el sistema da a otras asignaturas. Con importancia no nos referimos a más asignación horaria, aspecto que no sería nada desdeñable, sino a más preocupación por el desarrollo de esta asignatura y cómo los jóvenes piden que se imparta.

La LOMLOE deja bien claro la importancia de esta asignatura, y son muchas las herramientas que existen para poder impartirla. Solo hace falta una rápida búsqueda web para dar con miles de resultados sobre unidades didácticas o situaciones de aprendizaje que tengan que ver con la asignatura de Historia. Este TFM aspira a poder demostrar que el cine es algo más que una mera herramienta compensatoria para los estudiantes a final del trimestre, que es algo más que un elemento correspondiente a «la clase libre» o que es un instrumento que sirve para cuando el profesor de Historia no tiene más ideas sobre cómo impartir su asignatura.

No hablamos de poner a los alumnos una película cada día, ni siquiera cada semana. Hablamos de cómo este recurso se puede convertir en un elemento que vertebré una explicación. Quizá con 25 minutos de la película de *Oppenheimer*, 30 de *Napoleón* o 15 de *Dunkerque* puedan aprender o visualizar algo que el profesor les ha explicado. Ver una película completa sería ya el colofón a una explicación de un tema. El uso pedagógico del cine tiene, según Garrido Pérez (2021), notorios beneficios, pues numerosos estudios han demostrado que su empleo en las aulas favorece un aprendizaje que proporciona la capacidad para analizar problemas de manera crítica, razonar las situaciones científicas, así como la facilidad para construir y consolidar nuevos conocimientos.

El nivel de introspección del alumnado crecería exponencialmente. También su nivel de pensamiento crítico, el cual constituye uno de los pilares fundamentales del pensamiento histórico. Entender las causas y consecuencias de procesos políticos, sociales, bélicos o económicos que han ocurrido en la historia se puede antojar complejo, requiere de un entendimiento muy amplio de dicho proceso, ya que se debe entender la multicausalidad del hecho. Sobre el papel, quizá resulte difícil poder llegar a entender todo lo que acontece en la historia, viéndolo de una manera visual, con sonido, diálogo, con una trama de fondo, se puede entender de una manera totalmente diferente, haciendo muchísimo más ameno todo ese proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. HISTORIA DEL CINE EN LA EDUCACIÓN. REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. ¿Cómo se ve el cine en la educación española?

El nivel de introspección del alumnado crecería exponencialmente. También su nivel de pensamiento crítico, el cual constituye uno de los pilares fundamentales del pensamiento histórico. Entender las causas y consecuencias de procesos políticos, sociales, bélicos o económicos que han ocurrido en la historia se puede antojar complejo, requiere de un entendimiento muy amplio de dicho proceso, ya que se debe entender la multicausalidad del hecho. Sobre el papel, quizá resulte difícil poder llegar a entender todo lo que acontece en la historia, viéndolo de una manera visual, con sonido, diálogo, con una trama de fondo, se puede entender de una manera totalmente diferente, haciendo muchísimo más ameno todo ese proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿Cuántas veces hemos visto una película en clase? Muchos responderían «pocas veces». De ese porcentaje, una gran mayoría recordaría las películas que le ponían como un mero entretenimiento que el profesor les ponía al finalizar el trimestre o el periodo escolar. Quizá la visualización de *En busca del fuego*, *Gladiator* o *La Misión* no tuvieran, en su momento y contexto, la intención de enseñar al alumnado. No se veían como herramientas mediante las cuales poder enseñar, hacer pensar o inclusive poder captar la atención y el gusto de los estudiantes. Quizá muchos profesores sí solían visualizar este tipo de contenidos filmográficos en sus clases, como un sabio complemento a la lección que había impartido, provocando así un punto «innovador» a la clásica metodología que se emplea. El cine no es novedoso para nada, ni siquiera lo es el verlo en un aula. Pero como bien se ha expresado en las primeras páginas de este Trabajo de Fin de Máster, sí que lo es la manera en la que se interpreta y se emplea en un contexto académico. Al leerlo muchos pueden pensar que esto es casi una tarea filosófica, «tratar de cambiar la visión sobre las cosas». Pero no es realmente así, pues como veremos a continuación, son cientos de artículos y trabajos que hablan sobre las múltiples aplicaciones pedagógicas y

didácticas del cine. Su implementación en las metodologías activas de enseñanza supone un tema capital que numerosos autores han tratado. Por ello, en esta primera parte, se hablará de cuáles son las opiniones de esos autores, cómo interpretan este recurso y cuál ha sido la evolución historiográfica del tema, si es que la hubiere. En este caso comenzaremos en orden cronológico, con artículos de la década de 1990 redactados en España. Leyendo detenidamente, se observa que en muchos artículos se entiende al cine como un medio que se distingue del resto por su especificidad como vehículo cultural (Sánchez Alarcón, 1999). El cine es un fiel reflejo de lo establecido, de los parámetros sociales que son vigentes y de la realidad que se vive en nuestro día a día. Tanto es así que muchas veces el cine puede traspasar el aspecto pedagógico y convertirse en un factor que influya en el comportamiento de los alumnos en el aula. El séptimo arte es un espejo que muestra cómo es que la gente piensa, razona, vive y siente, esta potencial capacidad de mostrar diferentes realidades es lo que convierte al cine en una herramienta sumamente interesante para la enseñanza, en particular para la Historia (Sánchez Alarcón, 1999).

Sin embargo, el carácter general que se sustrae de la lectura de muchos artículos suele inclinarse hacia la cautela. Cautela al cómo usar este medio en el aula y las problemáticas existentes en su uso. Al analizar un periodo histórico mediante el empleo de una película se ha de ser consciente de que, lejos de la veracidad de los hechos que aparecen o no, la película tendrá una connotación ideológica del creador/director de la cinta. Para ello, en un primer momento es importante poder alfabetizar digitalmente a los docentes, como bien nos señalan García y Benítez (1998). Sus investigaciones giran en torno a la elaboración de unidades didácticas que necesitan el empleo de medios audiovisuales, como el cine. Ya en los años 90 del siglo XX se vislumbraba que, a pesar de la obvia y necesaria influencia del séptimo arte en un mundo cada vez más digital, el sistema educativo no estaba lo suficientemente preparado como para dar respuesta a esa influencia del séptimo arte. El saber ver una película, es también una forma de aprendizaje. Como tal, merece tener sus propios conceptos. Algunos como educación audiovisual, alfabetización visual o lectura de imágenes. Frente a esa actitud de cautela con el uso del cine encontramos opiniones como la de Sierio (1994), argumentando que más que ver a las nuevas tecnologías como un adversario, hay que entenderlas como una aliada del profesor. Por lo tanto, la labor que tienen los profesores será la de identificar aquellos recursos que mejor les pueda ayudar y que más útiles les resulte para poder aplicarlas durante la explicación (García, 1998). Esta nueva herramienta, por ende, requiere de una consideración de los principios y fundamentos de la educación audiovisual y su implementación en el diseño y desarrollo curricular, llevaría también a una redefinición del concepto de enseñanza-aprendizaje. Este concepto de redefinición tan solo se menciona en este artículo, en el resto de los artículos de esta época el concepto

vertebral no gira tanto a redefinir conceptos sino simplemente incluir el recurso del cine a los ya existentes (García, 1998, p. 203). Y tiene mucho sentido que se trate este aspecto pues es indispensable que haya equidad en el lenguaje que se va a emplear no solo en el filme, sino en los medios de comunicación o en las actividades y conocimientos que va a haber en el aula. Si el profesor conoce los códigos, pero el alumno no los conoce, habrá un desfase en el aprendizaje y lo mismo ocurrirá si es al revés.

El resultado de la investigación llevada a cabo por García (1998) expone, confirmando su hipótesis, que a la hora de poder introducir este tipo de herramientas en el aula sería necesaria una previa alfabetización digital de los docentes. El concepto alfabetización digital sigue presente en nuestro sistema educativo, para poder adaptar las nuevas tecnologías, redes sociales y demás al currículum, es necesario un conocimiento previo que se debe inculcar a alumnos y docentes. El cambio que se viene produciendo en estas últimas décadas responde a una realidad social cada día más digital. Debido a la exposición ante este tipo de mass-media, los alumnos son susceptibles de poder recibir muchos más estímulos a la vez. Redes sociales con formatos de videos cortos de unos pocos minutos favorece por un lado esa capacidad de recepción mayor, pero por el otro, su capacidad de concentración disminuye notoriamente cuando el mismo estímulo se repite constantemente en el aula. Este cambio a la era plenamente digital provoca por ende un cambio en el pensamiento. El sistema educativo debe ser el encargado de elevar ese pensamiento, y adaptarlo a las necesidades sociales existentes. Esta introducción sirve para poder hablar de cómo Soriano (1998) nos relata que a finales de los 90, la LOGSE ya era una ley sin respuestas para la educación audiovisual. En medio de esta encrucijada entre dos modelos de sociedad, se encuentra la escuela como responsable último de la formación de las futura generaciones. Ante esta encrucijada la escuela se encuentra que no tiene respuesta a los «bombardeos de imágenes» que ya invadían la vida de muchos adolescentes en los 90 del siglo XX. Uno de los principales problemas que se sustrae de la lectura del artículo de Soriano es el desconocimiento de cómo emplear esas nuevas tecnologías. En la LOGSE, se incidía muy especialmente en el aprendizaje significativo, lo cual define como «aquél aprendizaje en el que el alumno, desde lo que sabe y gracias a la manera como el profesor le presenta la nueva información, reorganiza su conocimiento del mundo transfiriendo ese conocimiento a otras situaciones o realidades» (Soriano, 1998, p. 174). Esa realidad era ya plenamente digital en los años 90. Y ya en esa época muchos estudios, como en este caso el de Soriano (1998) advertían de una necesaria educación audiovisual para poder emplearse de manera prolífica en el aula. Una crítica bastante loable se ejemplifica en la superposición de estímulos existente en ver un programa, terminarlo y empezar otro, encender la televisión por inercia o porque «hubiera algo de fondo».

Soriano (1998), advierte que, en primer lugar, hay que asumir la importancia de estos conocimientos y tratar de adaptarlos. Es necesario que haya un equilibrio entre los conocimientos que tienen los alumnos y los que se les va a inculcar. Todo este proceso tiene un denominador común, que es el lenguaje audiovisual, pues la educación no puede ser ajena a aquello que rige ya la vida de tantos adolescentes. Se necesita saber cómo tratar la imagen, su percepción y la opinión que el autor del contenido quiere transmitirnos. Soriano (1998) recalca la gran diferencia que hay entre el *ver* y *mirar* la imagen que nos presentan. En este caso, nos interesa mucho más fomentar el *mirar*, pues implica un diálogo crítico y una reflexión personal sobre aquello que se observa. Por lo tanto, sería necesario aprender a mirar, para poder emplear y saber emitir mensajes críticos con aquellos elementos y códigos que hemos visto. Saber ver cine se articula en una tarea básica para poder emplear este recurso (Gómez de Benito, 1996). Soriano Valencia acepta su uso, aunque, en algunas partes de su artículo, no parece mostrar especial confianza en estos *mass-media*. Dice lo siguiente:

los mensajes que bombardean a nuestros conciudadanos más pequeños tienen una clara intencionalidad ideológica, proselitista y comercial al margen del comportamientos éticos o escalas de valores. el desconocimiento e ignorancia de los objetivos y finalidades de los mensajes y la poca o ninguna habilidad para poder decodificarlos nos hacen presa fácil. (Soriano, 1998, p. 176).

El cine, dentro del grupo de estas herramientas pedagógicas, presenta muchas más opiniones. Gómez de Benito (1996) manifiesta lo difícil que es la tarea de enseñar cine. Este tipo de actividades no se pueden improvisar y requieren de una preparación previa. Si lo que se quiere es salir del paso, entonces lo más útil será poner simplemente la película y que los alumnos vean un grupo de imágenes y sonido sin ningún tipo de contexto. Si lo que se quiere es fomentar el pensamiento crítico y elaborar una buena actividad, entonces esto no nos sirve y tendremos que trabajar la película y saber cómo y de qué manera querremos enseñarla. Para el profesor se requiere una sólida base; conocerlo y a ser posible, tener gusto por el cine (Gómez de Benito, 1996). Al principio de esta primera parte del trabajo hemos visto cómo los profesores requieren de una alfabetización digital. Muchos no miran el cine como una herramienta inútil o poco práctica, más bien podríamos argumentar lo contrario y decir que podrían llegar a aceptar esos recursos *mass-media*. Sin embargo, la desconfianza que genera sobre la manera de implementarlos si es notoria (Gómez de Benito, 1996). Una gran mayoría de los docentes sostiene que no haría falta un conocimiento teórico sobre estos recursos, y es ahí precisamente donde cohabita el problema.

Es una relación compleja la del cine en el aula, en especial si nos ceñimos a los autores de los 90 en España. Esa complejidad alcanza cotas altas, hasta el punto de que en muchos artículos rezuma un gusto por querer cambiar el currículum para así poder adaptar aquellos recursos que sean más prolíficos a la hora de poder enseñar, pero en cada frase que se lee se esconde detrás una ligera desconfianza, no tanto hacia el cine como tal, o a su valor didáctico, sino más bien hacia su correcto uso en el aula y al cómo entenderlo y aplicarlo dentro de la realidad española, su ley y currículum. Exponemos lo anterior, para poder seguir hablando de la publicación de Gómez de Benito. Prosiguiendo con su lectura, hace una curiosa referencia a otros autores, como Pablos Pons. Este autor referenciado en la obra de Gómez, en un intento por abrir la veda del cine en sus facetas pedagógicas, hace una tajante afirmación mencionando grosso modo que si el cine en las aulas españolas no está tan integrado «como medio de la imaginación es precisamente porque esta no abunda en los colegios» (Gómez de Benito, 1996, p. 134). Algunas ideas que se barajan en el artículo de Gómez es la de proyectar únicamente fragmentos de películas adaptados a la edad y nivel académico mostrado para que su comprensión resulte mucho más factible y cómoda. Se recurre mucho, como igualmente hace Soriano, al concepto de enseñar a ver cine, y aprender la gramática del idioma audiovisual. Esta enseñanza de la gramática audiovisual tendría que comenzar en una etapa preescolar.

Lejos de mirar el cine como la salvación de la educación, o como un endemoniado ser que jamás podrá adaptarse a la idea tradicional de escuela, su uso como medio de aprendizaje está aún por investigar. Aunque un primer paso es que la reforma educativa que se llevó a cabo en estos años ya concebía una inclusión de la educación en medio de comunicación (Gómez de Benito, 1996), pero como bien vemos reflejado en Soriano (1999), estas leyes de educación siguen sin dar respuestas reales a lo que se demanda. Viendo el abanico de posibilidades aplicativas del cine que se ciernen sobre los docentes, faltaría aún el establecer ciertos parámetros sobre su uso. En primer lugar, Inmaculada Sánchez Alarcón (1999) menciona que no necesariamente nos debemos ceñir a la aplicación del género histórico para enseñar Historia. Muchas veces, las mejores representaciones de una sociedad, estilo de vida o de una realidad histórica aparecen en películas de ciencia ficción, de animación, *thrillers*... Es importante no descartar de primeras el género de ficción. Para empezar, se trata de un grupo de películas las del género de ficción que resultan mucho más alcanzables que los biopic o las películas-documental (Sánchez Alarcón, 1999, p. 161). Los artículos empleados no indagaban necesario en este aspecto de los géneros más útiles a la hora de poder explicar Historia. Sin embargo, Sánchez Alarcón (1999), describe cómo todo tipo de cine puede ser empleado en un aula. Pone el foco especialmente en esas películas de ficción. El punto de partida es que, el documental o noticiario nos puede ayudar a conocer qué tipo de

información existe en una época, sobre todo si esa época es relativamente moderna, y qué tipo de carga ideológica se le atribuye. Pero el punto diferencial radica en que, los contenidos de una película de ficción aportan el saber cómo el imaginario colectivo ha ido creando la idea acerca de ese periodo que se está tratando (Sánchez Alarcón, 1999). Cabría pensar que esto solo es aplicable a una época moderna, de hecho, en cierto modo lo es. Pero Sánchez Alarcón (1999) reafirma su postura de que la posición diacrónica del cine, en su aplicación pedagógica en la enseñanza de la Historia, se torna en un aliado poderoso debido a ese amplio espectro donde se observa claramente el proceso mediante el cual las representaciones sociales poco a poco se metamorfosean en estereotipos. Por ello es importante mencionar que, aunque muchos elementos históricos se vayan quedando sin significado por el normal transcurso del tiempo, su representación en el cine en diferentes momentos sigue teniendo un alto nivel didáctico por su capacidad de hablarnos acerca de las características de una época histórica, como se veía hace ciertos años a una etapa en concreto (Sánchez Alarcón, 1999, p. 162). Como todo, las teorías sobre el empleo del séptimo arte en un aula muchas veces conllevan ínfulas utópicas. «En condiciones ideales, la docencia de la Historia, en la que se utilice el cine como instrumento, no debería utilizar solo una película, sino captar y transmitir las normas estructurales de un conjunto de producciones» (Sánchez Alarcón, 1999, p. 162). No es de extrañar que fueran muchas las dudas y las preguntas que suscitara la aplicación de esta «entretenimiento» en un aula española. Sánchez Alarcón (1999) concluye su artículo con una serie de reflexiones sobre las dificultades que conllevaría el empleo del cine. No habla desde una óptica pesimista, menciona que, de querer aplicarlo, habría que tener una serie de preceptos y bases teóricas previas tanto por parte del docente como del alumnado para que la actividad se llevara a cabo de una manera óptima. El tema capital de la última parte de la publicación es el de los medios de evaluación que habría que elaborar, el empleo de múltiples películas para poder enseñar un tema, el cómo relacionarlo con otro tipo de asignaturas o incluso el apoyo de otro tipo de fuentes para complementar a la película. Otros teóricos e investigadores, como Federico Ruiz Rubio tratan el tema de las predisposiciones ideológicas en el momento previo de ver una película.

2.2. La visión actual del cine como herramienta didáctica

Autores como Eric Olmos reafirman, casi 30 años después de los artículos analizados de los 90, que el hecho de atraer a la audiencia general, enganchar a los alumnos en la explicación y por supuesto desarrollar estimulantes e innovadores métodos es una parte fundamental en todas las disciplinas de la educación (Olmos, 2021). En este artículo se trata la aplicación de elementos de la cultura pop como el cine o las series de televisión para la enseñanza de la química. Dista mucho de la enseñanza

de historia, pero el concepto fundamental permanece imperturbable, que es una vez más el cómo aplicar estos elementos a un aula. Un aspecto fundamental resulta la interesante reflexión que realiza acerca de cómo las clases de química se pueden convertir en un espacio interdisciplinar donde otras materias o ramas del conocimiento favorezcan una retroalimentación intelectual. Estas ramas como la historia, la literatura, la pintura o inclusive la arqueología tendrían cabida (Olmos, 2021).

A priori cabría pensar en lo difícilmente articulable que resulta un enfoque interdisciplinar en una clase de química donde la literatura o la historia tengan cabida. Olmos y el grupo de autores que firman el artículo reafirman ejemplos donde muchos docentes, a través de *Harry Potter*, *The Big Bang Theory*, el cómic *Archies* o *The Simpsons*, son capaces de impartir docencia. El mundo en el que se mueven los jóvenes es completamente diferente al que había hace 30 años. Como bien vaticinaban algunos autores de esos años, sería necesaria una cada vez mayor implicación de estos recursos *mass-media* en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Olmos, 2021). Incluso el artículo de Olmos contempla ya la utilización activa de los videojuegos en el aula, poniendo el ejemplo de Fornite y Micrecraft. Bezerra de Oliveira (2020), analiza algunas prácticas de profesores de Historia en las aulas de colegios e institutos que tengan que ver con el cine. La historiografía de este tema no ha sufrido un gigantesco avance, las posibilidades existentes en términos pedagógicos con el cine siguen siendo de un modo u otro las mismas. El cambio más significativo que vemos es que, si en los años 90 esas posibilidades rozaban lo utópico y todas las investigaciones que surgían iban encaminadas a discernir de qué manera se podría implementar este tipo de herramientas en un curriculum que necesitaba de una mejora clara.

El cine se interpreta como una herramienta totalmente mimetizada con el ambiente escolar. Las investigaciones que surgen en estos años ya no tienen esos aires utópicos de «cómo poder hacerlo» o «las posibilidades que habría de emplearlo», sino que ya hablamos de investigaciones, como la de Bezerra de Oliveira en la que ya hablan de los resultados de aplicar el cine, en donde se trata como «una posibilidad de trabajo más en el aula» (Bezerra de Oliveira, 2021, p. 2)

Bezerra Oliveira (2021) menciona también cómo en esa evolución historiográfica del cine en educación, hay que prestar especial atención en la necesidad de tomar en cuenta, a la hora de poder enseñar a través del séptimo arte, el sonido, las palabras, la banda sonora, tener conocimientos de cómo es ese lenguaje cinematográfico... Muy importante resulta, como bien se sustrae en las ideas de los investigadores que hemos tratado del siglo XX, que muchas veces el cine corre el peligro de no ser un fiel reflejo de la realidad, sino un reflejo de la propia idea que el cineasta tiene de esa realidad. Debido a esa interpretación o esa carga ideológica que puede almacenar una película, se corre el peligro de caer en anacronismos, más referidos en términos de valores de la época o de

situaciones que históricamente no ocurrieron de la manera que se retrata en el filme (Bezerra de Oliveira, 2021). Tampoco se habla de que necesariamente una película tenga que mostrar, de una manera fiel y exacta, todos los hechos históricos tal cual se comentan y se tratan bajo los cánones de la historiografía tradicional, pues sería ridículo. Más bien podría eso incluso favorecer para el profesorado la consecución de un debate en el aula. Las películas deben fomentar debates, generar opiniones (Bezerra de Oliveira, 2021). Un concepto muy interesante que se trata en el artículo es el del «túnel del tiempo». Bezerra de Oliveira hace referencia a esto a través de un artículo de Napolitano (2013).

La evolución historiográfica del cine abarca también un nuevo horizonte de perspectivas en su investigación. No solo se permite el lujo de poder hablar de las ventajas psicosociales en el aula o del aumento del rendimiento académico. También cabe la posibilidad de hablar incluso de en qué medida el cine puede ser un instrumento de transmisión de ideología, o cómo la perspectiva de género puede inferir en este arte (Fernández-Castillo, 2022).

Una de las investigaciones más interesantes que nos encontramos es la de Mora Galeote (2022). Su artículo trata sobre los estímulos «supernormales», su origen neurológico, cómo estos estímulos pueden aflorar en diferentes soluciones y, sobre todo, cómo poder emplearlos en diferentes ámbitos o disciplinas. Se pueden emplear estímulos supernormales para un beneficio experiencial positivo mediante el arte, la música o en este caso, con el cine (Mora Galeote, 2022). Un estímulo supernormal es la versión acentuada de un estímulo que siendo «original» pasa a un segundo plano. Desarrolla, por lo tanto, una reacción muchísimo más fuerte para la que originalmente no fue creada (Mora Galeote, 2022). El cine en muchos casos puede desatar estímulos supernormales, de este modo, cabría la posibilidad de que con estos estímulos se aumente la capacidad sensorial de los espectadores y aceleren el proceso de entendimiento.

Estas nuevas perspectivas e investigaciones también llegan al ámbito universitario (Outón Torres, 2018). No era quizá el campo universitario uno muy frecuentado a la hora de hablar del cine en el aula. Con el paso de los años, esos horizontes se han ido abriendo y hoy día contamos con un gran abanico de investigaciones sobre el tema que nos acontece. Nuestro proyecto no solo se centra en el ámbito de la Educación Secundaria o en el Bachillerato, sino que también puede y debe expandirse hacia la educación superior. Ya hemos visto como Batanero en los años 90 nos hablaba de ejes transversales en la educación.

La docencia universitaria, como cualquier otro tipo de docencia en diferentes etapas educativas, se aproxima a paso firme hacia una problemática que radica en la inminente evolución a afrontar en su metodología de enseñanza. Esta evolución se debe, como bien se presagió ya a finales del siglo XX, a un cambio en el paradigma social, que afecta por ende a cómo se aprende y cómo la sociedad recibe e interpreta la información. El uso de

las nuevas tecnologías en estos ámbitos se ha convertido en una parte más de la rutina de la enseñanza, sin embargo, al igual que hace 30 años, se sigue recalcando que no por tener acceso a redes sociales o nuevas tecnologías en general, se tiene conocimientos o competencias mediáticas que sirvan para el aprendizaje (Outón, 2018).

Los artículos más modernos, del 2020 en adelante, generalmente de Alejandro Lorenzo Lledó, siguen las mismas líneas de investigación marcadas por otros investigadores. Realizan diálogos críticos sobre las visiones de cine y su respectiva aplicación pedagógica. Lorenzo-Lledó publicó tres artículos, todos ellos hablando de los hábitos cinematográficos de los futuros profesores españoles, todo ello visto desde una perspectiva socio-educativa (Lorenzo-Lledó, 2020).

Saneleuterio y Soler-Campo (2021) exponen la problemática de los estereotipos de género en largometrajes de dibujos animados. La investigación resulta muy curiosa debido a una de las principales problemáticas que surgen en ciertos escenarios de aplicación del cine, ya que hay que tener mucho cuidado con el qué se pone y a quien se pone. Esto se debe a que los alumnos pueden interpretar ciertos estereotipos como juicios inamovibles en su imaginario.

2.2.1. La interdisciplinariedad del trabajo

El enfoque de nuestro trabajo oscila hacia el ámbito de las ciencias sociales, más en concreto a la asignatura de Historia. Sin embargo, se torna necesario el mencionar que no resulta exclusivo de nuestra rama del conocimiento. Boussif (2021) expone cómo ciertos filmes pueden ser usados en multitud de materias, más en concreto se centra en las de idiomas como el francés. Esto resulta una ampliación en el campo de la investigación educativa, si en los años 90 del siglo pasado los escritos se ceñían más en concreto a ciertos ámbitos de las ciencias sociales como la historia, ya en los últimos años se entiende el cine como una herramienta transversal para muchas materias, en este caso para la de francés de Secundaria. Boussif (2021) reconoce que el cine es interpretado, en la actualidad, como uno de los recursos más ampliamente usados en el aula. Resulta relativamente sencillo de emplear y las posibilidades pedagógicas son amplias. Forma parte de la realidad de los jóvenes, es por ello por lo que el profesor tiene ahora mucha más facilidad para poder emplearlo dentro del aula, ya que es algo con lo que se sienten completamente mimetizados. A su vez, se puede emplear con el cine nuevas metodologías (Boussif, 2021). Este enfoque es curioso debido a que de por sí ya se podría considerar una nueva metodología su uso. Imad Boussif expone esa posibilidad, junto con la evidencia de que este resulta una de las actividades de ocio favoritas de los estudiantes.

2.2.2. *El problema del túnel del tiempo y otras problemáticas*

Con la evolución de la historiografía y el surgimiento de una gran cantidad de investigaciones sobre el empleo del séptimo arte en las aulas de los colegios e institutos, surgió un miedo común, el de la interpretación por parte del alumnado como hecho histórico inexorable todo aquello que viese en la película. Napolitano (2013) designa al mal empleo, o mejor dicho mala ejecución de la película en la asignatura de Historia como «el túnel del tiempo» algo de lo que Bezerra de Oliveira (2021) advierte debido a que, de emplearse mal el filme en un aula, el alumno puede interpretar que lo que se enseña en la pantalla es la verdad absoluta y que tal lo ve, tal cual sucedió en la historia. Podrían considerar los alumnos que es la recreación absoluta de la Historia, y esto se puede dar cuando una película se trabaja mal en el aula (Bezerra de Oliveira, 2021).

Las únicas problemáticas que surgen radican en cómo se emplea, tener conocimiento de causa a la hora de hacerlo, ser consecuente con el filme que se emplea y por supuesto, tener unos conocimientos básicos sobre la actividad, lenguaje audiovisual y demás. Uno de los aspectos más ampliamente mencionados precisamente es el de la necesaria alfabetización digital que debe haber, se menciona este concepto a lo largo de todo el marco teórico, da igual en que año estemos, que siempre podremos encontrar artículos que nos hablan de este concepto tan importante.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La siguiente parte del artículo consta de una serie de propuestas de intervención que relacionan el cine con el aula. En este caso se trata de dos situaciones de aprendizaje. Cada una de estas situaciones irá dirigida a un curso específico de ESO o Bachillerato (Tabla 1). Los filmes propuestos están sujetos a la decisión personal del docente, de las tres o cuatro películas que propondremos, se visualizaría una en concreto. Los largometrajes pertenecerán al mismo bloque temático. Es decir, tratarán la misma época histórica que se esté estudiando en el aula, para hacerlo más cómodo de analizar.

La metodología empleada se basa única y exclusivamente en el aprendizaje basado en cine. Para 1º de la ESO, se cree que las tres mejores películas para poder ver en el aula son *1492*, *La Misión* y *El reino de los cielos*. La elección de estas obras viene determinada por el rigor histórico que poseen, la duración de las mismas y el dinamismo que puede haber en ellas. Las dos primeras pueden resultar algo más tediosas de ver, pero el rigor histórico y la calidad en si misma del filme compensa toda lentitud de guión. *El reino de los cielos* es la más interesante de tratar en este caso, y será la elegida para desarrollar la situación de aprendizaje. El tema de las cruzadas siempre llama mucho la atención por la connotación religiosa y bélica que posee. Además, el tema se puede relacionar con los

actuales conflictos que existe en el Oriente Próximo, los cuales ven los alumnos constantemente referenciados en redes sociales.

Es este uno de los puntos más importantes que se quieren tratar con las películas que se puedan ver en clase, el poder debatir de ellas. No se busca un debate filmico, de cómo es la calidad del guion o del actor de reparto, sino qué lección histórica se extrae de la obra, qué conclusiones sacan sobre el periodo, y si cupiera la posibilidad, hacer un debate sobre algunos de los temas que se han tratado mientras se veía en clase.

Tabla 1. Síntesis de la propuesta «Cine para aprender». Fuente: elaboración propia.

CINE PARA APRENDER	
Curso	1º de Bachillerato.
Materia	Historia del Mundo Contemporáneo.
Relación interdisciplinar	Física y Química. Literatura.
Temporalización	Dos semanas.
Número de Sesiones	7 sesiones.
Películas propuestas	<i>La Chaqueta Metálica</i> de Kubrick.
Intención educativa	Tratar de que los alumnos adquieran conocimiento histórico a través del cine es uno de los principales objetivos de esta situación de aprendizaje. Descubrir a los alumnos nuevas herramientas para poder estudiar esta asignatura, con ello aumentar su pensamiento histórico y enseñarles la relación existente con otras ramas del conocimiento, es el objetivo fundamental al que se aspira.
Relación con ODS 2030	Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Especialmente el 4.7: «De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible».
Competencias específicas	Competencia específica 1: Reconocer los movimientos, acciones y transformaciones históricas que han contribuido al afianzamiento de la libertad en el mundo contemporáneo, a través del estudio comparado de casos y el uso correcto de términos y conceptos históricos, para valorar los logros que suponen los sistemas

	<p>democráticos como principal garantía para la convivencia y el ejercicio de los derechos fundamentales.</p> <p>Competencia específica 2: Tomar conciencia del grado de violencia, barbarie y destrucción de los conflictos 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.</p> <p>Competencia específica 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.</p> <p>Competencia específica 6: Valorar el significado histórico de la idea de progreso y sus repercusiones sociales, ambientales y territoriales en el mundo contemporáneo, a través del uso de métodos cuantitativos y del análisis multifactorial del desarrollo económico, los ritmos de crecimiento y la existencia de distintos modelos y sistemas, para tomar conciencia de las relaciones de subordinación y dependencia, y adoptar un compromiso activo con la sostenibilidad, la defensa de los derechos sociales y el acceso universal a recursos básicos.</p> <p>Competencia específica 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 de la aproximación a la historiografía y a los debates sobre temas claves 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.</p>
<p>Criterios de Evaluación</p>	<p>1.1. Identificar y reconocer los logros que suponen los actuales sistemas democráticos como el resultado no lineal en el tiempo de los movimientos y acciones que han contribuido al afianzamiento y articulación del principio de libertad, a través del análisis de los principales procesos históricos que se han desarrollado, la comprensión de los textos políticos y constitucionales fundamentales y el uso adecuado de términos y conceptos históricos.</p> <p>1.3. Entender el significado histórico de las transiciones políticas y de los procesos de democratización de la Edad Contemporánea como fundamento y garantía para la convivencia y el ejercicio de los derechos fundamentales, valorando las implicaciones que suponen el ejercicio de la ciudadanía activa y el respeto al ordenamiento constitucional, y generando juicios propios tanto con respecto al</p>

	<p>cumplimiento de aspiraciones y expectativas como a las amenazas y riesgos de la vida en democracia.</p> <p>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 y de 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.</p> <p>2.2. Analizar los principales conflictos civiles que se han producido en la Edad Contemporánea, a través del empleo de 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</p> <p>4.2. Comprender la importancia de las identidades colectivas en la configuración social, política y cultural del mundo contemporáneo, identificando las múltiples valencias de las mismas, mediante el análisis crítico de textos históricos e historiográficos y de fuentes de información actual, elaborando argumentos propios que contribuyan a un diálogo constructivo al respecto.</p> <p>6.2. Comparar los distintos sistemas económicos que se han desarrollado en el mundo contemporáneo, a través del análisis multidisciplinar de los mismos y de las doctrinas y teorías de las que derivan, identificando las relaciones de subordinación y de dependencia y los conflictos que generan, tanto en el ámbito nacional como internacional, y justificando la necesidad del acceso universal a los recursos básicos.</p> <p>7.1. Generar opiniones argumentadas, debatir y transferir ideas y conocimientos sobre 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, comprendiendo y contextualizando dicho fenómeno a través del trabajo sobre textos históricos e historiográficos y de fuentes literarias, del cine y otros documentos audiovisuales.</p>
<p>Descriptor perfil de salida</p>	<p>CCL1/CCL2/CCEC3.1/STEM2/CC1 CC3/CC4/CPSAA4/</p>
<p>Saberes básicos</p>	<p>El trabajo del historiador: fuentes históricas, historiografía y narrativas del pasado. Argumentación histórica. Relevancia, causas y consecuencias, cambio y continuidad. Perspectiva histórica en las narrativas sobre el pasado.</p> <p>La nueva sociedad liberal: origen y funcionamiento de los sistemas parlamentarios.</p> <p>Las utopías revolucionarias y los proyectos de transformación social: los movimientos democráticos, republicanos y socialistas de los siglos XIX y XX. El papel de los exiliados políticos.</p>

	<p>Militarización y carrera armamentística. Diplomacia de la amenaza y de la disuasión: ententes, alianzas y bloques. El mundo en guerra: las guerras mundiales y los grandes conflictos internacionales. La Guerra Civil española, su internacionalización y el exilio republicano español. El Holocausto y otros genocidios y crímenes de lesa humanidad en la historia contemporánea.</p> <p>Crisis de las ideologías y «Fin de la historia»: la era del escepticismo y de los nuevos populismos.</p> <p>Acción colectiva, movimiento de masas y liderazgo político en el siglo XX: nacimiento y funcionamiento de los regímenes democráticos y totalitarios. Fascismo, nazismo y otros movimientos autoritarios en los siglos XX y XXI.</p> <p>El nuevo orden mundial multipolar: choques y alianzas entre civilizaciones.</p> <p>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.</p>
Metodología	Aprendizaje Basado en Cine. Aprendizaje a través de debates y otras metodologías interdisciplinares.
Secuencia cronológica de las sesiones	
Sesión 0 (Introductoria)	En esta sesión se expondrá la película que se visualizará en clase, <i>La Chaqueta Metálica</i> . El motivo de verla es por la gran carga histórica que tiene, por lo ameno que resulta el visionarla y la gran posibilidad de actividades que surgen para realizar. Además, los toques de humor provocarán el interés del alumnado y la actividad suscitará curiosidad.
Sesión 1-5	Visualización de la película.
Sesión 6	Debate sobre el tema central de la película y propuesta de trabajo para clase (Redacción de una nota de prensa americana).
Sesión 7	Corrección y puesta en común de los resultados de la tarea enviada.
Atención a la diversidad	<p>Para los alumnos de altas capacidades se tendrá muy en cuenta la posibilidad de interrelacionar los temas con aquellos aspectos o asignaturas que les cause más curiosidad a fin de que puedan mostrar y desarrollar perfectamente sus capacidades.</p> <p>Se tendrá especial cuidado con aquellos alumnos fotosensibles o con sensibilidad al ruido por la condición de asperger o espectro autista, procurando que vean la película desde una zona que no les afecte o modulando la intensidad propia de la pantalla. Para aquellos alumnos que lo requieran se procederá a pedir ayuda o consejo a los tutores de apoyo del departamento de orientación del centro.</p> <p>Quienes no puedan seguir la película por su condición personal se les asignará una tarea amoldada que tenga que ver con el tema a fin de que no se queden atrás con respecto al resto de sus compañeros.</p>

4. CONCLUSIONES

El presente trabajo ha analizado el potencial didáctico del cine como herramienta para la enseñanza de la Historia en Secundaria y Bachillerato. A través de una revisión bibliográfica extensa y la propuesta de intervención en el aula, se ha evidenciado que el cine no solo es un recurso complementario, sino una metodología activa capaz de mejorar la comprensión histórica y el pensamiento crítico del alumnado.

Uno de los hallazgos principales es que el uso del cine en el aula ha evolucionado desde una perspectiva meramente recreativa hacia una aplicación pedagógica más estructurada. La literatura revisada confirma que el cine facilita la transmisión de conocimientos históricos al proporcionar un contexto visual e inmersivo, permitiendo a los estudiantes relacionar hechos históricos con sus representaciones cinematográficas. Además, se ha constatado que esta metodología puede fomentar el debate y la reflexión crítica, dado que muchas películas presentan visiones parciales o interpretaciones de los hechos que pueden ser analizadas y contrastadas con fuentes históricas.

Asimismo, se ha identificado que la implementación efectiva del cine en el aula requiere una alfabetización mediática tanto para docentes como para estudiantes. No basta con proyectar una película, sino que es necesario dotar a los alumnos de herramientas analíticas para discernir entre el contenido histórico riguroso y la ficción cinematográfica. En este sentido, se ha propuesto un marco metodológico basado en el Aprendizaje Basado en Cine, con ejemplos de situaciones de aprendizaje que integran el cine de forma crítica y estructurada en la enseñanza de la Historia.

Por otro lado, el cine se presenta como un recurso inclusivo y motivador, capaz de captar la atención de los estudiantes y adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje. Sin embargo, se han señalado ciertos desafíos, como la necesidad de seleccionar películas con rigor histórico y la importancia de guiar el análisis mediante actividades estructuradas que eviten una comprensión errónea o simplificada de los hechos históricos.

En conclusión, el cine no solo constituye un medio de apoyo a la enseñanza de la Historia, sino que también puede actuar como una herramienta transformadora que favorezca un aprendizaje significativo. Su correcta implementación puede contribuir a una educación más dinámica, reflexiva e interdisciplinar, alineada con

los objetivos educativos actuales y con las demandas de una sociedad cada vez más digital y visual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, I. S. (1999). El cine, instrumento para el estudio y la enseñanza de la Historia. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 11, 159-164.
- Batanero, J. M. F. (1998). Necesidades y demandas de los maestros ante los ejes transversales. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 11, 208-211.
- Boussif, I. y Auñón, E. S. (2021). Cinema as a didactic tool in the secondary school foreign language classroom: French. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*, 35, 129-147. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i35.15460>
- Brandle, S. M. (2020). Games, Movies, and Zombies: Making IR Fun for Everyone. *Journal of Political Science Education*, 16(4), 459-478. <https://doi.org/10.1080/15512169.2019.1568880>
- Cambra-Badii, I. (2020). Ética en la universidad: Una experiencia formativa a partir de la serie Merlí. *Revista Colombiana de Bioética*, 15(2). <https://doi.org/10.18270/rcb.v15i2.2947>
- Del-Moral-Roncal, A.-M. (1997). Aproximación al análisis de películas en las aulas de ética. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 5(9), 149-152. <https://doi.org/10.3916/C09-1997-23>
- Dietrich, N., Jiménez M., Souto, M., Harrison, A. W., Coudret, C. y Olmos, E. (2021). Using pop-culture to engage students in the classroom. *Journal of Chemical Education*, 98(3), 896-906.
- Fernández-Castrillo, C. y Lara López-Arza, C. (2022). Integración de la violencia simbólica en la teoría fílmica feminista: Visibilizando lo invisible. *Arbor*, 198(805), a666. <https://doi.org/10.3989/arbor.2022.805014>

- García, M. y Benítez M. (1998). Formación de profesores en alfabetización audiovisual. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 11, 202-207.
- Gómez-de-Benito, J.-L. (1996). Psicología, cine y educación. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 4(7), 129-134. <https://doi.org/10.3916/C07-1996-25>
- Hernández-García, L. y Pérez-Segura, M. D. M. (2021). Epidemias, pandemias y virus, desde la ficción a la realidad. *Revista española de comunicación en salud*, 12(2), 182-188. <https://doi.org/10.20318/recs.2021.6128>
- Lorenzo-Lledó, A. (2020). Design and Validation of a Questionnaire to Measure Future Spanish Teachers' Perceptions of Cinema in Pre-School and Primary Education: Towards Active and Technological Learning. *Future Internet*, 12(9), 149. <https://doi.org/10.3390/fi12090149>
- Lorenzo-Lledó, A., Lledó, A. y Lorenzo, G. (2020). Cinema as a Transmitter of Content: Perceptions of Future Spanish Teachers for Motivating Learning. *Sustainability*, 12(14), 5505. <https://doi.org/10.3390/su12145505>
- Lorenzo-Lledó, A., Lledó, A., Lorenzo, G. y Gilabert-Cerdá, A. (2022). Outside Training of Spanish University Students of Education for the Didactic Application of Cinema: Formal, Non-Formal, and Informal Perspectives. *Education Sciences*, 12(1), 38. <https://doi.org/10.3390/educsci12010038>
- Lorenzo-Lledó, A., Lledó, A., Pérez-Vázquez, E. y Lorenzo, G. (2020). Cinematographic Habits of Future Spanish Teachers from a Socio-Educational Perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 53-61. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155361>
- Martínez-Salanova, E. (1997). El valor de la imagen en movimiento. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 11, 23-36.
- Milz, M. (2019). Revisiting Huxley's Dystopic Vision of Future Cinema, The Feelies: Immersive Experiences through Contemporary Multisensory Media. *AM Journal of Art and Media Studies*, 20, 27-42. <https://doi.org/10.25038/am.v0i20.325>

- Mora Galeote, J. J. (2022). Estímulos supernormales en la experimentación estética: Porno y belkitsch. *Revista Valenciana estudios de filosofía y letras*, 30, 131-160. <https://doi.org/10.15174/rv.v15i30.546>
- Morduchowicz, R. (1998). La Educación en Medios en la escuela rural. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 11, 195-201.
- Moreno, J. B. (1999). Evolución de la violencia en el cine: Rebelión en las aulas. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 12, 19-24.
- Morón, J. y Ameijeiras, S. (1998). Educación para la Salud a través del cine. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 11, 123-128.
- Oliveira, A. I. B. D., Araújo, F. M. L. y Albuquerque, L. B. (2021). Luz, câmera, ação: Práticas de professores de História com o cinema na sala de aula. *Educação*, 46(1), e116, 1–18. <https://doi.org/10.5902/1984644444434>
- Peña-Murcia, D., Vargas-Montañez, N. y Fuentes-Mejía, C. (2023). El Cine: Una alternativa educativa en la cultura de paz desde la escuela. *Praxis*, 18(1), 176-190. <https://doi.org/10.21676/23897856.3870>
- Reia-Baptista, V. (1995). El lenguaje cinematográfico en la pedagogía de la comunicación. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 2(4), 106-110. <https://doi.org/10.3916/C04-1995-22>
- Rubio, F. R. (1998). Preliminares para una didáctica del cine: La detección de ideas previas. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 11, 37-42.
- Salinas, D. y San Martín, A. (1998). El gancho cinematográfico de las aulas. Imágenes para el recuerdo. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 11, 56-62.
- Saneleuterio, E. y Soler-Campo, S. (2021). Validación y aplicación de un instrumento para el análisis de estereotipos de género en largometrajes de dibujos animados. *El Profesional de la información*, e300403. <https://doi.org/10.3145/epi.2021.sep.03>
- Shcherbak, O. y Filippova, N. (2022). Neurolinguistic and Semiotic Film Structure Modelling as the Linguistic Student Engagement Technique. *Arab World English Journal*, 13(3), 130-138. <https://doi.org/10.24093/awej/vol13no3.8>

Soriano, R. (1998). La LOGSE, una ley sin respuestas para la educación audiovisual. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 11, 173-178.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.

Torres Outón, S. M. (2018). El cine aplicado a la docencia universitaria. Propuesta de secuencia de aprendizaje para Sociología del Trabajo. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 103. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.7339>

EL CINE COMO RECURSO EDUCATIVO PARA ENSEÑAR EL DISCURSO COLONIAL FRANQUISTA EN LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

Erika Tiburcio Moreno
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, la investigación y la práctica didáctica sobre el tratamiento de temas controvertidos relacionados con la memoria y el pasado traumático ha dado como resultado multitud de estudios que abordan esta temática (Vicuña Peñafiel y Alonso Dávila, 2023; Díez Gutiérrez, 2020). Gracias a este interés, aspectos problemáticos de la historia reciente, especialmente relacionados con la dictadura franquista y la guerra civil como la represión o las desigualdades de género, han comenzado a enseñarse de manera más crítica. De hecho, la ley educativa actual, la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre), afirma que es necesario incluir estos contenidos en el currículo para fomentar el pensamiento crítico en el alumnado.

Pese a estos importantes avances, la historia colonial de España en África durante el siglo XX, especialmente en el caso de Guinea Ecuatorial, apenas ha sido tratada en el espacio público (Santamaría Colmenero, 2020). Llama la atención porque desde una perspectiva histórica, la misma dictadura que ejercía una represión brutal sobre la población metropolitana también perpetuó un sistema injusto de dominación colonial para explotar el territorio. Además, el proceso descolonizador también replicó, como en países vecinos, la aparición de grupos nacionalistas que abogaban por la independencia (Movimiento Nacional de Liberación de Guinea Ecuatorial) y tuvieron que enfrentarse a las resistencias del poder colonial español (Ndongo, 2019).

De hecho, el ámbito educativo muestra un silenciamiento de este episodio histórico tanto a nivel legislativo como en los propios manuales de texto. Un ejemplo ilustrativo lo vemos en el Real Decreto de contenidos mínimos de la Educación Secundaria (RD 217/2022, de 29 de marzo) que sitúa en saberes básicos diferentes la colonización y la descolonización y la historia de España (p. 108). De manera más explícita, el Decreto de la Comunidad de Madrid (D 65/2022, de 20 de julio) establece separadamente la descolonización de África y Asia y los contenidos de la historia de España (p. 537), sin

hacer referencia a la participación de España en dicho proceso. En este sentido, si tomamos como ejemplo un manual de 4º de ESO, que es el último curso de educación obligatoria en el que se abordan estos contenidos, podemos observar la ausencia de estas referencias como muestra el Vicens Vives (Gatell et al., 2023), cuyo tema 5 «Una generación dividida y sin democracia» (pp. 98-123) únicamente hace referencia a la descolonización del Sáhara y la Marcha Verde (p. 115).

Este hecho no solo muestra una laguna histórica, sino que impide una aproximación adecuada al racismo. En este sentido, un informe publicado por el Ministerio de Igualdad (Cea D’Ancona y Vallés Martínez, 2021) mostraba que las personas de origen africano y afrodescendientes sentían que el racismo en España se podría situarse entre 8,5 y 10 en una escala de 0 a 10 (p. 36). En consecuencia, la mayor inseguridad de estas personas requiere que los futuros maestros posean herramientas históricas que les permitan comprender la magnitud del problema y abordarlo.

Este capítulo plantea una propuesta didáctica para enseñar historia y ciencias sociales a los futuros maestros mediante la problematización del pasado reciente. Para ello, hemos seleccionado fragmentos de dos episodios, el 479 y el 497, de *No Do. Noticiario Cinematográfico Español (NO-DO, 1942–1977)* y el reportaje *Las provincias españolas de África* para trabajar con fuentes primarias en el aula. De esta manera, los alumnos podrán profundizar en el pensamiento histórico e identificar las jerarquías raciales y coloniales que construyó el franquismo, así como comprender que la ocupación y dominación de este territorio permitió perpetuar las estrategias evangelizadoras seguidas en América Latina (Martín-Márquez, 2008). Los objetivos que buscamos con esta propuesta con respecto al alumnado son:

- Analizar con fuentes primarias audiovisuales del franquismo.
- Identificar el discurso colonial sobre Guinea Ecuatorial durante la dictadura y abordar la problemática del racismo actual.
- Comprender los usos del lenguaje audiovisual en la propaganda franquista.

2. METODOLOGÍA

2.1. Pensamiento histórico y fuentes primarias audiovisuales

La enseñanza del pensamiento histórico es uno de los ejes fundamentales de la didáctica de la historia y las ciencias sociales tanto en la educación escolar como en la universitaria. Básicamente, esta competencia se opone a un currículo que privilegia los contenidos frente a la metodología, la interpretación o el análisis de fuentes y la comprensión de las causas, las consecuencias o la diferente duración de los tiempos históricos (Pagès Blanch, 2008). Este cambio de perspectiva es fundamental para que los alumnos comprendan la importancia que cobra para el historiador seleccionar aquellos hechos que son relevantes para el presente (Lévesque, 2011). Desde esta perspectiva, retos como la desinformación o el aumento de los discursos de odio exigen que orientar la historia hacia la formación de una ciudadanía democrática sea esencial para preservar el estado de derecho y conseguir un mundo más justo. Por ello, la aproximación a temas controvertidos y la problematización del relato histórico sitúa a los alumnos en una metodología más activa que les obliga a reflexionar, ya que «tras la problematización del contenido se proponen discusiones o debates y la argumentación sobre conceptos o hechos que puedan relacionar el pasado y el presente, para formar en valores democráticos» (Santisteban Fernández, 2019, pp. 59-60).

En este sentido, las fuentes primarias ofrecen un recurso ideal para un conocimiento más profundo del contexto histórico y conecta con las dinámicas propias de la profesión (Camuñas, 2020; Apaolaza y Etxeberria, 2019) donde el análisis y la interpretación son dos de las habilidades principales. De esta manera, las fuentes primarias van a permitir conectar con los marcos de pensamiento relacionados con dichos documentos y, además, la elección de preguntas adecuadas va a transformar a esta fuente en una evidencia (Seixas y Morton, 2013). Dentro de esta selección, el cine no solo conecta con el contexto predominantemente audiovisual del alumnado, sino que además se convierte en una representación capaz de transmitir ideas y valores (Sánchez Alarcón, 1999) que pueden diferir de las propias, obligando al alumnado a una reflexión y a la confrontación con sus propias ideas.

En concreto, la búsqueda de conexión con la audiencia en el caso de la narrativa audiovisual también facilita el debate en el aula, al reflejar situaciones injustas que los manuales de texto han mantenido ocultas o silenciadas que plantean varias cuestiones:

Hasta qué punto se puede juzgar éticamente ese pasado más o menos lejano o si en la actualidad hay países donde los gobiernos actúan con impunidad sobre la población civil, pisoteando los derechos básicos que constan en leyes de obligado cumplimiento pero vulneradas constantemente. (Ortega Cervigón, 2023, p. 181).

Así, resulta fundamental que el docente seleccione adecuadamente los títulos que va a incluir en su docencia, así como su utilización requiere de una reflexión

crítica sobre las posibilidades que aportan las películas a la enseñanza de determinados contenidos controvertidos.

2.2. Propuesta metodológica de trabajo con fuentes audiovisuales

La utilización del cine en el aula requiere de una reflexión acerca de la efectividad de dicho recurso que trasciende la pura narración. Por ello, la formación en lenguaje audiovisual tanto de los alumnos como de los profesores es fundamental (Radetich, 2011; Peñalver Carrascosa, 2015). Así, es importante que el docente conozca tanto los aspectos básicos del montaje o los planos como los del sonido, la música o los propios silencios. En relación con estos elementos, también resulta útil conocer las escuelas o tendencias cinematográficas en las que están insertas la muestra o la película que hayamos seleccionado.

Una vez se cuenta con esta información, nos encontramos con un problema esencial. La tendencia a proyectar una cinta completa durante una o dos sesiones puede derivar en la pérdida de atención del alumnado, especialmente, si el objetivo es que los discentes la vean a modo de ejemplo o profundización de un tema. Por esta razón, la selección de escenas o secuencias del filme amplía las oportunidades de este recurso por dos razones principales:

- Utilización de la película en diferentes etapas educativas. La complejidad o la inclusión de contenido inadecuado es uno de los inconvenientes que presentan muchos títulos. En cambio, si el docente selecciona solo lo que le interesa para el tema que desee abordar, se pueden sortear esas dificultades variando la selección.
- Ampliación del catálogo. El género cinematográfico suele convertirse en un freno a la hora de escoger los títulos debido a las estrategias utilizadas por autores clásicos como Marc Ferro (1995) o Pierre Sorlin (1980). Mayormente, el drama histórico es el principal género que se escoge por centrarse en reflejar el pasado independientemente de su rigor científico. También suelen elegirse aquellas cintas que privilegian el realismo y reflejan de manera fidedigna un momento histórico (Caparrós Lera, 2007). Es por ello por lo que las películas de género popular como la ciencia ficción, el terror o la fantasía suelen ser descartadas por considerarse alejadas de los contenidos. Sin embargo, trabajar mediante escenas permite trascender esa barrera al ser vídeos más concretos. Por ejemplo, la desigualdad actual de clases puede abordarse a través de *El hoyo* (Galder Gaztelu Urrutia, 2019), los iconos visuales de la Edad Media o el impacto de la Primera Guerra Mundial a través de *El señor de los anillos* (Peter Jackson, 2001), o el funcionamiento de un golpe de estado en *Nuevo Orden* (Michel Franco, 2020). En cuanto al documental, la importancia de trasladar

un relato que busca narrar una verdad a través de la credibilidad y el realismo es un hecho que el docente debe conocer. Así, elementos como la música o el montaje son aspectos fundamentales para reconocer cómo el documental puede manipular al espectador, tal y como sucedía en las creaciones audiovisuales del *No-Do*.

Finalmente, las escenas permiten incluir diferentes fuentes y obtener resultados desde la primera sesión, ya que podemos jugar con la duración de las escenas para no interrumpir el ejercicio. Además, trabajar con varios fragmentos permite la comparación entre diferentes fuentes y anima a la profundización en los contenidos.

No obstante, tanto en la película completa como en las escenas es esencial que el alumnado cuente con unas instrucciones claras antes de realizar ese visionado. En este capítulo, se propone la problematización de los contenidos a través de preguntas que pueden debatir grupalmente. En consecuencia, los estudiantes trabajarán individualmente durante el visionado de la/s escena/s para identificar y responder a las preguntas y grupalmente para encontrar información o reflexionar sobre las cuestiones que se les plantee.

Finalmente, resulta fundamental que el ejercicio concluya con una conexión con las problemáticas del presente para que puedan comprender que las Ciencias Sociales no son ajenas a lo que sucede actualmente (Pagès Blanch, 2009). En esta propuesta, la conexión del colonialismo franquista con el racismo actual y la idea étnica de nación será un eje fundamental para fomentar la educación ciudadana y pensamiento crítico.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Contextualización histórica y temática

Esta propuesta se centra en la utilización de varios fragmentos de episodios de noticiarios y documentales sobre la colonia española Guinea Ecuatorial. Este recurso ha sido escogido por su relevancia para expandir las ideas propagandísticas de la dictadura desde su creación en 1942 hasta su fin en 1981. Para ello, se propone trabajar en el aula a lo largo de tres sesiones de 1 hora. Para ello, se utilizarán varios fragmentos de episodios del noticiario (479 y 497) así como del documental *Las provincias españolas de África*, para abordar las siguientes temáticas:

- Discursos de superioridad basados en el colonialismo, la evangelización y el racismo.

- Colonización de espacios a través de la arquitectura.
- Crítica al anticolonialismo y a la independencia.

Para ello, esta propuesta debe partir de una ronda de preguntas inicial para ahondar en el nivel de conocimiento del alumnado sobre la colonización española de Guinea Ecuatorial. Para ello, debemos informarles de las instituciones y elementos básicos de esta colonización. La primera idea es que el mantenimiento de las colonias se inserta en la base del franquismo y la idea de una España grande, en la que los territorios africanos formarían parte debido a sus derechos históricos sobre esos territorios. De hecho, tal y como determina Nerín i Abad (1997), la ideología del «hispanotropicalismo», defendida por los africanistas españoles, abogaba por la idea de que la dominación española era más humana y cristiana y se diferenciaba del imperialismo francés y británico por «la ausencia total de actitudes racistas, la innata vocación africana de los españoles, la tendencia misionera de la nación hispana, la falta de explotación económica de los territorios coloniales, y la presencia de mestizaje» (p. 12). En el caso de Guinea, la evangelización jugó un papel fundamental para establecer la dicotomía entre la barbarie de las tribus nativas y la civilización de España.

La segunda idea es la importancia que tuvieron algunas instituciones para mantener esta dominación y diferenciar a los españoles de los nativos, entre los que se pueden encontrar el Patronato de Indígenas y las prestaciones personales. El primero, creado en 1904, sirvió para ejercer la tutela absoluta sobre aquellos nativos que eran considerados no emancipados que, en términos legales, eran considerados menores de edad. Por su parte, las prestaciones se utilizaban para que los varones en edad laboral trabajasen forzosamente en obras públicas a cambio del alimento. En pocas palabras, la legislación impuso una desigualdad clara entre los negros y los blancos. Tal y como afirma Donato Ndongo (2019):

Los castigos corporales y todo tipo de vejaciones físicas y psíquicas estaban a la orden del día, y el negro que terminaba su periodo de “prestación” debía salir necesariamente politizado, es decir, debía darse cuenta de la injusta situación a que estaba sometido en su propio país. Un negro no podía levantarle la mano a un blanco (bajo pena de muerte), pero la muerte de un negro a manos de un blanco, o como consecuencia de una imprudencia de un blanco, no tenía la más mínima importancia (p. 86).

En consecuencia, el movimiento anticolonial en Guinea Ecuatorial comenzó a fraguarse con la formación de asociaciones clandestinas como el Movimiento Nacional de Liberación de Guinea Ecuatorial. La dura respuesta del gobierno con el asesinato de importantes activistas como Acacio Meñe (1958) avivó la movilización hasta conseguir la independencia en 1968.

En este sentido, trabajar el *No-Do* en el aula con futuros maestros permite, por un lado, cuestionar la orientación racista y colonial de los contenidos al silenciar este episodio histórico y, por otro, reflexionar sobre los crecientes discursos xenófobos y racistas.

3.2. Trabajo con vídeos y posibles preguntas

Una vez hemos expuesto aspectos básicos de la colonización, la proyección de cada vídeo de forma individual irá acompañada de una serie de preguntas que deberán de contestar en parejas o en grupos de tres. Como hemos mencionado previamente, es fundamental que el alumnado cuente con las preguntas antes de realizar el visionado y, tras ello, deberán contestarlas y debatir en el aula. Además, cada serie de preguntas llevará un título sugerente relacionado con las temáticas mencionadas. Al finalizar cada parte, tendrán un ejercicio orientado a la empatía y la conexión con el presente, además de buscar que implementen estas problemáticas a su práctica docente.

3.2.1. Colonización de espacios a través de la arquitectura

Para tratar esta temática, se escogerá el fragmento del episodio 479A que trata sobre el hospital de europeos de Bata y el poblado de Valladolid de los Bimbiles. En ambos fragmentos, se alaban las acciones que han llevado a cabo los colonizadores en este lugar: la asistencia médica y el pueblo. En este caso, el objetivo es que identifiquen la colonización arquitectónica como la expulsión y negación de los estilos propios en el espacio y la imposición de los saberes occidentales. Para ello, una vez hayamos proyectado el vídeo, deberán contestar a las siguientes preguntas:

- ¿Cuándo aparece la palabra colonización (o derivadas) y por qué?
- ¿Qué actuaciones aparecen realizando los blancos? ¿Y los negros? ¿A quién va dirigido el hospital?
- ¿Se parecen los edificios a las construcciones europeas? Busca información sobre la arquitectura tradicional Fang (<http://www.africavernaculararchitecture.com/wp-content/uploads/2015/03/Equitorial-Guinea-Pinterest-Peter-Larsson.jpg>) y compáralo con las casas que aparecen del poblado de Valladolid de los Bimbiles

Tras leer el siguiente artículo (<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7036109>), expón cuáles son las consecuencias de edificar hospitales donde sólo se practica la medicina occidental.

Con estas cuestiones, se busca que reflexionen en grupo sobre las consecuencias de la imposición colonial y el silenciamiento de los saberes y estilos tradicionales de tribus como los Fang. Tras un tiempo para realizar el ejercicio grupalmente, la corrección se dirigirá a las respuestas y a la introducción de conceptos clave como segregación racial, un rasgo esencial de la colonización ejemplificado por el hospital de europeos de Bata. Una vez corregido, deberán escribir un relato desde la perspectiva de un nativo Fang que es testigo de la ocupación del territorio de sus abuelos para construir el hospital. Este último ejercicio busca fomentar la empatía histórica y comprender las injusticias que acarreó la colonización.

3.2.2. *Discursos de superioridad basados en el colonialismo, la evangelización y el racismo*

En este caso, escogeremos varios fragmentos del episodio 497B y del documental Las provincias españolas de África. El objetivo en ambos casos es que, a través del análisis audiovisual y narrativo, el alumnado sea capaz de cuestionar los discursos de la dictadura e identificar las técnicas que desplegaba para lograr una manipulación eficaz. A diferencia del anterior ejercicio, la estrategia variará ligeramente debido a que aquí se buscará también la comparación entre dos escenas. Por ello, esta parte se dividirá en dos fases:

1. Visionado de una escena del episodio de 497B y preguntas asociadas.
2. Visionado de dos escenas del documental y preguntas asociadas.

El primer vídeo trata la construcción de la Casa Cuna de la Leprosaría de Micomeseng realizada por el Patronato de Indígenas. En esta noticia, las imágenes muestran otro ejemplo de arquitectura tradicional frente a la occidental, así como niños enfermos por las monjas y médicos. En este caso, el objetivo de la actividad es que respondan a dos preguntas sobre las afirmaciones realizadas por la voz en *off*:

- El narrador dice: «El gobierno de la colonia ampara y defiende a los indígenas atendiendo a su bienestar físico y moral y fomentando su incorporación a la vida civilizada y culta. La Casa Cuna de Micomeseng es uno de los más bellos ejemplos de esta generosa tarea». ¿A qué se refiere con «bienestar físico y moral»? ¿Y con «incorporación a la vida civilizada y cultura»? ¿Por qué crees que aparecen las imágenes de los internos mientras la voz en *off* pronuncia esta afirmación?
- ¿Qué papeles cumplen aquí los blancos? ¿Y los negros?

Tras un tiempo para que contesten y se corrijan estas preguntas con el docente, el siguiente ejercicio consistirá en una comparación entre las dos escenas del documental. La primera, en torno al minuto 1.40, muestra a Luis Carrero Blanco saliendo de la Iglesia-Catedral de Nuestra Señora del Pilar en Bata (Río Muni), tras celebrar un *Te Deum*, y mostrar un desfile militar (hasta el minuto 2.10) aproximadamente. La segunda, en torno al minuto 6.50, muestra al ministro llegando al Centro Laboral La Salle, mostrando a sus estudiantes y a sus dirigentes. En ambos casos, el tipo de imágenes que aparecen y los efectos sonoros buscan reafirmar las ideas, aunque no se observa una conexión clara. Las preguntas son las siguientes:

- ¿Existe relación entre lo que se cuenta y las imágenes que se ven?
¿Cuáles son los recursos sonoros y visuales que se utilizan para dar credibilidad a las ideas del narrador?
- En los fragmentos se utilizan «fervor patriótico» y «adhesión», ¿a qué tipo de patriotismo se está refiriendo? Según lo que cuenta, ¿se puede entender que existía algún movimiento de oposición?

Tras dejar tiempo y corregir estas dos preguntas, realizaremos un último ejercicio en esta fase. Volveremos a proyectar el fragmento en el que el narrador dice, «España jamás ha admitido la discriminación racial con auténtico sentido cristiano», mientras las imágenes muestran al ministro dándole un beso a un alumno negro. Una vez visto esto, deberán buscar información sobre el Patronato de Indígenas y el movimiento nacionalista en Guinea Ecuatorial. Para ello, podrán utilizar artículos y trabajos académicos sobre el tema, cuya recomendación principal será el libro de De Castro y Ndongo (1998). Posteriormente, deberán realizar un vídeo de 1.30 minutos en el que, partiendo de la afirmación sobre la discriminación racial expliquen si esto era correcto y las consecuencias que este tipo de discursos tienen en la actualidad para el incremento de los discursos xenófobos y racistas.

3.2.3. Crítica al anticolonialismo y a la independencia

La última temática se centrará en una escena y servirá como repaso y conclusión de lo visto en las temáticas anteriores. En esta ocasión, escogeremos una escena del documental (hacia el minuto 15.55) localizada en Valladolid de los Bimbiles en el que aparecen unas monjas guineanas, descritas como «las monjitas indígenas llevan reflejada en su cara la virtud y la paz interior», y donde se hacen varias afirmaciones en contra del anticolonialismo:

[Las monjas] se han incorporado a la permanente campaña de apostolado religioso porque, como dijo el ministro, España ha tenido siempre una postura perfectamente clara: el anticolonialismo no va con ella porque nunca ha ejercido el colonialismo en sus territorios africanos. En el aspecto religioso, se ha conseguido que la casi totalidad de los

españoles de color de menos de cuarenta años, habitantes en provincias africanas, sean cristianos. [...]

Ante el Gabón independiente, flotan las palabras del señor Carrero Blanco: en África no hubo nunca nacionalidades. Las que han surgido, lo han sido dentro de los límites territoriales establecidos por los blancos y es inaceptable cualquier reivindicación sobre los territorios vecinos. Resulta pintoresco que pueblos recién nacidos a la independencia en nombre del antiimperialismo, se sientan en seguida imperialistas.

En el caso de la primera afirmación, vemos al ministro saludando a los nativos y a miembros de tribus rindiendo tributo al político, así como a las monjas sonriendo al lado de Carrero Blanco. En el caso de la segunda, vemos al pueblo de Iradier rindiendo homenaje al ministro e imágenes de placas y estatuas conmemorativas del colonizador Manuel Iradier. Al igual que con el resto de las escenas, los efectos sonoros y el montaje buscan manipular al espectador para que parezca que existe una adhesión absoluta de los nativos a la dominación colonial español. En este caso, las preguntas serán las siguientes:

- Teniendo en cuenta lo que habéis leído y lo comentado anteriormente, ¿por qué el narrador hace referencia al anticolonialismo?
- ¿Qué razones aporta el ministro Carrero Blanco para justificar la dominación colonial?
- ¿Reconoces alguna estrategia para justificar la presencia colonial? ¿Por qué diferencia a blancos y a negros para hablar de esta problemática?

Para finalizar, una vez corregidas estas preguntas, deberán ver tres vídeos de YouTube:

- Independencia de Guinea Ecuatorial: <https://www.youtube.com/watch?v=eYTgmERxqDA&t=20s>
- Afroconciencia: <https://www.youtube.com/watch?v=I0Uf5pk-MB4>
- Afroespañol: <https://www.youtube.com/watch?v=-PEp2lHTCHc>

El objetivo es que, tras haber profundizado sobre el episodio colonial, deben reflexionar sobre la problemática racista y colonial actual en España y el silenciamiento de las experiencias vividas por afrodescendientes y africanos en nuestro país. Por ello, se plantearán preguntas abiertas para relacionarlo con los vídeos anteriores y conectarlo. Finalmente, deberán analizar el currículo del Decreto de la Comunidad de Madrid para observar si en Ciencias Sociales se incluye el pasado colonial y plantear una propuesta didáctica dirigida a visibilizar este episodio para fomentar el pensamiento crítico.

4. CONCLUSIONES

Esta propuesta permite al alumnado y al profesorado conectar la historia a las problemáticas del presente, en concreto, la invisibilización de ciertas minorías que han protagonizado episodios históricos. Repensar los relatos hegemónicos que construyen la historia nacional es esencial para construir una ciudadanía crítica y democrática, consciente de las desigualdades que la historia ha generado (Sher y Sáez-Rosenkranz, 2023). Esta meta será imposible de lograr si no releemos nuestra historia colonial, en particular, la explotación de Guinea Ecuatorial por parte de España.

En segundo lugar, la emergencia de discursos racistas y coloniales, especialmente, desde la aparición de Vox en el escenario político exige que los docentes veamos por una adecuada educación para la ciudadanía que garantice que todas las personas gocen de derechos y se protejan sus derechos. Por ello, los futuros maestros deben estar concienciados con la importancia de los valores democráticos y comprender que la escuela y la didáctica de las Ciencias Sociales no puede estar ajena a la realidad social, sino que, desde la misma disciplina, se pueden abordar la complejidad de las problemáticas que afectan a los pueblos (Pagès Blanch, 2009).

En tercer lugar, las metodologías activas y, en particular, el visionado crítico de fragmentos cinematográficos conecta con la realidad de un alumnado inmerso en una realidad audiovisual y en el que redes sociales como TikTok exigen la necesidad de comprender críticamente las imágenes que llegan a nuestros móviles. Esta propuesta, como hemos podido ver, trasciende el análisis del guion para identificar los usos de todos los elementos audiovisuales. Es fundamental, como hemos planteado, comprender que el lenguaje cinematográfico construye una obra de arte y de comunicación en la que todos sus ingredientes son esenciales para construir la narrativa.

Finalmente, las preguntas y la problematización de los contenidos mediante el agrupamiento permiten que puedan debatir y compartir opiniones, de tal manera que pongan en práctica la formación ciudadana necesaria para convivir en las sociedades actuales. En relación con la idea previa, el conocimiento de las preguntas de forma previa al visionado facilitará la comprensión del ejercicio y permitirá que el alumno vea los vídeos de forma crítica, de tal manera que el intercambio de ideas con sus compañeros pueda ser más rico y fructífero.

En conclusión, la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales puede ser un espacio privilegiado para que los futuros maestros adquieran una conciencia más democrática, que les permita ser conscientes de las desigualdades existentes en nuestro país. La

pervivencia del racismo debido a la idea de una España blanca y peninsular puede ser combatida con la inclusión de contenidos que evidencian la falacia de dicha idea y cuestionen las jerarquías que sitúan a la metrópolis y a la colonia en diferentes posiciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apaolaza, D. y Etxeberria, B. (2019). Haciendo Historia: fuentes primarias y metodologías activas para trabajar el pensamiento histórico en Secundaria. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1), 29–40. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i1.2030>
- Caparrós Lera, J. M. (2007). Enseñar la historia contemporánea a través del cine de ficción. *Quaderns de Cine*, 1, 25–35. <http://dx.doi.org/10.14198/OdCINE.2007.1.04>
- Camuñas García, D. (2020). El trabajo con las fuentes históricas y su utilización didáctica. *Revista UNES: Universidad, Escuela y Sociedad*, 8, 8–18. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/15095>
- Cea D’Ancona, M. A., y Valles Martínez, M. S. (2021). Aproximación a la población africana y afrodescendiente en España. Identidad y acceso a derechos. Ministerio de Igualdad. <https://www.igualdad.gob.es/wp-content/uploads/Aproximacion-a-la-poblacion-africana-y-afrodescendiente-resumen-ejecutivo.pdf>
- De Castro, M., y Ndongo, D. (1998). *España en Guinea. Construcción del desencuentro: 1778–1968*. Sequitur.
- De Vicuña Peñafiel, P., y Alonso Dávila, I. (coord.) (2023). *Memoria democrática en las aulas*. Fundación Primero de Mayo.
- Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 176, de 26 de julio de 2022. <https://www.bocm.es/eli/es-md/d/2022/07/20/65/con>
- Díez Gutiérrez, E. J. (2020). *La asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto escolares*. Plaza y Valdés.
- Ferro, M. (1995). *Historia contemporánea y cine*. Ariel.

- Gatell, C., Ballester, A., De Miguel, R., Fernández, G., y Risques, M. (2023). *Geografía e Historia. Diversidad* (Comunidad en Red). Vicens Vives.
- Lévesque, S. (2011). What It Means to Think Historically. En P. Clark (ed.). *New Possibilities for the Past: Shaping History Education in Canada* (pp. 115–138). University of British Columbia Press.
- 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). Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Martín-Márquez, S. (2008). *Disorientations. Spanish Colonialism in Africa and the Performance of Identity*. Yale University Press.
- Ndongo, D. (2019). *Historia y tragedia de Guinea Ecuatorial*. Ediciones Bellaterra.
- Nerín i Abad, G. (1997). Mito franquista y realidad de la colonización de Guinea Ecuatorial. *Estudios de África y Asia*, XXXII(1), 9–30. <https://doi.org/10.24201/ea.v32i1.1500>
- NO-DO (1963). Las provincias españolas de África. RTVE Play. <https://www.rtve.es/play/videos/documentales-blanco-y-negro/provincias-espanolas-africa/2848661/>
- (14 de julio de 1952). “NOT N 497 B”. RTVE Play. <https://www.rtve.es/play/videos/nodo/not-497/1470170/>
- (10 de marzo de 1952). “NOT 479 A”. RTVE Play. <https://www.rtve.es/play/videos/nodo/not-479/1469564/>
- Ortega Cervigón, J. I. (2023). Cine, temas controversiales y enseñanza de la historia en la formación inicial del profesorado. En E. Castro León (coord.). *Interrelaciones entre la imagen, el texto y las tecnologías digitales. Nuevas perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 171–184). Dykinson.
- Pagès Blanch, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de enseñanza de la historia*, 7, 67–92. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3884>

- Peñalver Carrascosa, T. (2015). El cine como recurso didáctico: Una propuesta de programación didáctica. *Edetania*, 47, 221–323. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/74>
- Radetich, L. (2011). El buen uso del cine en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Unipluriversidad*, 11(3), 75–82. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.12434>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>
- Sánchez Alarcón, I. (1999). El cine, instrumento para el estudio y la enseñanza de la Historia. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 13, 159–164. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15801325.pdf>
- Santamaría Colmenero, S. (2018). Colonizar la memoria. La ideología de la reconciliación y el discurso neocolonial sobre Guinea Ecuatorial. *Journal of Spanish Cultural Studies*, 19(4), 445–463. <https://doi.org/10.1080/14636204.2018.1524994>
- 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. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson.
- Sher, B. R., y Sáez-Rosenkranz, I. (2023). Propuesta teórico-metodológica para decolonizar la enseñanza de la historia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(47). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7621>
- Sorlin, P. (1980). *The Film in History: Restaging the Past*. Basil Blackwell.

ERASMUS+ COMO CATALIZADOR DE CAMBIO: UN CASO DE ÉXITO EN LA COMUNIDAD DE MADRID

Javier Oviedo Sánchez

Asesor de Formación Educativo en CTIF Madrid-Sur

1. ERASMUS+ EN LA COMUNIDAD DE MADRID

1.1. Relevancia del programa en el ámbito educativo

1.1.1. Características del programa y su relación con la Comunidad de Madrid

El programa Erasmus+, creado por la Comisión Europea en 2014, es uno de los principales instrumentos de apoyo a la internacionalización de la educación en Europa. El programa, es resultado de la unificación y ampliación de varios programas previos. Su inicio, como parte del marco financiero 2014-2020, marcó un hito en las políticas de educación y formación así como una apuesta firme por la juventud de la Unión Europea.

Desde su implementación, otorga un marco sólido para trabajar con un objetivo claro que no es otro que la mejora de la calidad educativa a través de la movilidad y la cooperación internacional, estrechando lazos, fortaleciendo vínculos y desarrollando un sentimiento de pertenencia a la Unión.

Durante el periodo 2014-2020, se beneficiaron del programa más de 4 millones de personas en Europa. Con una financiación ampliada en el marco 2021-2027, Erasmus+ está permitiendo que estudiantes, docentes y jóvenes accedan a experiencias formativas en otros países, reforzando competencias claves como el dominio de lenguas extranjeras, la interculturalidad y la capacidad de adaptación a entornos diversos. Estas experiencias afectan directamente en la transformación de las comunidades educativas, modificando en muchos casos su cultura organizativa y métodos pedagógicos.

Cabe señalar que todos los Estados miembros de la UE participan en Erasmus+. Además existen terceros países asociados al Programa que también pueden formar parte del programa, así como terceros países no asociados, que se agrupan con arreglo a los instrumentos de acción exterior de la UE.

Las prioridades del programa son la inclusión y diversidad, la transformación digital, el medio ambiente y lucha contra el cambio climático y por último, la participación en la vida democrática. El programa por tanto, busca ampliar los horizontes del alumnado, aumentando sus aspiraciones. Del mismo modo, ofrece experiencias de desarrollo profesional únicas para el personal de los centros educativos, mejorando el proceso de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de la competencia lingüística.

Para entender cómo funciona el programa Erasmus+, es necesario establecer su estructura. Erasmus+, se articula en tres acciones clave: Acción Clave 1 (KA1), Acción Clave 2 (KA2) y Acción Clave (3) en función de los objetivos y enfoques a cumplir.

La Acción Clave 1, de ahora en adelante KA1, corresponde a la movilidad educativa de las personas, es decir, al alumnado, estudiantes en prácticas, aprendices y personal que trabaja directamente en el ámbito de la educación, formación y juventud. La KA1, a través de sus miles de proyectos tiene como fin que los participantes incorporen y mejoren competencias, teniendo estas un efecto duradero, así como los sistemas políticos en cuyo marco se llevan a cabo. El objetivo final de las actividades de movilidad es ofrecer oportunidades de aprendizaje al alumnado y al personal, apoyando la internacionalización y el desarrollo institucional tanto de los centros escolares como de otras organizaciones que trabajen en el sector educativo.

Por su parte, la Acción Clave 2, de ahora en adelante KA2, se basa en una cooperación entre organizaciones e instituciones. La KA2 apoya a asociaciones que buscan la cooperación, innovación, excelencia, el desarrollo de capacidades en los ámbitos de la educación superior y acontecimientos deportivos sin ánimo de lucro.

La Acción Clave 3, de ahora en adelante KA3, mantiene un respaldo con el desarrollo de políticas y cooperación a escala de la Unión Europea. La KA3, contribuye así a la aplicación de políticas existentes y el desarrollo de nuevas que faciliten e impulsen la modernización de la Unión en los ámbitos educativos, de formación, juventud y deporte.

Los beneficiarios de estas acciones clave pueden ser de Educación Escolar, que van desde etapas educativas de Infantil hasta el Bachillerato incluyendo enseñanzas elementales de música y danza, Educación de Personas Adultas, Formación Profesional y Educación Superior.

Dentro de cada Acción Clave, existen acciones específicas sobre las que desarrollar cada proyecto. Si nos detenemos en la KA1, existen dos vías de financiación posible para la movilidad de estudiantes y personal: la KA121, donde han recibido previamente una acreditación, y son proyectos más largos o la KA122, que entienden proyectos de corta duración.

Por su parte, la financiación para los proyectos KA2, se puede solicitar a través de dos vías: la KA210, mediante la convocatoria de asociaciones a pequeña escala o la KA220, que son asociaciones para la cooperación.

La Comisión Europea ejecuta el programa Erasmus+ y es responsable en última instancia de su desarrollo. Sin embargo, la gestión indirecta recae en la agencia nacional de cada país participante.

En España, las agencias nacionales encargadas de la gestión del Programa Erasmus+ son el SEPIE (Servicio Español para la Internacionalización de la Educación) y el INJUVE (Agencia Nacional Española para la Juventud).

La aprobación de los proyectos se fundamentan en una serie de normas de calidad que garantizan el éxito de las actividades de movilidad y aseguran que los participantes obtengan una experiencia de aprendizaje valiosa. Estas normas buscan que las organizaciones participantes cumplan con unos estándares comunes contribuyendo a los objetivos del programa. selección de los participantes debe ser un proceso transparente, justo e inclusivo. Las organizaciones deben asegurarse de que todos los participantes reciban la preparación necesaria, tanto en lo práctico como en lo cultural, para afrontar la movilidad internacional. El apoyo durante el desarrollo de la actividad es esencial, y las organizaciones deben ofrecer soporte en cualquier momento que los participantes lo necesiten.

Uno de los principios más importantes del programa es el de inclusión y diversidad. Las organizaciones deben crear condiciones equitativas para todos los participantes, asegurándose de que aquellos con menos oportunidades tengan acceso a las mismas experiencias y beneficios. Este principio implica no solo la igualdad de oportunidades en el acceso a las actividades, sino también el fomento de una participación activa de todos los grupos, independientemente de su origen, nivel socioeconómico, capacidad o cualquier otra característica. De igual forma, las organizaciones deben respetar y promover un entorno diverso, fomentando la inclusión de todos los participantes en todas las fases de las actividades.

La sostenibilidad y la responsabilidad medioambiental juegan un papel clave dentro del proyecto. Erasmus+ promueve un enfoque que anima a las organizaciones a tomar decisiones responsables desde el punto de vista ecológico, especialmente en lo que respecta al transporte y al uso de recursos durante las actividades de movilidad. Las organizaciones beneficiarias deben garantizar que los participantes estén conscientes de la importancia de la sostenibilidad y promover la adopción de comportamientos responsables tanto en las actividades dentro como fuera del programa. Por ello, es fundamental que se fomente el uso de medios de transporte más sostenibles y que se minimicen los impactos negativos sobre el medio ambiente.

Erasmus+ promueve la participación activa en la red de organizaciones que forman parte del programa. Las instituciones educativas deben esforzarse por convertirse en miembros activos de la comunidad Erasmus, compartiendo buenas prácticas y participando en actividades que fortalezcan la cooperación entre las distintas organizaciones.

En cuanto a la gestión de las actividades de movilidad, las normas de calidad exigen que las organizaciones beneficiarias mantengan el control sobre las tareas fundamentales de ejecución de las actividades. Esto implica que deben ser responsables de la gestión financiera, la comunicación con la agencia nacional, la elaboración de los informes y la toma de decisiones clave que afectan al contenido y la calidad de las actividades. Si bien las organizaciones pueden contar con la colaboración de entidades externas, como organizaciones de apoyo, siempre deben asegurar que mantienen el control sobre los aspectos esenciales.

Los centros educativos de la Comunidad de Madrid participan en los programas Erasmus+ desde su inicio en el 2014. La evolución en la participación es positiva al observarse un incremento notable en el número de proyectos que se concedieron en el primer periodo 2014-2020 tanto en el KA1 como en el KA2 para finalizar con un total de 673 proyectos Erasmus+ aprobados. El número de instituciones participantes durante este periodo fue de 476, siendo beneficiarios de una cifra cercana a los 26 millones de euros para la ejecución del proyecto (Figura 1).



Figura 1. Participación de Erasmus+ de la Comunidad de Madrid. Fuente: elaboración propia.

Cabe destacar que desde el año 2015, la Comunidad de Madrid ha coordinado diversos proyectos para que los alumnos de Ciclo Formativo de Grado Medio tuviesen la posibilidad de hacer sus prácticas en Europa. Más de 233 alumnos y 43 profesores formaron parte entre el 2015 y 2017.

Durante el 2018, la Comunidad presentó otro consorcio donde consiguió dar cobertura a todos los niveles de Formación Profesional (donde se incluyen los grados medios y superiores) además de Estudios profesionales de Enseñanzas de Régimen Especial. Tanto en uno como en otro, se pudieron realizar movibilidades tanto de alumnado como de profesorado, logrando aumentar la internacionalización de los centros educativos, la mejora de los sistemas de enseñanza y aprendizaje y un aumento de la empleabilidad.

El éxito cosechado en el Programa Erasmus 2014-2020, hizo que la Comunidad de Madrid desarrollase el Consorcio ERASMUS+ FP durante el periodo 2021-2027. Este consorcio, es una entidad pública comprometida con la internacionalización del sistema educativo otorgando oportunidades de movilidad tanto para el alumnado como para el personal que trabaja en los centros con el fin de promover experiencias significativas a nivel internacional, a la par que se establece un desarrollo de competencias globales, todo ello siempre contando con los centros asociados al Consorcio.

En la actualidad, el Consorcio participa en proyectos que se encuadran en la KA1, promoviendo el desarrollo de prácticas en empresas y para el profesorado llevar a cabo prácticas de observación en otros centros europeos, prácticas en empresas o docencia.

La dotación económica está destinada a subvencionar los gastos de viaje, manutención, alojamiento y seguro. El Consorcio cuenta con 74 centros educativos activos en proyectos dirigidos en Grado Medio, Básico y programas profesionales de Modalidad Especial. Por otro lado, existen 30 centros educativos involucrados en proyectos dirigidos a alumnado y profesorado de Grado Superior. Los proyectos en vigor tienen una duración estimada hasta 2025 y 2026.

1.1.2. Análisis de los objetivos estratégicos del programa y su alineación con las políticas educativas regionales

El análisis de los objetivos estratégicos del programa Erasmus+ revela una profunda alineación con las políticas educativas tanto de la Unión Europea como de las administraciones regionales, que en el caso de España incluyen las estrategias autonómicas en materia de educación. El programa se centra en promover la movilidad, la cooperación internacional y la mejora de la calidad educativa, objetivos que se inscriben en un marco más amplio de desarrollo social, económico y cultural en el ámbito europeo. En este contexto, la Comunidad de Madrid, al igual que otras regiones, ha adoptado y adaptado estos objetivos para potenciar su impacto en el sistema educativo local (Figura 2).



Figura 2. Objetivos Estratégicos de Erasmus+. Fuente: elaboración propia.

Uno de los pilares fundamentales del programa es la promoción de la movilidad internacional, considerada una herramienta clave para la adquisición de competencias clave como el aprendizaje de idiomas, la adaptabilidad y la competencia intercultural. Estas metas están alineadas con las políticas educativas de la Comunidad de Madrid, que incluyen la internacionalización como eje estratégico en la mejora de los sistemas de enseñanza y aprendizaje.

En particular, el consorcio Erasmus+ FP en la región refuerza este compromiso al facilitar experiencias de movilidad tanto para estudiantes como para docentes, lo que contribuye a la mejora de la empleabilidad y al desarrollo profesional continuo.

Otro objetivo estratégico del programa es fomentar la inclusión y la equidad en el acceso a la educación de calidad. Esta orientación se refleja en la normativa educativa regional, que enfatiza la necesidad de crear un sistema educativo accesible e inclusivo para todos los alumnos, independientemente de sus condiciones sociales, económicas o personales. Erasmus+ aborda esta cuestión mediante el establecimiento de normas de calidad que aseguran que los proyectos financiados promuevan la participación equitativa de todos los grupos sociales. En la Comunidad de Madrid, este principio se traduce en la implementación de proyectos que priorizan a los estudiantes con menos oportunidades, garantizando que el acceso a experiencias internacionales no esté limitado por barreras económicas o sociales.

El programa también subraya la sostenibilidad medioambiental y la lucha contra el cambio climático como principios rectores, promoviendo prácticas responsables y sostenibles en todas las actividades. La alineación con las políticas regionales en este ámbito es evidente, dado que la Comunidad de Madrid ha intensificado sus esfuerzos para integrar la educación ambiental en los currículos escolares y para fomentar la concienciación ecológica entre los estudiantes. Erasmus+ complementa estas iniciativas mediante la promoción de métodos de transporte sostenibles, la reducción del impacto ambiental de las actividades de movilidad y la incorporación de principios de sostenibilidad en la planificación y ejecución de los proyectos.

La transformación digital, otro objetivo estratégico de Erasmus+, se alinea con los esfuerzos de la Comunidad de Madrid para modernizar sus sistemas educativos mediante la integración de tecnologías digitales en el aula. El programa no solo fomenta el desarrollo de competencias digitales entre estudiantes y docentes, sino que también impulsa la creación de redes y plataformas digitales para mejorar la cooperación entre instituciones educativas a nivel europeo. Esta sinergia entre el programa y las políticas

regionales es crucial para garantizar que los centros educativos de la región estén preparados para afrontar los desafíos de un entorno global y digitalizado.

Por último, Erasmus+ pone un fuerte énfasis en la participación activa de los jóvenes en la vida democrática y en la construcción de una ciudadanía europea. Este objetivo está en consonancia con las estrategias regionales para fomentar valores democráticos, la convivencia y el respeto a la diversidad cultural entre los estudiantes. A través de sus acciones, el programa proporciona a los jóvenes de la Comunidad de Madrid herramientas y oportunidades para participar activamente en la sociedad, desarrollando competencias cívicas y sociales que son esenciales para su integración en un contexto europeo.

1.2. Experiencias de éxito en la Comunidad de Madrid

1.2.1. *Buenas prácticas*

Las buenas prácticas desarrolladas en los centros educativos de la Comunidad de Madrid en el marco de los programas europeos reflejan un compromiso con la innovación pedagógica, la internacionalización y la mejora continua de la calidad educativa. Estas iniciativas, promovidas a través de programas como Erasmus+ y eTwinning, han permitido a numerosos centros establecer redes de colaboración transnacional, favoreciendo el intercambio de experiencias y el desarrollo de proyectos conjuntos. La participación en estos programas ha sido clave para reforzar la dimensión europea de la educación en la región, integrando en los planes educativos locales los valores, objetivos y estrategias de la Unión Europea.

En este contexto, la internacionalización ha jugado un papel central, facilitando a los centros madrileños el acceso a nuevas metodologías y enfoques pedagógicos. Los proyectos europeos han permitido a los centros establecer asociaciones estratégicas con instituciones de otros países, generando un impacto positivo tanto en el alumnado como en el profesorado. La promoción del trabajo colaborativo y el uso de herramientas digitales se han consolidado como elementos fundamentales para la creación de proyectos innovadores. Centros como el CEIP Las Cumbres ubicado en Móstoles y el IES Antonio Machado han liderado iniciativas en este ámbito, integrando tecnologías digitales avanzadas y metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas experiencias han promovido, además, un entorno educativo más dinámico e inclusivo.

Por otro lado, la atención a la diversidad y la inclusión educativa han sido elementos prioritarios en las buenas prácticas desarrolladas. Los programas europeos han brindado oportunidades a estudiantes adultos, personas con discapacidad y aquellos provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos para participar en movibilidades internacionales y actividades de formación. En este sentido, centros como el CEPA Ramón y Cajal en Parla han utilizado estas iniciativas para fortalecer la cohesión social y mejorar las oportunidades de aprendizaje y empleabilidad de sus estudiantes. Estas acciones han permitido que el sistema educativo madrileño responda de manera efectiva a las demandas de una sociedad plural y diversa.

La formación y movilidad del profesorado han sido otra piedra angular de las buenas prácticas en la Comunidad de Madrid. A través de los programas Erasmus+, los docentes han tenido acceso a experiencias internacionales que han enriquecido sus competencias profesionales y metodológicas. Un ejemplo destacado es la EOI Madrid-Carabanchel, donde las movibilidades internacionales han promovido una mayor cohesión del equipo docente, además de impulsar innovaciones pedagógicas como el uso de herramientas digitales y estrategias basadas en el aprendizaje por proyectos. Este enfoque ha sido clave para la transformación de las prácticas educativas y la consolidación de comunidades de aprendizaje comprometidas con la mejora continua.

Estos casos de éxito implementados en los centros de la Comunidad de Madrid, evidencian un esfuerzo constante por alinear la educación regional con los estándares de calidad e innovación promovidos a nivel europeo. Estas iniciativas han transformado no solo los procesos pedagógicos, sino también la percepción de la educación como una herramienta esencial para la cohesión social, el desarrollo económico y el fortalecimiento de una ciudadanía activa y global. La Comunidad de Madrid ha sabido aprovechar las oportunidades ofrecidas por programas como Erasmus+ y eTwinning para avanzar hacia un modelo educativo inclusivo, innovador y conectado con las realidades internacionales.

Los logros alcanzados, tales como el aumento de la participación en proyectos de movilidad, la consolidación de asociaciones estratégicas y la promoción de valores europeos fundamentales, reflejan el compromiso de los centros educativos madrileños con la transformación de la enseñanza y el aprendizaje. La incorporación de tecnologías digitales, metodologías activas y enfoques basados en la sostenibilidad ha permitido no solo mejorar la calidad educativa, sino también preparar a los estudiantes y al personal docente para los retos del siglo XXI. Esta evolución ha sido posible gracias al respaldo institucional, la colaboración internacional y la capacidad de adaptación de los centros

educativos, que han demostrado una notable resiliencia frente a los desafíos contemporáneos.

La Comunidad de Madrid se presenta como un ejemplo destacado de cómo las políticas educativas regionales pueden alinearse con los objetivos estratégicos europeos para maximizar su impacto. La movilidad internacional de estudiantes y docentes, el fomento de la innovación pedagógica y tecnológica, y el énfasis en la inclusión y la sostenibilidad son pilares que demuestran el éxito de un enfoque integral y estratégico. Estas buenas prácticas no solo consolidan la posición de la región en el ámbito educativo europeo, sino que también contribuyen al fortalecimiento del Espacio Europeo de Educación, promoviendo una visión compartida de excelencia y equidad.

En última instancia, estas iniciativas reafirman el papel de la educación como motor de progreso y desarrollo, no solo a nivel individual, sino también comunitario. La Comunidad de Madrid, mediante su participación en programas europeos, no solo mejora la experiencia educativa de su alumnado y profesorado, sino que también fortalece los lazos culturales y sociales que sustentan una Europa unida y próspera. Este enfoque integral garantiza que la educación continúe siendo un elemento clave en la construcción de un futuro sostenible, inclusivo y resiliente. Con una planificación estratégica y un compromiso sostenido, la Comunidad de Madrid está bien posicionada para seguir liderando la transformación educativa en el contexto regional dentro de España.

1.2.2. El caso del IES León Felipe: «In the Road to Wood»

El IES León Felipe de Torrejón de Ardoz es un instituto público ubicado en la localidad de Torrejón de Ardoz, en la Comunidad de Madrid. Este centro educativo se distingue por su compromiso con la educación integral y la integración social, proporcionando una formación académica de calidad en un entorno diverso y multicultural.

Ubicado en una zona urbana que ha experimentado un notable crecimiento demográfico en las últimas décadas, el instituto cuenta con una población estudiantil diversa, compuesta por una mezcla de culturas y orígenes socioeconómicos. Esta diversidad es un componente esencial en la dinámica del instituto, y se utiliza para enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes mediante programas de aprendizaje intercultural e inclusión.

El IES León Felipe ofrece una amplia gama de ciclos formativos de grado medio y superior, así como enseñanzas de Bachillerato, adaptándose a las necesidades educativas y laborales de sus estudiantes. Sin embargo, el centro enfrentaba desafíos en las matriculaciones del ciclo formativo de «Madera y Muebles». Para abordar esta situación, el equipo decidió implementar un programa Erasmus+ con el objetivo de revitalizar la formación y la institución.

El proyecto «*In the Road to Wood*», forma parte de los programas del centro desde el primer año del Ciclo Formativo y está disponible para todos los estudiantes durante el desarrollo del Ciclo Formativo de «Técnico en Instalación y Amueblamiento». La posibilidad de participar en este proyecto despierta un gran interés en el grupo, lo que lleva a constantes preguntas y debates sobre diversos temas relacionados con el país de destino (Dinamarca), su forma de trabajar, su sistema productivo, los tipos de productos, técnicas y maquinaria, idioma, costumbres, etc. Esto influye claramente en la participación en el proceso de selección de candidatos, donde los alumnos más interesados están muy motivados desde el principio para conseguir uno de los puestos.

A través de intercambios internacionales, talleres prácticos y la creación de prototipos sostenibles, los participantes han aprendido a aplicar sus conocimientos académicos de manera práctica y a enfrentar los retos de la vida real. Los encuentros no solo han permitido a los estudiantes y profesores adquirir nuevas habilidades técnicas, sino que también han fomentado el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la competencia intercultural. La interacción con diferentes culturas ha proporcionado una plataforma invaluable para el intercambio de ideas y mejores prácticas, permitiendo que los participantes aprendan de manera mutua sobre el proceso de elaboración y perfeccionamiento de la madera.

Las actividades del proyecto han incluido visitas a empresas danesas relacionadas con la industria de la madera, así como colaboraciones con expertos en sostenibilidad y diseño.

Los beneficios del proyecto para la Formación Profesional han sido extraordinariamente positivos. La experiencia ha sido enriquecedora tanto para el sistema de Formación Profesional como para los alumnos y el centro. La implementación del proyecto ha resultado en un aumento significativo de las matriculaciones, pasando de 8 a 30 alumnos, con 8 estudiantes en lista de espera. Además, todos los participantes en esta experiencia consiguieron empleo al finalizar su formación, destacando el caso de un alumno que obtuvo un trabajo en Dinamarca.

Este proyecto es un claro ejemplo de cómo los programas Erasmus+ pueden transformar vidas y comunidades. A través de la colaboración internacional y el aprendizaje experiencial, el proyecto no solo ha mejorado las competencias técnicas y personales de los participantes, sino que también ha contribuido significativamente al desarrollo sostenible y a la cohesión social dentro de la comunidad educativa.

2. CONCLUSIONES

El programa Erasmus+, lanzado por la Comisión Europea en 2014, ha sido un pilar fundamental para la internacionalización de la educación en Europa. Este programa ha facilitado la movilidad y la cooperación internacional, beneficiando a millones de estudiantes, docentes y jóvenes. La estructura del programa, basada en las acciones clave KA1, KA2 y KA3, ha permitido una implementación efectiva y una amplia participación de los Estados miembros y terceros países.

Desde su inicio, Erasmus+ ha mejorado la calidad educativa a través de la movilidad y la cooperación internacional, estrechando lazos y fortaleciendo vínculos entre los países participantes. Durante el periodo 2014-2020, más de 4 millones de personas se beneficiaron del programa, y con una financiación ampliada para 2021-2027, sigue ofreciendo oportunidades formativas en el extranjero. Las prioridades estratégicas del programa, como la inclusión y diversidad, la transformación digital, la sostenibilidad medioambiental y la participación democrática, han sido fundamentales para su éxito.

En España, el SEPIE y el INJUVE gestionan el programa, asegurando que los proyectos cumplan con normas de calidad y promuevan la inclusión y la sostenibilidad. La Comunidad de Madrid ha sido un participante activo, con numerosos proyectos y consorcios que han facilitado la movilidad y el desarrollo profesional de estudiantes y docentes, contribuyendo a la internacionalización y mejora del sistema educativo regional.

De cara al futuro, Erasmus+ se enfrenta al desafío de seguir ampliando su impacto en un contexto global cada vez más interconectado y digitalizado. Es crucial que el programa continúe adaptándose a las necesidades emergentes, promoviendo la equidad en el acceso a las oportunidades educativas y fomentando la innovación en los métodos pedagógicos. La transformación digital seguirá siendo una prioridad, impulsando el desarrollo de competencias digitales entre estudiantes y docentes, y mejorando la cooperación entre instituciones educativas a nivel europeo.

Además, la sostenibilidad medioambiental y la lucha contra el cambio climático seguirán siendo principios rectores del programa. Erasmus+ debe continuar promoviendo prácticas responsables y sostenibles en todas las actividades, fomentando el uso de medios de transporte más sostenibles y minimizando los impactos negativos sobre el medio ambiente.

Erasmus+ no solo ha transformado la educación en Europa, sino que también ha sentado las bases para un futuro más inclusivo, sostenible y conectado. La continuidad y expansión del programa serán esenciales para enfrentar los desafíos educativos del siglo XXI y para seguir fortaleciendo el sentimiento de pertenencia a la Unión Europea. La Comunidad de Madrid, con su activa participación y éxito en la implementación de proyectos Erasmus+, sirve como ejemplo de cómo las regiones pueden maximizar los beneficios del programa y contribuir a la mejora de la calidad educativa y la empleabilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Consejería de Educación, Ciencia y Universidades (2023). Programas educativos europeos 2023. Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza, Comunidad de Madrid.
<https://gestion3.madrid.org/bvirtual/BVCM051234.pdf>
- European Commission (2021). Erasmus+ Programme Guide 2021-2027. European Union.
<https://erasmus-plus.ec.europa.eu/document/erasmus-programme-guide-2021-version-2>
- González, C. (2023). *In the Road to Wood*, un proyecto Erasmus+ que mejora vidas. *Revista Debates, EducaMadrid*.
https://www.educa2.madrid.org/web/revistadebates/buenas_practicas/-visor/in-the-road-to-wood-un-proyecto-erasmus-que-mejora-vidas

BLOQUE II

ITINERARIOS DIDÁCTICOS: PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS

EL MADRID DE LOS AUSTRIAS: UN ENFOQUE DIDÁCTICO

Jorge Hernando

Profesor de Geografía e Historia en Educación Secundaria

1. INTRODUCCIÓN

Es innegable que la asignatura de Geografía e Historia, en ocasiones, puede resultar ciertamente tediosa para gran parte del alumnado. En mi opinión, ello podría deberse a que los estudiantes no son capaces de ver la utilidad práctica, como sí que lo perciben en asignaturas como Biología o Tecnología.

Por otra parte, basándome en mi experiencia en las aulas, he podido confirmar que las calificaciones obtenidas por los alumnos en trabajos y proyectos suelen ser más elevadas que aquellas que son fruto de exámenes. Por tanto, siempre en beneficio del alumno, es bueno optar por este tipo de dinámicas que les permite subir sus calificaciones dado que, en gran medida, es la gran preocupación del alumnado.

Lo que se propone en este capítulo es la combinación de un Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y un Itinerario Didáctico por el Madrid de los Austrias, buscando tratar la historia social de la Edad Moderna. Esta propuesta es fruto del trabajo realizado en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato, y que fue presentado como Trabajo de Fin de Máster (TFM).

El ABP es una herramienta utilísima que permite abordar el temario de una forma más activa, dado que el papel del alumnado se transforma desde el mero sujeto pasivo que simplemente recibe información, a un papel más activo. Es decir, el ABP busca una implicación más directa del alumnado en su propio aprendizaje (Moral y Sobrino, 2016, p. 5).

También hay que tener en cuenta que a los alumnos, en su mayoría, les cuesta empatizar con la época histórica que ven en clase, dado que las mentalidades de épocas pasadas les parecen anacrónicas y extrañas. El objetivo de esta propuesta es trabajar la empatía histórica, con un acercamiento a la realidad de la sociedad de la Edad Moderna. Para ello, es vital que el docente plantee preguntas, fuentes, opciones, etc., de forma que también invite a los discentes a plantearse cuestiones sobre el tema tratado, habiendo de resolverlas mediante la indagación y la reflexión crítica (Guillén, 2016, p. 14). Y esto es muy beneficioso, pues, la empatía, trabajada en el aula, puede fomentar el desarrollado

del pensamiento crítico, dado que debe enfrentarse a la comprensión de la alteridad, construyendo conocimiento a través de la diferencia entre opuestos (Marolla y Salazar, 2022, p. 675).

En cuanto a la elección de un itinerario didáctico, se optó por ello debido a la constante queja del alumnado de la falta de excursiones y salidas del centro. Creo que es muy positivo este tipo de iniciativas, puesto que ayudan a romper con la rutina propia del aula, llevándoles incluso a forjar vínculos y establecer relaciones sociales entre ellos en un ámbito más distendido.

Es decir, con las salidas del aula, se pretende que los alumnos descubran que, fuera del centro, también existe todo un «laboratorio de conocimiento». El aprendizaje, siguiendo a Fernández Naranjo (2016, p. 39), se ve potenciado fuera del aula, dado que es un proceso autónomo, personal e informal que no requiere tanto de la transmisión del docente (aunque esta figura sigue siendo necesaria). No deben reducir el aprendizaje al ámbito puramente escolar, sino que han de buscar en el entorno esa aplicación de la materia que están estudiando, como se expondrá más adelante.

2. ACERCAMIENTO TEÓRICO

2.1. Aprendizaje Basado en Proyectos

Es muy acertada la definición que dan Vergara y Zabalza sobre el ABP:

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es un esfuerzo por provocar experiencias de aprendizaje que invitan a los alumnos a interrogarse sobre la realidad que habitan y actuar sobre ella. Para hacerlo deben investigar, errar, acertar y diseñar caminos múltiples de acción que los empodera ante la realidad y también aumenta la comprensión profunda de todo ello. (Vergara y Zabalza, 2021, p. 25).

Algunos docentes pretenden ver la novedad en el Aprendizaje Basado en Proyectos. Sin embargo, de acuerdo con los pedagogos Vergara y Zabalza (2021, p. 34), esta práctica comenzó ya en las llamadas Escuelas de Artes y Oficios europeas, que se extendieron también hacia los Estados Unidos. No fue hasta 1918 cuando el también pedagogo William H. Kilpatril, dio una nueva visión del aprendizaje, el cuál debía irse configurando conforme a las necesidades de profesorado y alumnado, tratanto que éste último se convirtiera en el protagonista de su propio aprendizaje.

Es este protagonismo lo que el ABP reivindica para el alumnado, evitando que quede relegado al papel pasivo, quizá más propio del modelo tradicional de la clase magistral. Por tanto, «el ABP es una estrategia de enseñanza-aprendizaje en la que los

alumnos asumen un papel activo para resolver un hipotético problema de la vida real» (Moral y Sobrino, 2016, p. 5).

2.2. Itinerario didáctico

Por otro lado, al igual que el ABP, los itinerarios didácticos no suponen algo novedoso. Pedrinaci sostiene que, la idea de algunos docentes de este recurso como algo innovador, es lo que ha fomentado que no se recurra a esta práctica con tanta frecuencia.

Por su parte, autores como Gómez Ruiz, remontan la tradición excursionista a la Ley Moyano (1857), en España, sobre todo en relación con la Geografía. Destaca en esta práctica don Francisco Giner de los Ríos, uno de los fundadores de la Institución Libre de Enseñanza. Dicha institución defendía una educación integral, fomentando en el alumno el afán de saber y conocer a través del descubrimiento y del trabajo individual y personal (Gómez Ruiz, 2010, p. 377).

De acuerdo con Mohamed y Monter, este recurso didáctico conforma una «ayuda al alumno para conocer su entorno, sin que ello suponga ninguna pérdida de calidad en el aprendizaje» (2017, p. 197). Y esto no es una cuestión baladí, porque la salida debe buscar cubrir los contenidos que se habían previsto.

Este tipo de experiencias brindan la posibilidad de acercarse a la realidad social y natural de forma directa y experimental, in situ, lo que genera, de acuerdo con Cantó y Fuentes, un aprendizaje significativo, que deriva en una mayor valoración del patrimonio y del entorno (Cantó y Fuentes, 2015, p. 24).

3. OBJETIVOS

Lo que se busca principalmente, con esta propuesta es abordar el temario desde una perspectiva distinta a la clase magistral, rompiendo así con el modelo más tradicional, en el que el alumno toma un rol pasivo. También involucrar al alumnado de manera directa, haciéndoles conscientes de que ellos mismos son responsables de su propio aprendizaje.

Gracias al trabajo que se realizará de búsqueda de información, se les conseguirá iniciar, de alguna manera, en la labor investigadora en el ámbito de la Historia. Y, gracias a esto, podrán ir desarrollando, poco a poco, una capacidad crítica a la hora de seleccionar información.

Asimismo, trabajarán la empatía histórica, teniendo que profundizar en el grupo social asignado, como se mostrará más adelante. Se les acercará, además, al patrimonio cultural de su ciudad, puesto que ésta ofrece un espacio polivalente que pone de manifiesto el devenir histórico y su impacto en el entorno urbano (Santolaria, 2014, p. 236).

Por último, también se busca mejorar la convivencia en el aula, trabajando en grupos, tanto dentro como fuera de ella. No solo se busca lo puramente académico, sino también desarrollar habilidades sociales. De acuerdo con Santolaria (2014 p. 238), el aprendizaje cooperativo propicia la organización de actividades en el propio aula, que ofrecen una experiencia social y académica muy valiosa para el alumno.

4. METODOLOGÍA

Una vez expuesto el apartado más teórico, procedamos a desarrollar la actividad propuesta. Lo primero sería formular a los discentes una pregunta provocadora, que les estimule. En este caso, se les plantea la posibilidad de ser guías turísticos para sus compañeros por el Madrid de los Austrias. Por tanto, la pregunta sería: «¿Cómo te gustaría que te explicaran la sociedad de la Edad Moderna si fueras a una visita turística?». Y, a raíz de esta cuestión, gira todo el proyecto.

A continuación, se procederá a sortear los diferentes grupos sociales (nobleza, clero regular y secular...), que irán vinculados a un edificio o complejo propuesto por el docente. Estos edificios deben responder a lo que el profesor busca que sus alumnos trabajen. En esta propuesta, los edificios han sido elegidos por su correspondencia con la época, la cercanía entre unos y otros, y por la cantidad de información que se pueda encontrar sobre los mismos (Tabla 1):

Tabla 1. Grupos sociales y edificios representativos. Fuente: elaboración propia.

Grupo Social	Edificio
Nobleza	Palacio de los Duques de Uceda (C/ Mayor, 79)
Clero secular	Iglesia de San Ginés (C/ del Arenal, 13)
Clero regular	Real Monasterio de la Encarnación (Plaza de la Encarnación, 1)
Común	Plaza Mayor de Madrid
Oficios	Calle Hileras, Arco de Cuchilleros y Calle Bordadores

Como bien se ha recogido anteriormente, con este proyecto, amén de trabajar el contenido puramente teórico, se busca introducir al alumnado en la labor investigadora, por lo que se les deberá dotar de ciertos recursos para ello. Se puede contar con libros, artículos de revistas, recursos en línea, documentales... lo que se estime oportuno.

Una vez concluida la parte más teórica, se abordará el aspecto práctico. Con esta parte, se busca que trabajen las habilidades sociales, poniendo en práctica lo aprendido. Mediante el itinerario didáctico que realizarán por el Madrid de los Austrias, tendrán

que exponer a sus compañeros aquello que han trabajado en el aula. El esquema ideal de exposición comenzaría por dar unas ciertas pinceladas históricas del edificio: contexto y fecha de construcción, arquitecto, estilos arquitectónicos y, sobre todo, quiénes lo ocupaban en origen y qué función tenía. A partir de tratar el quiénes ocupaban el edificio, deberían desarrollar el grupo social: quiénes lo conformaban, por qué destacaba dicho grupo, qué forma de vida llevaban, las posibles diferencias con la sociedad medieval (vista anteriormente), etc.

Huelga decir que, dentro de la elaboración de este proyecto, debe primar el criterio del profesor. Sin embargo, éste debe mostrarse abierto a las inquietudes que plantee el alumnado a la hora de enfocar su proyecto: v.gr., si, dentro del clero regular, les interesa tratar la situación de la mujer, profundizando sobre las monjas, el profesor debe valorar si tiene cabida en la exposición, y debe orientar al alumnado. Ello genera una mayor motivación a la hora de abordar el trabajo. Por tanto, hay que aprovechar la ventaja de que, por regla general, la vida real y cotidiana de las distintas épocas históricas generan un gran interés en los adolescentes (Leif y Ruin, 1965, pp. 11-14). Es importante, como bien recoge Dewey, que los docentes desarrollen propuestas didácticas que sepan aunar ese interés personal del alumnado y la realidad, a través de experiencias directas (Dewey, 1946, como se citó en Feeney, Machicado y Larrosa, 2022, pp. 4-5), de forma que se fomente la capacidad de involucración del alumnado.

4.1. Secuenciación

Con el fin de que este proyecto pueda ser trabajado en clase, y que los alumnos se lleven la menor cantidad posible de trabajo a casa, se ha juzgado oportuno destinar seis sesiones. A continuación, se desarrollarán estas sesiones, abordando el modo de trabajo y la división en grupos. Para ello, se ha contado con clases de unos cincuenta y cinco minutos de duración.

4.1.1. *Primera sesión*

Esta primera sesión se destinará a la motivación del alumnado con el proyecto. Es vital que se «enganchen» a él desde el principio. Se procederá a exponerles que van a hacer un proyecto para esta asignatura, sin entrar en demasiados detalles.

Se presupone que los alumnos de 2º de ESO, antes de enfrentarse a la Edad Moderna, han estudiado la Edad Media en temas anteriores. Por tanto, se les presupone un cierto conocimiento de esta época que les ayudará a adentrarse en la Moderna, dado que es la primera vez que la tratan.

Se comenzará con una introducción a la Edad Moderna. Para empezar, se podría abordar el espinoso tema de la fecha de comienzo de la Edad Moderna: para algunos, 1453, con la toma de Constantinopla y fin de la Guerra de los Cien Años; para otros, 1492, con la llegada de Cristóbal Colón a las Indias occidentales. A partir de aquí, es importante hacer hincapié en el cambio de paradigma que se dio en la época: del teocentrismo medieval al antropocentrismo renacentista. También sería conveniente dar nociones de los conflictos que se dan en Europa durante el Renacimiento y el Barroco (dado que el trabajo quiere abordar, sobre todo, la sociedad de los siglos XVI y XVII, correspondiente a los Habsburgo en los Reinos Hispánicos), y cuál es la situación de la Iglesia (con la Reforma Protestante y la Reforma Católica). Y otros temas que el docente considere oportuno. No se trata de profundizar demasiado en ellos, sino dar una perspectiva global de la época.

Por último, antes de finalizar la sesión, se deberán dejar conformados los grupos. Esta propuesta parte de una clase formada por unos veinticinco discentes. Tal es así que se dividirán en cinco grupos de cinco personas. De este grupo, cada miembro ejercerá una función (Tabla 2):

Tabla 2. Funciones de cada grupo. Fuente: elaboración propia.

Portavoz:	Será el nexo entre el grupo y el profesor.
Coordinador:	Velará por el trabajo y clima de convivencia del grupo.
Secretario:	Expondrá por escrito la información, dando cuenta de ella al profesor.
Material:	Se encargará de que el material se encuentre recogido y en perfectas condiciones.
Logística:	Ayudará al profesor, junto con los otros encargados de logística, a diseñar la circular y buscar fecha para realizar la salida didáctica, hablando con los organismos escolares pertinentes.

Es de vital importancia que los alumnos se sientan importantes, y que sean conscientes de que realmente están liderando su proyecto. No solo se busca abordar el temario, sino también que vayan adquiriendo habilidades que les mueven a una mayor autonomía y capacidad a la hora de tomar decisiones (Calle, 2016).

4.1.2. Segunda sesión

En esta segunda sesión, se destinarán los primeros quince o veinte minutos a explicar en qué consiste realmente el proyecto. Asimismo, se asignará el estamento que debe trabajar cada grupo.

Tras la explicación, es el momento de que los alumnos empiecen la tarea investigadora. Como primera referencia, se les derivará al libro de texto (o los apuntes de la asignatura) para que puedan realizar un primer acercamiento al grupo social. Es en este momento cuando deberían empezar a realizar un esquema con todos los apartados que quieran tratar, a modo de índice.

Mientras tanto, el docente, asumiendo el rol de orientador, se irá pasando por los grupos para ayudar a los alumnos a dirigir su proyecto. Les dará pautas e ideas para trabajar, y tratará de averiguar las inquietudes del grupo para poder tratarlas y exponerlas luego a sus compañeros.

Los últimos diez minutos, antes de finalizar la sesión, se dejará a los alumnos este espacio de tiempo para que completen un portfolio y un diario de aprendizaje (que se desarrollará más adelante). Previamente, se les habrá explicado en qué consiste y cómo se va a evaluar, facilitándoles una rúbrica de evaluación.

4.1.3. Tercera sesión

Esta es la primera sesión en la que se dedicará su totalidad al trabajo. Los primeros cuarenta minutos se destinarán a la investigación y redacción del mismo. Como novedad para los alumnos, este día se irá a la biblioteca del centro. El objetivo es que aprendan también a moverse en una biblioteca, y que no reduzcan su búsqueda simplemente al entorno digital. Por su parte, el docente habrá seleccionado una serie de obras que puedan servir a los grupos. Sin embargo, se dejará total libertad a los grupos, de manera que puedan hojear e investigar en manuales y monografías. Lo que se busca es que vean en la biblioteca el laboratorio del historiador, en el que se recopila información, se pueden elaborar hipótesis, etc. Han de aprender que no toda la información está en Internet y que, la misma, no siempre es fiable. Sería bueno que utilizaran algún libro o artículo de revista para la recopilación de información.

Mientras, el docente irá por los grupos para resolver las posibles dudas e ir conociendo el progreso que van haciendo los grupos. Además, podrá facilitarles algunos artículos en repositorios digitales. Y, los últimos diez minutos, como de costumbre, serán para completar el portfolio.

4.1.4. Cuarta y quinta sesión

Estas dos sesiones transcurrirán en el aula, dado que son las dos últimas antes de la exposición. En este momento, los encargados de la logística de cada grupo deberán colaborar con el profesor con las siguientes actividades: redacción de la circular, confección del horario, la recaudación de fondos (si fuere necesario) y todo aquello requerido para el día de la salida, así como la obtención de los permisos por parte de la

dirección del centro. El objetivo es que los alumnos sientan este proyecto como suyo, y se impliquen al máximo posible; sin embargo, la última palabra la tendrá siempre el profesor.

Y, por último, los diez minutos del final restantes se dedicarán a la confección del diario de aprendizaje y del portfolio. También se deberían introducir algunos detalles de cara al día de la salida.

4.1.5. *Sexta sesión*

Esta sería la sesión de la salida cultural propiamente. Se procedería como en una excursión: se saldrá del colegio a la hora estipulada (tal como lo acordaron los encargados de logística, y con el visto bueno del profesor y de la dirección del centro). Una vez se haya llegado al punto de partida, comenzaría la visita. Se ha estimado una duración de unos veinte minutos por grupo, de acuerdo con la rúbrica (pero siempre será a criterio del docente).

Esta secuenciación es orientativa. En el caso de que se quisiera hacer una prueba tipo examen para evaluar lo que han aprendido de las exposiciones de sus compañeros, podría añadirse otra sesión. O incluso añadir una sesión más de trabajo en la biblioteca. El profesor no está al servicio de la propuesta, sino al revés. Podría también ser interesante intercalar sesiones de trabajo con otras de explicación teórica de la asignatura. Queda siempre al criterio del docente el añadir o suprimir sesiones.

4.2. Posibles recursos

Es importante que los alumnos aprendan a trabajar con los recursos que tengan a mano. Sin embargo, como no están acostumbrados a este tipo de proyectos, el docente deberá, una vez más, orientarles hacia lo que más puede ayudarles para confeccionar el trabajo. A continuación se expondrán una serie de recursos que, a mi juicio, podrían utilizarse, pero será el profesor el que juzgue lo que es oportuno.

4.2.1. *Libro de texto*

El libro de texto (o los apuntes que el profesor prepare de la asignatura) puede resultarles de enorme ayuda, dado que es muy probable que no conozcan demasiado la Edad Moderna, puesto que es el primer año que se estudia en Secundaria 1. El libro de

¹ Esta actividad ha sido diseñada para realizar en 2º ESO, según el BOCM (2022) pp. 123-144.

texto les ayudará a hacerse una idea general de la época. Además, puede ayudarles a realizar el índice con todo lo que quieran tratar.

4.2.2. Biblioteca

Es innegable que son muchos los alumnos que hayan «pisado» poco la biblioteca del centro. Por tanto, sería una buena iniciativa para que aprendan a moverse por una biblioteca y manejar bibliografía física, seleccionar aquellas obras que más puedan serles de utilidad. Además de la biblioteca del centro, se les puede animar a que vayan también a la biblioteca más cercana, y se sumerjan en el catálogo para localizar monografías o manuales.

4.2.3. Ordenadores u otros dispositivos

Para la elaboración, se podrá facilitar a los alumnos ordenadores u otros dispositivos electrónicos. Estos pueden resultar muy beneficiosos para realizar trabajos de manera conjunta. Además, existen herramientas que permiten trabajar en línea, que facilitan el trabajo en común.

No obstante, es muy probable que, su primer impulso, sea el de consultar fuentes como Wikipedia: La Enciclopedia Libre. Sin afán de menospreciarla, puesto que es una herramienta muy útil, hay que ayudarles a abrir sus horizontes en la búsqueda de información en el mundo de internet.

Por tanto, se puede aprovechar para mostrarles la existencia de repositorios tales como Dialnet o Google Scholar, en los que encontrarán artículos científicos, rigurosos, realizados por profesionales. Si bien es verdad que no están acostumbrados a leer este tipo de escritos, hay que estimular su capacidad lectora y comprensiva. El profesor podría, por ejemplo, derivarles a artículos que él estime oportunos y no demasiado difíciles de leer.

Asimismo, existen páginas web que ofrecen una valiosa información. No obstante, los alumnos deben aprender a seleccionar y discriminar aquella información que no consideren útil para su investigación. Es decir, hay que inculcarles que, no el recopilar demasiada información hace un trabajo mejor, sino la selección de información verdaderamente útil.

4.2.4. Inteligencia Artificial

Hoy en día, herramientas como ChatGPT están muy en boga. Sin embargo, es indudable el «abuso» que hacen algunos alumnos de herramientas como ChatGPT. Sin afán de demonizar este tipo de herramientas en absoluto, se debe enseñar a los alumnos

cómo hacer un buen uso de ellas. ChatGPT puede ser muy útil a la hora de abordar un tema concreto que se desconoce. Para ello, hay que saber hacerle las preguntas pertinentes, que ofrezcan respuestas que puedan orientar a la búsqueda de información y profundización en el tema investigado.

5. EVALUACIÓN

Algunos autores, como Trujillo, recogen que la evaluación no debe estar enfocada solo en el producto final, sino que debe abarcar el proceso de aprendizaje del alumnado (Trujillo, 2015, p. 32). Para este proyecto, se ha tenido en cuenta la opinión de Vergara y Zabalza, quienes sostienen que, gracias a este método de evaluación, los alumnos reflexionan sobre lo aprendido en el día, y deben ponerlo por escrito, evidenciando así su aprendizaje (Vergara y Zabalza, 2021, pp. 144-145). Además, se tendrá en cuenta también la evaluación de la exposición. Para ello, puede ser muy beneficioso, tanto para el alumno como para el profesor, servirse de una rúbrica.

5.1. Portfolio

El portfolio es una herramienta utilísima para la evaluación del trabajo del alumnado. Además, con su realización, el alumno se hace verdaderamente consciente de su proceso de aprendizaje. Concretamente, para esta actividad, el portfolio se dividirá en dos partes: una grupal y otra más personal. Se ha seguido el criterio de Vergara, quien divide el portfolio en dos partes: por un lado, un diario de aprendizaje, más personal e individual, donde el alumno refleja una reflexión sobre lo aprendido, tanto en la investigación, como en el trabajo en grupo; y, por otro lado, una sección dedicada a trabajos y evidencias de aprendizaje, en el que se plasme el trabajo realizado (Vergara, 2015, pp. 172-173).

Para evaluar el portfolio, puede ser de enorme utilidad el empleo de una rúbrica elaborada por el docente.

5.1.1. *Trabajos y evidencias de aprendizaje*

En este apartado, el estudiante debe exponer el resultado de la investigación. Es decir, esta parte es la relativa a los aspectos puramente académicos. Siguiendo un orden lógico, los alumnos deben recoger los apartados relativos al estamento y al edificio asignado. Huelga decir que se debe presentar la información recopilada por todo el grupo.

Para su correcto desarrollo, se les remitirá a una rúbrica de evaluación. En la misma, se recogen todos y cada uno de los apartados a cumplir. Por una parte, lo relativo a la

organización, el diseño, el aspecto formal... Y, sobre todo, el uso de un vocabulario adecuado, con un léxico preciso; la gramática; y la ortografía.

Es decir, lo que se busca es que los alumnos expongan su proceso de aprendizaje en grupo. Deben recoger los frutos de su investigación.

5.1.2. Diario de aprendizaje

Es aquí donde el estudiante debe reflejar cuál ha sido su proceso de aprendizaje: qué ha aprendido cada día, para qué le ha servido la investigación, cómo ha sido la convivencia y el funcionamiento del grupo... así como una valoración general del trabajo.

Al igual que en la parte grupal, la evaluación gira en torno a la organización del contenido (lo relativo a limpieza, orden y organización de la información); una presentación adecuada, con portada. Y, por supuesto, el cuidado de la redacción y la ortografía.

5.2. Exposición

La exposición es el otro eje en torno al cual se articula el proyecto. Los grupos deben exponer a sus compañeros el resultado final, fruto de su trabajo; podría decirse que asumen el rol de profesor al tener que impartir una lección. Para la exposición, también sería bueno que contaran con una rúbrica.

Durante la exposición, el discente debe exponer su trabajo, hablando con seguridad y mostrando un cierto dominio del tema trabajado. Debe exponer de manera clara y ordenada la información organizada. También es importante inculcarles la importancia del lenguaje no verbal a la hora de exponer: gestualidad, entonación, etc.

Por último, pero no por ello menos importante, han de cuidar la planificación. Ninguno de los integrantes del grupo debe monopolizar la exposición, sino que todos deben tener su momento de protagonismo, como «especialista» en el tema trabajado. Además, es importante que sepan ajustarse al marco de tiempo, pudiendo haber una penalización tanto por exceso de tiempo como por falta de él. Es bueno que se acostumbren a seguir las pautas de trabajo.

A continuación facilito dos posibles rúbricas para evaluar, tanto el portfolio como la evaluación. Por supuesto, es solo un modelo. El docente puede modificar aquello que crea conveniente:

5.3. Rúbricas

Tabla 3. Portfolio grupal. Fuente: elaboración propia.

Categoría	Organización	Diseño Diario	Evidencias de Aprendizaje	Ortografía	Vocabulario
Sobresaliente	La información aparece expuesta de manera ordenada y lógica	La presentación del portfolio se ajusta a lo requerido	Se reflejan todos los logros en el proceso y en los contenidos	No existen faltas de ortografía, ni erratas	El vocabulario es variado, utilizando un léxico adecuado
Notable	La información aparece expuesta de manera más o menos ordenada y lógica	La presentación del portfolio se ajusta a lo requerido, pero con algunos fallos	Se reflejan la mayoría de los logros en el proceso y en los contenidos	La ortografía en general es buena, pero mejorable	El vocabulario en su mayoría es variado, utilizando un léxico adecuado
Suficiente	La información aparece unas veces ordenada y otras no	La presentación del portfolio tiene algunos fallos significativos	Se reflejan algunos logros en el proceso y en los contenidos	Aparecen faltas ortográficas importantes	El vocabulario no siempre es el adecuado
Insuficiente	La información aparece expuesta de manera desordenada	La presentación del portfolio no se ajusta a lo requerido	No se refleja ningún logro ni en los procesos, ni en los contenidos	Existe una gran cantidad de faltas de ortografía	El vocabulario no es adecuado

Tabla 4. Diario de aprendizaje. Fuente: elaboración propia.

Categoría	Organización	Orden/Limpieza	Presentación	Evidencias Aprendizaje	Contenido
Sobresaliente	El contenido se encuentra organizado de manera coherente	Todos los trabajos presentan orden y limpieza	Es creativa y original	Se presentan todos los logros de aprendizaje	Ideas bien organizadas con orden lógico y coherente, sin faltas de ortografía
Notable	El contenido se estructura de manera coherente, pero es mejorable	La mayoría de los trabajos presentan orden y limpieza	La presentación es normal y adecuada	Se presentan la mayoría de los logros de aprendizaje	Las ideas están bastante organizadas, con apenas faltas de ortografía
Suficiente	El contenido presenta una estructura más o menos lógica y coherente	Solo algunos de los trabajos presentan orden y limpieza	La presentación no es adecuada, pero sí creativa	Se presentan algunos de los logros de aprendizaje	Las ideas no están demasiado organizadas y con notables faltas de ortografía
Insuficiente	El contenido presenta una estructura desordenada, sin seguir un orden lógico	Los trabajos se adjuntan de manera desordenada, sin cuidar la limpieza	La presentación no es original ni creativa	No se presenta ningún logro de aprendizaje	Las ideas no están organizadas, ni siguen un orden lógico, con numerosas faltas de ortografía

Tabla 5. Exposición oral. Fuente: elaboración propia.

Categoría	Contenido	Organización de la Información	Exposición	Trabajo en Equipo	Tiempo
Sobresaliente	Dominio de la materia. No hay errores, ni duda en la exposición	De forma lógica y clara	Conexión con el público, atrayendo su atención. Se utiliza una correcta entonación y gestualidad	Hay planificación. Todos exponen y participan de manera activa	Se ha ajustado al tiempo estipulado
Notable	Demuestra comprensión de la materia. Comete pocos errores	Más o menos de forma clara y lógica, siguiendo un orden coherente	Capta la atención al principio, pero la pierde en algún momento. Entonación y gestualidad correcta	Todos han expuesto, aunque hay alguna variación en la participación de algunos alumnos	Tiempo ajustado, pero se ha alargado o terminado de manera precipitada
Suficiente	Rectifica con mucha frecuencia, llegando a dudar en varios momentos	No hay plan de organización clara y lógica	Le es difícil mantener el interés del público	Todos los miembros participan, pero no todos de manera compensada	Tiempo no ajustado con una presentación más corta o larga
Insuficiente	Rectifica continuamente. No demuestra conocimiento del tema	Información dispersa y sin organización	No consigue mantener la atención del público. No utiliza una correcta entonación ni gestualidad	No se muestra colaboración. No todos los miembros del equipo exponen	Tiempo no ajustado, con una presentación excesivamente larga o corta

6. CONCLUSIONES

Finalmente, en una asignatura tan densa como puede ser la de Geografía e Historia, es bueno sacar a los alumnos de la rutina. Y para ello, son muy útiles herramientas como

el ABP y el Itinerario Didáctico, aunque no son las únicas. Esta exposición ha pretendido ser una propuesta sobre dos métodos a utilizar, dentro de la variedad, como el APS, el Aprendizaje Basado en Problemas, o aquello que el docente creyere más oportuno.

Gracias a la unión del ABP y del itinerario didáctico, se puede acercar el temario a la realidad del alumnado, lo que es esencial para captar su interés. Además se consigue romper esa rutina del binomio alumno-aula. Ellos gustan de salirse de lo de siempre, abrazan la novedad, sobre todo si va unido a una salida del centro. Con esto se les enseña que el aprendizaje no se reduce únicamente al aula, sino que éste traspasa los muros del colegio y puede «abajarse» hasta su realidad más cercana. La aventura del saber es constante y continua, y no tiene fin.

Además, la versatilidad que ofrece el ABP hace de éste un enorme aliado para el profesor, quién puede modificarlo y adaptarlo a su necesidad, de forma que se adecúe a lo que necesita tratar en cada momento. Por otra parte, el ABP no se reduce únicamente a una sola asignatura, sino que aboga también por proyectos multidisciplinares, fomentando la colaboración entre profesores de diferentes disciplinas, e incluso de otros cursos.

No hay que olvidar tampoco la posibilidad que ofrece de fomentar la capacidad crítica del alumno, puesto que han tenido que enfrentarse a la selección de información bibliográfica: en un mundo en el cuál el acceso a la información está «en su bolsillo» (la mayoría tienen dispositivos electrónicos, como móviles o tablets), han de tener en cuenta que no toda la información que aparece en internet es veraz y, por tanto, han de verificarla. Esto les ayuda a ir conformando su propio juicio. Además, me parece muy acertada la reflexión que ofrece Sánchez Rivera al apuntar que «el espacio público, los museos y otras instituciones culturales de la ciudad pueden contribuir al pensamiento crítico» (Sánchez Rivera, 2024, p. 393), pues el alumno recibe la información de primera mano, sin haber sido pasada por el filtro del juicio crítico de un tercero.

Asimismo, de una forma u otra, poco a poco se les va preparando, con esta clase de metodologías, para el mundo laboral, dado que hoy en día impera el ideal del trabajo en equipo. Han tenido también que enfrentarse a un auditorio, ante el cuál han tenido que exponer su trabajo. Esto no es fácil, pues a algunos puede costarles hablar en público. Sin embargo, pueden ir ejercitándose poco a poco.

Y, sobre todo, les ha ayudado a valorar el patrimonio histórico que les rodea. Es vital que comprendan que el Patrimonio es común y, como tal, hay que cuidarlo y respetarlo. Así, lo conciben como algo propio, que también les pertenece de alguna manera. Y ello les sensibiliza ante los actos vandálicos atentados contra el mismo, pudiendo concienciar a su entorno más cercano de la importancia de preservarlo.

Teniendo todo esto en cuenta, animaría a todos los compañeros que dedican su vida a la docencia, sobre todo en Secundaria y Bachillerato, a fomentar este tipo de iniciativas. Los propios alumnos agradecen salirse de lo rutinario, y enfrentan el trabajo de otra manera. Si se procura hacerles el camino del estudio más agradable, ese posible tedio a la asignatura, puede tornarse en disfrute y afán por conocer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calle, M. de la (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): posibilidades y perspectivas en ciencias sociales. En C. Moral (coord.). *El Aprendizaje basado en proyectos (ABP) en Ciencias Sociales* (pp. 7-12). Graó.
- Cantó Doménech, J. y Fuertes Muñoz, C. (2015). La tècnica de l'itinerari didàctic en la formació inicial del professorat: reconstrucció d'una experiència. *@Tic. Revista d'Innovació Educativa*, 14, 23-30
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=5116002>
- Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 176, 26 de julio de 2022. <https://www.bocm.es/>
- Feeney, S., Machicado, G. y Larrosa, L. (2022). El Aprendizaje Basado en Proyectos como política de enseñanza: algunos interrogantes. *Praxis Educativa*, 26(3), 1-23.
<https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260308>
- Fernández Naranjo, M. J. (2016). Sociales en ABP. En C. Moral (coord.). *El Aprendizaje basado en proyectos (ABP) en ciencias sociales*. Graó.
- Gómez Ruiz, M. L. (2010). *El Tratamiento de los Procedimientos en la Geografía del Bachillerato: Nuevas Propuestas de Metodología Activa a partir de la Investigación Empírica* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
<https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/5d1df61029995204f766035a>
- Guillén Franco, M. (2016). Un viaje al siglo XVI a partir de los casos de un corsario y un bandolero. Una experiencia de empatía histórica en Secundaria en *Clío. History*

and History teaching.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5776592>

Hernando Méndez, J. (2024). *Un Viaje por el Madrid de los Austrias a través del ABP y del Itinerario Didáctico*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Complutense de Madrid].

Leif, J. y Ruin, G. (1965). *Didáctica de la Historia y de la Geografía*. Kapelusz.

Marolla Gajardo, J., Salazar, M. M. y Maya, A. (2022). Enseñar desde la empatía histórica y la educación para la ciudadanía durante la pandemia. La experiencia del profesorado en una escuela en Chile. *El Futuro Del Pasado*, 13, 671–704.
<https://doi.org/10.14201/fdp.26163>

Mohamed, M., Pérez, M. A. y Montero, M. A. (2017). Salidas pedagógicas como metodología de refuerzo en la Enseñanza Secundaria. *ReiDoCrea*, 6, 194-210.
<https://www.ugr.es/~reidocrea/6-16.pdf>

Moral, C. y Sobrino, D. (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP) en ciencias sociales. En C. Moral, *El Aprendizaje basado en proyectos (ABP) en ciencias sociales*. Graó.

Sánchez Rivera, J. Á. (2024). Patrimonio urbano, patrimonio humano. Retos para la formación docente en las ciudades del siglo XXI. En J. Á. Sánchez Rivera, J. I. Ortega Cervigón y N. González Monfort (eds.), *La formación inicial y el ejercicio de la profesión docente en Didáctica de las Ciencias Sociales: representaciones y prácticas democráticas* (pp. 389-400). Octaedro.

Santolaria Botet, A. (2014). La ciudad como recurso didáctico. *Edetania: Estudios Y Propuestas Socio-Educativas*, 45, 235-244.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=5010796>

Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Área de Educación. <https://lectura.unebook.es/viewer/9788436956450>

Vergara Ramírez, J. J. (2015). *Aprendo porque quiero: El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Ediciones SM.

Vergara Ramírez, J. J. y Zabalza, M. A. (2021). *Un aula, un proyecto : el aprendizaje basado en proyectos y la nueva educación a partir de 2020*. Narcea.
<http://www.digitaliapublishing.com/a/103939/>

«UN PRADO DE PINTURAS». ITINERARIOS GAMIFICADOS PARA BACHILLERATO EN EL MUSEO NACIONAL DEL PRADO*

Jesús Ángel Sánchez Rivera
Inmaculada Aguilera Vallejo
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo parte de la reflexión sobre una realidad común en las aulas de 2º de Bachillerato: la desconexión de muchos estudiantes de Humanidades con el patrimonio histórico-artístico que estudian. A pesar de que la LOMLOE (Ley Orgánica 2/2006, modificada en 2020) y el Real Decreto 243/2022 insisten en la necesidad de fomentar la valoración y preservación del patrimonio en la enseñanza, la práctica educativa en Bachillerato sigue centrada en la preparación para la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), anterior Evaluación de Acceso a la Universidad (EvAU), relegando propuestas que integren la experiencia directa con el arte.

Frente a ello, nos propusimos conocer los intereses del alumnado respecto a la materia de Historia del Arte, primero durante el período de prácticas de formación del profesorado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato y, más tarde, trabajando en un centro educativo en la etapa de Bachillerato. El alumnado manifestó mayoritariamente su deseo de conocer las obras artísticas en su contexto actual y participar en visitas activas a museos.

De este modo, la investigación plantea el diseño de itinerarios gamificados en el Museo Nacional del Prado, que alberga una buena parte de las obras recogidas por el currículo oficial, con el objetivo de ofrecer una alternativa metodológica que combine el rigor académico con una experiencia dinámica, participativa y motivadora. Esta estructura gamificada permite que los estudiantes no solo contemplen las obras, sino que se involucren en su análisis de forma lúdica, favoreciendo un aprendizaje significativo y duradero.

* Trabajo desarrollado en el marco del Proyecto de Innovación Docente de la Universidad Complutense de Madrid denominado: «CiTiEs (Ciudades: Tiempo + Espacio). Estrategias activas para la enseñanza de la Historia y el Arte de la ciudad» (área de Artes y Humanidades), n.º 454.

La propuesta inicial se apoya en una articulación a través de la gamificación y el hilo narrativo proporcionado por la metodología del *storytelling* como estrategias didácticas para transformar la visita al museo en una experiencia inmersiva, donde el juego y la narrativa guían el recorrido y fortalecen la implicación emocional e intelectual del alumnado. En este contexto, el profesor asume un papel activo como mediador y diseñador de la experiencia, promoviendo actividades que estimulen la observación, la reflexión crítica y la cooperación entre los estudiantes. Así, el aprendizaje del arte trasciende el modelo expositivo tradicional y se convierte en una práctica vivencial que refuerza competencias clave como la interpretación, la creatividad y el pensamiento histórico. En la práctica, el proyecto propone tres itinerarios didácticos —«Del Románico a la pintura flamenca del siglo XV», «El Renacimiento» y «Del Barroco al Neoclasicismo»— adaptables al momento curricular y al tiempo disponible para la visita. Este carácter flexible y transversal permite, además, que puedan aplicarse a otros niveles educativos o integrarse en proyectos multidisciplinares, convirtiéndose en un recurso eficaz para conectar el conocimiento académico con la vivencia cultural y artística.

2. OBJETIVOS

Los objetivos generales de nuestra propuesta han sido diseñar e implementar una metodología gamificada para el desarrollo de varios itinerarios didácticos en el Museo Nacional del Prado para los estudiantes de Historia del Arte de 2º de Bachillerato.

De estos dos objetivos principales se desprende una serie de objetivos secundarios, a saber:

1. Promover el disfrute y el compromiso con el aprendizaje a través de actividades gamificadas y narrativas inmersivas en el museo.
2. Resaltar el potencial educativo del Museo Nacional del Prado.
3. Reforzar los contenidos, comentario de obras, empleo de términos y vocabulario específico impartidos en la asignatura de Historia del Arte.
4. Destacar el valor de la obra pictórica como objeto histórico y artístico, a través del cual obtener información.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA

El museo se ha consolidado como un agente esencial en la educación y la formación cultural, al ofrecer experiencias de aprendizaje activas que complementan la enseñanza formal y fomentan la valoración del patrimonio (BOCM, 2022; Decreto 64/2022). Su

evolución, desde su génesis durante la Ilustración como instituciones elitistas hacia espacios inclusivos y participativos en nuestro tiempo, ha redefinido su función social y pedagógica, situando al visitante —y especialmente al estudiante— en el centro del proceso educativo (Anderson, 1997; Pastor Homs, 2011; Pérez López, 2023). En este marco, los Departamentos de Educación, Gabinetes Didácticos o Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC), impulsados por organismos internacionales como la UNESCO y el ICOM (2021), han favorecido la consolidación de una didáctica del patrimonio centrada en la observación, la interpretación y la construcción de significados.

Esta dimensión educativa, reforzada también por el Museo Nacional del Prado —recuérdense los programas del DEAC, las iniciativas inclusivas como «El Prado en femenino» o los recursos digitales de PradoEducación—, muestra cómo los museos actúan como espacios constructivistas en los que el arte funciona como herramienta de aprendizaje y vehículo de formación ciudadana (Asensio y Pol, 2003; Estepa y Cuenca, 2013; González-Monfort, 2019).

A partir de esta concepción, metodologías activas como la gamificación y el *storytelling* amplían el potencial educativo del museo al integrar dinámicas participativas y narrativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La gamificación, entendida como la incorporación de mecánicas de juego en contextos no lúdicos (Pelling, 2002; Burke, 2014), estimula la motivación, la autonomía y la implicación emocional del alumnado (Rodríguez y Santiago, 2015; Corchuelo Rodríguez, 2018; Lee y Hammer en Curay Correa et al., 2021). Su eficacia radica en el diseño de experiencias significativas que equilibran el componente lúdico con la profundidad conceptual (Ayén, 2017; Werbach y Hunter, 2012; Vélez, 2016), como muestran experiencias analógicas gamificadas aplicadas al estudio del arte (Maté, 2017a y 2017b; Sánchez Rivera y Fernández Álvarez, 2022). De forma complementaria, el *storytelling* aporta una dimensión narrativa que favorece la comprensión contextual y la interiorización de los contenidos (Acuña, 2017; Roig Telo et al., 2021; Iglesias Forneiro en Curay Correa et al., 2021). En la enseñanza patrimonial, la narración transforma la visita museística en una experiencia de sentido, donde el relato y el juego convergen para despertar la creatividad, la reflexión crítica y el aprendizaje significativo (Alkaaf, 2017; Curay Correa et al., 2021). A partir de estas premisas metodológicas, la propuesta que se presenta a continuación se ideó para un contexto educativo concreto con el propósito de analizar su potencial didáctico y su impacto en el aprendizaje del alumnado.

El escenario de aplicación de nuestra propuesta fue el IES Beatriz Galindo, centro situado en el distrito madrileño de Salamanca, con alumnado de 2º de Bachillerato que cursa la asignatura optativa de Historia del Arte, enmarcada en el itinerario de Humanidades y Ciencias Sociales según el RC 243/2022 (BOE, 2022, p. 46054). El grupo,

compuesto por doce estudiantes que eligieron voluntariamente la materia, se caracteriza por un alto nivel de conocimientos en los contenidos fundamentales de la asignatura y una destacada motivación hacia el aprendizaje artístico. Aunque mostraban ciertas dificultades para comprender procesos históricos complejos o de carácter multicausal, su dominio de las obras canónicas y su familiaridad con el patrimonio artístico resultaban evidentes. En conjunto, se trata de un alumnado con elevado capital cultural y amplia experiencia museística, tal como reveló el cuestionario inicial aplicado en el aula. Este instrumento, compuesto por trece preguntas abiertas, permitió identificar sus intereses, expectativas y percepciones sobre los museos, estructurándose en tres bloques: visitas previas, preparación y motivaciones ante una visita, y valoración del papel educativo del museo. Los resultados preliminares pusieron de manifiesto una sólida base de conocimientos culturales, una alta valoración de la función social y pedagógica de los museos, y la demanda de propuestas didácticas más dinámicas y participativas, lo que constituye un punto de partida idóneo para el desarrollo de la experiencia planteada.

Esta propuesta metodológica se estructura en tres sesiones distribuidas a lo largo del curso, pensadas para integrarse de forma orgánica en la dinámica habitual del aula sin interrumpir el ritmo de preparación del alumnado para la actual PAU (antes EvAU). La primera sesión combina la explicación de la actividad y un repaso guiado de los contenidos que se abordarán en la visita al Museo Nacional del Prado, fomentando la participación activa del alumnado y su implicación en la dinámica mediante preguntas y debates que sustituyen la lección magistral. Se mantiene en todo momento un componente lúdico y de expectación que actúa como motivador inicial, reforzado por el incentivo de un punto adicional en la evaluación. La segunda sesión constituye el núcleo de la experiencia: una salida didáctica en la que el grupo, acompañado por el docente, recorre el Museo del Prado siguiendo un itinerario previamente seleccionado —«Del Románico a la pintura flamenca del siglo XV», «El Renacimiento» o «Del Barroco al Neoclasicismo»—. Cada recorrido se compone de cinco paradas de unos quince minutos de duración, en las que se combinan la observación directa de las obras, el análisis histórico-artístico y la resolución de retos vinculados al hilo narrativo del juego. Finalmente, la tercera sesión está dedicada a la evaluación de la experiencia, concebida tanto como cierre reflexivo para el alumnado como instrumento de mejora y ajuste metodológico para el profesorado.

En coherencia con este planteamiento global, el diseño de la experiencia se apoya en una estructura de juego historiado que transforma la visita al museo en una misión narrativa en la que los estudiantes deben resolver un misterio a partir de pistas y pruebas. La ambientación histórica, cuidadosamente construida, se materializa en documentos iniciales elaborados *ad hoc* que reproducen mandatos ficticios de personajes regios — Isabel I, Felipe II o María Isabel de Portugal— y que sitúan al alumnado en un contexto

de época. A lo largo del recorrido, los estudiantes trabajan en pequeños grupos y gestionan un sistema de puntos que premia la colaboración, la resolución de retos y la actitud participativa, al tiempo que penaliza la falta de implicación o las conductas inadecuadas. Este componente lúdico, unido a la exigencia cognitiva propia de la materia, convierte la experiencia en una herramienta de aprendizaje activo en la que la motivación y la adquisición de contenidos se refuerzan mutuamente.

La elaboración de los materiales constituye un eje esencial de la metodología. Todos los recursos —desde los documentos narrativos hasta los dosieres de trabajo y las pistas— han sido diseñados con criterios didácticos y estéticos coherentes. Los textos se apoyan en fuentes primarias adaptadas, maquetadas con rigor histórico mediante la herramienta digital Canva, y acompañadas de tipografías y fondos inspirados —en la medida que la maquetación lo ha permitido— en los soportes documentales originales. Junto a estos se incluyen planos del museo intervenidos para mantener la coherencia narrativa, sobres de pistas con distintos grados de dificultad y dosieres que amplían la información de cada parada, permitiendo que los alumnos profundicen en aspectos técnicos, simbólicos o contextuales de las obras, recogidos a continuación. Además, se ha previsto un material complementario para el docente que facilita la supervisión de la actividad, la gestión de los tiempos y la evaluación formativa del grupo durante el recorrido.

A continuación, se recogen algunos ejemplos de dosieres de trabajo (Figuras 1-6):



Figura 1. Botánica en *El Jardín de las Delicias*. Itinerario 1. Fuente: elaboración propia.



Figura 2. Anunciación. Fra Angelico. Restauración de una obra. Fuente: elaboración propia.



Figura 3. Los secretos de *El Lavatorio*. Una obra para un espacio. Itinerario 2. Fuente: elaboración propia.

LAS MUJERES DE LA CASA DE AUSTRIA

1 Isabel I de Castilla
Cuando las reyes castellanos venían del Norte, Isabel I usaba el ymo.
Su interés por el conocimiento y la ciencia le llevó a adoptar el alfabeto y el sistema decimal.

2 Hijas de Juana I. Leonor, María y Catalina
Las reinas de España de la dinastía de los Austrias.
El primer cuadro muestra a Juana I y a sus hijas.
El segundo cuadro muestra a Juana I y a sus hijas.
El tercer cuadro muestra a Juana I y a sus hijas.

3 Isabel de Valois y Ana de Austria
Isabel de Valois, reina de España.
Ana de Austria, reina de España.
El cuadro muestra a Isabel de Valois y Ana de Austria.

Sombras pintadas

Ostias con las Cervezas de Estrella

Una parte importante de las obras del Museo del Prado son sus reyes en el parvicio de mujeres. En la historiografía, figura como María de Aragón, Juana de Austria o Isabel Clara Eugenia desempeñando un papel crucial.

Figura 4. Las mujeres de la Casa de Austria. Fuente: elaboración propia.



Figura 5. Las firmas de Velázquez. Itinerario 3. Fuente: elaboración propia.



Figura 6. La Sagrada Familia del pajarito. Fuente: elaboración propia.

En conjunto, la temporalización, los recursos y la estructura de la experiencia conforman una metodología dinámica y flexible que combina aprendizaje significativo, trabajo cooperativo y gamificación. La integración de estrategias narrativas y patrimoniales favorece una aproximación activa a la Historia del Arte, lo que potencia tanto la comprensión de los contenidos como la sensibilidad estética y crítica del alumnado. La propuesta, además de poder aplicarse a distintos grupos y contextos, ofrece al docente una herramienta versátil capaz de adaptarse a las necesidades de cada aula e incorpora el museo como un espacio de aprendizaje vivo y complementario al aula tradicional.

Por último, la evaluación de la actividad se plantea desde un enfoque formativo y continuo, orientado a acompañar el proceso de aprendizaje del alumnado más que a medir únicamente sus resultados finales (Prats, 2018). En consonancia con la naturaleza competencial de la asignatura de Historia del Arte, se valoran tanto la adquisición de contenidos curriculares como el desarrollo de destrezas metodológicas específicas, el comentario de obras o la capacidad de análisis y contextualización. La observación directa del docente durante las tres sesiones —especialmente en la visita al museo— constituye el principal instrumento de seguimiento, complementada con una rúbrica diseñada para ofrecer criterios claros, objetivos y comprensibles para el alumnado (Tabla 1).

Calificación	IN (0-4)	BN (5-6)	NT (7-8)	SB (9-10)
Asistencia (20%)	No asiste o llega con mucho retraso	–	–	Asiste y llega puntual
Participación en actividades (20%)	No participa en las actividades	Participa mínimamente	Participa activamente	Participa de manera destacada y aporta ideas lógicas e innovadoras
Comportamiento (20%)	Inadecuado, con faltas de respeto	Adecuado, con algunas llamadas de atención	Respetuoso	Muy respetuoso y comportamiento ejemplar
Uso de materiales y corrección de contenidos (20%)	Contenidos y uso de los materiales incorrectos	Comprende los materiales con mucha ayuda externa	Utiliza los materiales correctamente	Saca el máximo partido a los materiales y tiene una expresión con terminología correcta

Colaboración con sus compañeros (20%)	No colabora o interfiere con otros	Colabora poco, necesita supervisión	Colabora bien y ayuda a otros	Excelente colaborador y líder en las actividades
---------------------------------------	------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------	--------------------------------------------------

Tabla 1. Rúbrica de evaluación. Fuente: elaboración propia.

Este sistema permite evaluar la implicación, la actitud y la participación en el proceso, así como la calidad del trabajo cooperativo. De acuerdo con el RD 243/2022 (BOE, 2022, p. 46063) y el RD 1105/2014 (BOE, 2014, pp. 334-340), los estándares de aprendizaje se aplican conforme a los principios de la normativa vigente, con el fin de asegurar coherencia con la evaluación general del curso. Como incentivo, la participación en la experiencia ofrece la posibilidad de obtener hasta un punto adicional en la nota final —siempre que se alcance una calificación mínima de cinco—. Finalmente, la aplicación de un cuestionario reflexivo tras la actividad permite recoger la percepción del alumnado sobre la experiencia, facilitando tanto la autoevaluación como la revisión docente de la propuesta para futuras implementaciones.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en la experiencia piloto, que aquí sintetizamos extraordinariamente por razones editoriales, ponen de relieve la necesidad de seguir formando al profesorado en metodologías activas que integren la innovación pedagógica con la enseñanza de contenidos en etapas superiores como 2º de Bachillerato, donde el peso de la preparación para la PAU tiende a relegar la experimentación didáctica. La excelente disposición del alumnado demuestra que es posible introducir dinámicas participativas y contextualizadas —como la visita al museo— sin sacrificar el rigor académico, lo que favorece una comprensión crítica del arte y su relación con el entorno cultural. Asimismo, la propuesta confirma que el profesorado puede adaptar estrategias innovadoras sin apartarse del currículo y fortalecer la conexión entre la educación formal y la no formal. En este sentido, el Museo del Prado se revela como un escenario idóneo para el desarrollo de metodologías interactivas, gracias a la versatilidad de sus programas educativos y a su capacidad de adaptación a distintos niveles y grupos, lo que refuerza la importancia de establecer vínculos sostenidos entre los museos, la escuela y la sociedad.

No obstante, toda propuesta innovadora conlleva también ciertos condicionantes prácticos que conviene tener en cuenta para garantizar su viabilidad y replicabilidad. Entre las principales limitaciones del estudio destacan las dificultades o, incluso, la imposibilidad de llevar a cabo las visitas didácticas, consecuencia del escaso tiempo

disponible durante la etapa de 2º de Bachillerato. También deben considerarse las dificultades logísticas propias de un museo tan concurrido como el Prado, donde la afluencia de público podría limitar la movilidad o la concentración del grupo. No obstante, el reducido número de estudiantes en estas asignaturas optativas facilitaría la gestión de estos inconvenientes. Además, la correcta ejecución del itinerario exigiría la presencia de un mayor número de docentes acompañantes —preferentemente del área de Geografía e Historia—, lo que plantea la necesidad de una coordinación más amplia del centro. Por último, el estudio se aplicó a un grupo concreto y limitado, por lo que resultaría conveniente extender la experiencia a otros cursos y contextos educativos con el fin de obtener datos comparativos que permitan valorar con mayor precisión la eficacia y transferibilidad del modelo.

A partir de estas consideraciones, la propuesta abre una vía prometedora para futuras líneas de actuación orientadas a consolidar una metodología interdisciplinar que incorpore el aprendizaje fuera del aula como práctica habitual dentro del currículo. Su enfoque resulta plenamente extrapolable a otras materias de ESO y Bachillerato, e incluso adaptable a proyectos de carácter STEAM que unan la perspectiva artística con las ciencias, la tecnología o las matemáticas. A través de itinerarios cooperativos, sería posible fomentar un aprendizaje más global, donde el arte actúe como eje vertebrador de saberes diversos. Asimismo, la ampliación de la dimensión creativa de la experiencia permitiría incorporar actividades relacionadas con la Educación Artística, como la reinterpretación pictórica o estilística de obras seleccionadas, con el objetivo de desarrollar competencias expresivas y promover la autonomía estética del alumnado. En definitiva, esta metodología no solo impulsa una enseñanza más dinámica y experiencial, sino que también ofrece un modelo transferible, interdisciplinar y plenamente integrable en la práctica docente contemporánea.

En este sentido, el presente trabajo ha permitido constatar que es posible integrar propuestas didácticas dinámicas y participativas dentro del ritmo académico exigente de 2º de Bachillerato, sin que ello implique un detrimento del rendimiento ni del cumplimiento curricular. La metodología diseñada, basada en un itinerario museístico por el Museo Nacional del Prado, ha mostrado su potencial para conjugar el estudio riguroso de los contenidos de Historia del Arte con estrategias activas que fomentan la implicación del alumnado y su interés por el patrimonio artístico. Este modelo evidencia que, incluso en los cursos más orientados a la preparación de la PAU, es viable introducir prácticas educativas alternativas que mantengan el rigor académico, al tiempo que promueven la motivación y el aprendizaje experiencial. Además, los resultados del cuestionario inicial reflejan una clara demanda del propio alumnado hacia la incorporación de visitas didácticas en el desarrollo de la asignatura, valorando tanto el

estudio previo como la vivencia directa de las obras, lo que subraya la eficacia de este tipo de propuestas para reforzar la comprensión y el disfrute del arte.

En este contexto, la elección del Museo del Prado como eje de la propuesta, pese a las dificultades logísticas que implica su alta concurrencia, se justifica plenamente por su valor pedagógico y su adecuación al currículo. La articulación del recorrido mediante un sistema de juego de pistas y la elaboración de dossieres específicos para cada obra han permitido combinar los recursos académicos y bibliográficos creados por el propio Museo con una metodología lúdica, cercana y adaptable a distintos contextos educativos. En definitiva, esta experiencia demuestra que la enseñanza del arte puede trascender el aula y abrirse a nuevas formas de aprendizaje significativo. Aunque las conclusiones se derivan de un contexto concreto, los resultados evidencian el potencial de esta propuesta como base para futuras investigaciones y adaptaciones en otros espacios patrimoniales, fortaleciendo así el vínculo entre educación, cultura y sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, M. (2018). *Storytelling* en la educación: aprendiendo con historia emocionantes. Evirtualplus. <https://www.evvirtualplus.com/storytelling-en-la-educacion/>
- Alkaaf, F. (2017). Perspectives of learners and teachers on implementing the storytelling strategy as a way to develop story writing skills among middle school students. *Cogent Education*, 4(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2017.1348315>
- Álvarez Rodríguez, M. D. (2007). El museo como comunidad de aprendizaje. En R. Huerta y R. de la Calle (eds.). *Espacios estimulantes: museos y educación artística* (pp. 109-127). Universidad de Huelva.
- Anderson, D. (1992): Museum must recognise the needs of all users. *Adults Learning*, 8(7), 178-179.
- Araújo, I. (2016). Gamification: metodologia para envolver e motivar alunos no processo de aprendizagem. *Education in the Knowledge Society (SEK)*, 17(1), 87-107. <http://dx.doi.org/10.14201/eks201617187107>

- Area, M., y González, C. S. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 15-38. <https://doi.org/10.6018/j/240791>
- Asensio, M. y Pol, E. (2003). Aprender en el museo. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 36, 62-67.
- Ayén, F. (2017). ¿Qué es la gamificación y el ABJ? *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 86, 7-15.
- Barba Gómez, E. y Castillo, J. L. (2020). *El jardín del Prado: Un paseo botánico por las obras de los grandes maestros*. Espasa.
- Burke, B. (2014). *Gamify: How gamification motivates people to do*. Gartner Inc.
- Carrión Candell, E. et al. (2022). El uso de los videojuegos y la gamificación como material didáctico innovador para el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Superior. *EDMETIC*, 11(2), 1-20. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v11i2.13663>
- Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid (2022, 20 de julio). Decreto 64/2022, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo del Bachillerato.
- Contreras, R. S. (2016). Juegos digitales y gamificación aplicados al ámbito de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 27-33. <https://doi.org/10.5944/ried.19.2.16143>
- Corchuelo Rodríguez, C. A. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 63, 29-41.
- Curay Correa, P. y Ramón, L. P. (2021). El *storytelling* en la gamificación: Planificación de una guía didáctica. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 6(2), 88-99.
- Estepa, J. y Cuenca, J. M. (2013). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su

- didáctica. En R. Calaf y O. Fontal (coords.). *Miradas al patrimonio* (pp. 51-72). Trea.
- Fontal, O. y Cepeda S. (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al Patrimonio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(4), 917-933. <https://doi.org/10.5209/aris.64657>
- García Aretio, L. (2016). El juego y otros principios pedagógicos. Su pervivencia en la educación a distancia y virtual. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 9–23. <https://doi.org/10.5944/ried.19.2.16175>
- García Blanco, A. (2008). *Didáctica del museo: El descubrimiento de los objetos*. Ediciones de la Torre.
- Garrido Pérez, M. del C. (1987). Estudio técnico de cuatro Anunciaciones de El Greco. *Boletín del Museo del Prado*, 8(23), 85-108.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- González Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El Futuro Del Pasado*, 10, 123–144. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>
- González Mozo, A. (2019). Pintura, física e historia del arte: 17 años de estudio del Lavatorio de Jacopo Tintoretto. *Boletín de la ANABAD*, 69(4), 200-211.
- Guilarte Calderón de la Barca, C. (2023). La invención del Prado. En J. Arnaldo (ed.). *Actas del congreso internacional: Coordenadas culturales en la museología del presente: cinco neologismos* (pp. 131-121). Museo Nacional del Prado.
- Gutiérrez Baños, F. (2010). El retablo de San Cristóbal. *Boletín del Museo del Prado*, 28(6), 6-21.
- Hellwig, K. (2001). Las firmas de Velázquez. *Boletín del Museo del Prado*, 19(37), 21-46.

- ICOM. (2021). Definición de museo. ICOM Consejo Internacional de Museos. <https://icom.museum/es/recursos/normas-y-directrices/definicion-del-museo/>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Llorens-Largo, F. et al. (2016). Gamification of the Learning Process: Lessons Learned. *Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 11(4), 227-234.
- Marín, I. y Hierro, E. (2013). *Gamificación. El poder del juego en la gestión empresarial y la conexión con los clientes*. Empresa Activa.
- Maté, I. (2017a). 1 de 10 en la mochila. Alternativas al ocio digital a través de la enseñanza. <https://1d10enlamochila.wordpress.com/>
- Maté, I. (2017b). 1 de 10 en la mochila. Alternativas al ocio digital a través de la enseñanza. <https://natxo1d10.wixsite.com/ministerideltamps18>
- Mateo Gómez, I. (1985). Reflexiones sobre aspectos iconográficos en el Santo Domingo de Silos de Bermejo. *Boletín del Museo del Prado*, 6, 5-13.
- Minovic, M. et al. (2016). Gamification Ecosystems in Engineering Education. *Internacional Journal of Engineering Education*, 32(1B), 308-309.
- Molina i Figueras, J. (2023). Rogier van der Weyden (h. 1399-1464). *El Descendimiento* antes de 1443. En N. García Pérez (coord.). *El Prado en femenino: promotoras artísticas de las colecciones del museo (1451-1633)* (pp. 76-79). Museo Nacional del Prado.
- Museo Nacional del Prado (2015, febrero, 17). Conferencia: La familia de Carlos IV, Goya [Archivo de vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=HiBGPaOFdnE>.
- Museo Nacional del Prado (2020). Restauración Sagrada Familia del pajarito de Bartolomé Esteban Murillo [Archivo de vídeo].

<https://www.museodelprado.es/actualidad/multimedia/restauracion-sagrada-familia-del-pajarito-de/76444995-49b8-4a14-b9c6-de100b1d003b>

Museo Nacional del Prado (2021, julio 20). Cómo ver El lavatorio de Tintoretto (1548-1549) [Archivo de vídeo].

<https://www.museodelprado.es/actualidad/multimedia/como-ver-el-lavatorio-de-tintoretto-1548-1549/4d6dbccf-7c40-44d3-b0e7-7e07699f643e>

Museo Nacional del Prado (2021, octubre 11). Vídeo con la restauradora María López Villarejo sobre la técnica del strappo [Archivo de vídeo].

https://www.facebook.com/story.php?story_fbid=4498863360172912&id=205115992881005&_rdr

Pastor Homs, M. I. (2011). *Pedagogía museística: Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Ariel.

Pérez López, I. (2023). El giro hacia el visitante. Construcción de significados, participación y bienestar en el museo. En J. Arnaldo (ed.). *Actas del congreso internacional: Coordinadas culturales en la museología del presente: cinco neologismos* (pp. 35-42). Museo Nacional del Prado.

Ramírez, J. L. (2014). *Gamificación: Mecánicas de juegos en tu vida personal y profesional*. SC Libro.

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril. Disposiciones Generales. Boletín Oficial del Estado, 86, de 7 de abril de 2022.

Rivero, P. (2017). Procesos de gamificación en el aula de ciencias sociales. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 86, 4-6.

Rodríguez, F. y Santiago, R. (2015). *Gamificación: Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Digital-TEXT.

Roig Telo, A. y Hofman, V. Y. (2021). Cazadores de historias: Un caso de implementación de *storytelling* en el aula como herramienta para incentivar la creatividad colectiva. *Icono14*, 19(2), 235-260.

- Rosales Statkus, S. E. y Roig-Vila, R. (2017). El relato digital (digital storytelling) como elemento narrativo en el ámbito educativo. *Notandum*, 44-45, 163-174.
- Ruiz Gómez, A. (2023). En la redefinición del concepto «museo». ¿Reformulación del museo tras la pandemia? En J. Arnaldo (ed.). *Actas del congreso internacional: Coordinadas culturales en la museología del presente: cinco neologismos* (pp. 43- 53). Museo Nacional del Prado.
- Sánchez Ameijeiras, R. (2017). La llegada del románico al Museo del Prado: las pinturas de Maderuelo. En *Los tesoros ocultos del Museo del Prado* (pp. 47-72). Fundación Amigos del Museo del Prado.
- Sánchez i Peris, F. J. (2015). Gamificación. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(2), 13-15. <https://doi.org/10.14201/eks20151621315>
- Sánchez Rivera, J. Á. y Fernández Álvarez, U. (2022). Una experiencia de gamificación para estudiar Historia del Arte en Bachillerato: «Party & Co. de las Primeras Vanguardias». *Clío. History and History Teaching*, 48, 251-276.
- Sánchez Rivera, J. Á. (2020). La enseñanza de la Historia del Arte en Educación Secundaria: Problemas y reflexiones en torno a su dimensión lingüística. En J. Prats, I. Sáez-Rosenkranz y E. Barriga-Ubed (eds.). *Historia, patrimonio, arte y ciudadanía: Aportaciones desde la educación* (pp. 575-594). Uno Editorial.
- Sánchez Rivera, J. Á. (2022). Historia del arte durante la pandemia: claves para el presente y orientaciones para el futuro. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 109, 49-56.
- Sánchez Torija, B. (2013). El Prado en familia. En J. Estepa Giménez (ed.). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias* (pp. 325-334). Collectánea.
- Sánchez, A. y García Torres, G. (2019). La restauración de La Anunciación de Fra Angelico en el Museo del Prado. En C. B. Strehlike (coord.). *Fra Angelico, «La Anunciación» del Museo del Prado* (pp. 45-52). Museo Nacional del Prado.

- Santacana i Mestre, J. (1998). Museos, ¿al servicio de quién? *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 15, 39-50.
- Santacana i Mestre, J. (2005). Museografía didáctica, museos y centros de interpretación del patrimonio histórico. En N. Serrat Antolí y J. Santacana i Mestre (coords.). *Museografía didáctica* (pp. 63-101). Ariel.
- Soler del Campo, Á. (coord.) (2010). *El arte del poder: La Real Armería y el retrato de corte*. Museo Nacional del Prado.
- Trepát, C. A. (2003). Didácticas de la historia del arte: Criterios para una fundamentación teórica. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. Número monográfico: Repensar el arte en la enseñanza*, 37, 7-17.
- Trepát, C. A. (2011). Concepto y técnicas de evaluación de las ciencias sociales. En J. Prats Cuevas (coord.). *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 191-222). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Vélez, I. (2016). La gamificación en el aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Rastros Rostros*, 18(33), 27-38. <https://doi.org/10.16925/ra.v18i33.1683>
- Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton Digital Press.

ITINERARIOS DE LA MEMORIA LOCAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: RESTOS PATRIMONIALES DE LA GUERRA CIVIL EN GETAFE Y PINTO

José Ignacio Ortega Cervigón
Jesús Ángel Sánchez Rivera
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Los itinerarios didácticos son una buena muestra para partir de la perspectiva de la memoria histórica como cuestión de relevancia social y alcanzar pensamiento histórico desde el análisis multicausal de un patrimonio conflictivo.

En la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria es conveniente realizar distintos itinerarios didácticos que aborden estos contenidos. De este modo, planteamos un recorrido por los restos materiales que la Guerra Civil española dejó en dos espacios al sur de Madrid, el cerro de los Ángeles en Getafe y el paraje de Los Yesares en Pinto, para explicar y comprender cómo fue el enfrentamiento en el contexto de la batalla del Jarama en febrero de 1937 y en los años inmediatamente posteriores.

El itinerario didáctico debe complementarse con la utilización de diversas fuentes históricas que narran acontecimientos del frente bélico y a través de los resultados de las prospecciones y excavaciones arqueológicas llevadas a cabo en los restos patrimoniales. Así se favorece la motivación de utilizar objetos y testimonios de la época, se fomentan habilidades de empatía histórica y se introduce al alumnado en la importancia de conservar, difundir y gestionar el patrimonio como recurso didáctico de especial relevancia.

En las páginas siguientes desglosaremos estas y otras posibilidades educativas de los itinerarios didácticos propuestos para Getafe y Pinto en torno a un patrimonio escasamente tratado en la formación inicial del profesorado.

2. OBJETIVOS

El presente trabajo plantea, como objetivo general, el introducir la enseñanza del patrimonio bélico de la Guerra Civil española en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria.

A partir de este objetivo principal, establecemos también una serie de objetivos secundarios que se derivan de aquél, a saber:

1. Analizar el potencial educativo del patrimonio bélico de la Guerra Civil española.
2. Emplear los itinerarios didácticos como estrategia activa de enseñanza-aprendizaje.
3. Ofrecer dos itinerarios didácticos, estrechamente vinculados por razones geográficas e históricas, en el área meridional de la Comunidad de Madrid (el cerro de los Ángeles en Getafe y Los Yesares en Pinto). Su implementación y evaluación están aún en proceso.
4. Destacar el valor de nuestra propuesta para la formación del profesorado, en tanto que permite desarrollar el pensamiento histórico y crítico a través de un patrimonio escasamente conocido.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Enseñanza de la historia reciente, patrimonio controvertido e itinerarios didácticos

Las aportaciones de distintos autores especialistas en didáctica de las Ciencias Sociales a lo largo de los últimos años sobre la enseñanza de la historia reciente de España, nos permite comprender esta realidad, así como los problemas existentes en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria y, con ello, vislumbrar las posibles soluciones o propuestas para mejorar la enseñanza de estos contenidos que tanto pueden contribuir a entender nuestro presente. Estas temáticas pueden englobarse en los denominados problemas sociales relevantes (Santisteban, 2017).

Es preciso desarrollar propuestas didácticas que focalicen su mirada en el alumno como constructor de su propio conocimiento, como artesano de la Historia, que busca en su mundo cercano las aplicaciones prácticas de la teoría, y que descubre que la Historia y las Ciencias Sociales sirven para intentar explicar y comprender el mundo que vivimos en la actualidad a través del análisis de los hechos pasados. Unos alumnos que deben sentir la historia en lo cotidiano, verla reflejada en aquello que les rodea. De ahí nuestro interés en proponerles investigar sobre temas locales, para que vean y

comprendan cómo los hechos históricos –en este caso los acaecidos durante la Guerra Civil– están incrustados en su pequeño universo local. Así se conseguirá un aprendizaje mucho más significativo que si les obligamos a memorizar un conjunto de hechos, fechas y acontecimientos que ven como algo lejano, aburrido, abstracto, que no tiene ligazón con el lugar y el presente que viven y que no sirve para nada (Mancha, 2019).

La enseñanza del tiempo presente ocupa un lugar testimonial en la práctica del sistema educativo obligatorio y, para una gran parte del alumnado, el conocimiento de los últimos tres cuartos de siglo de nuestro pasado se compone de una mezcla heterogénea de elementos de procedencia diversa, herencias de la experiencia familiar, prejuicios, informaciones no contrastadas y mistificaciones. Hay un gran desconocimiento académico sobre la Guerra Civil, el franquismo y la transición a la democracia (Hernández, 2014 y 2021).

Es necesario y urgente abordar exhaustivamente los contenidos curriculares de la Historia del Presente, aquella parte de la temporalidad sobre la que se proyecta la memoria colectiva y la experiencia socialmente vivida por las generaciones vivas. Una urgencia que viene dada por tratarse de una enseñanza amenazada globalmente en un cuádruple frente: la tendencia al cambio de la fundamentación académica, la inercia docente, la propensión al relativismo y la equidistancia y la extinción de los testigos directos. Hay que revertir el déficit formativo derivado de una insuficiente transmisión de conocimiento histórico del periodo franquista por el sistema educativo básico, plasmado en los libros de texto de una manera teleológica sin excesivos alardes críticos (Hernández, 2020). La memoria histórica ha de aportar al alumnado información indispensable para entender nuestro pasado reciente, construir la memoria democrática y luchar por los ideales de libertad, justicia e igualdad (Díez, 2020).

En los últimos años el interés por cómo se enseña la Guerra Civil española en las aulas es manifiesto. Se destaca el escaso conocimiento que alcanza el alumnado y la explicación del contenido basado casi exclusivamente en los acontecimientos políticos y militares, sin reflejar los avances historiográficos de las últimas décadas en cuestiones como la evolución social de los territorios, la represión o el exilio (Valls, 2007; Bel y Colomer 2017; Jaén, 2015 y 2018; Arias et al., 2019; Hernández, 2020).

La enseñanza del llamado «patrimonio controvertido» –con frecuencia recurriendo al anglicismo «controversial»– o, más específicamente, del «antipatrimonio» supone el análisis de elementos con una fuerte carga ideológica, política y emocional, sobre los que una ciudadanía formada debe reflexionar, argumentar e intervenir en la sociedad, cuestionando los sesgos que impiden un conocimiento crítico del mundo, ya que con frecuencia hay varias versiones del pasado y los elementos patrimoniales y arqueológicos pueden ser analizados desde muchos puntos de vista y dotar de una resignificación con una función eminentemente didáctica (Hernández y Rojo, 2012; Delgado y Estepa, 2014;

Martínez et al., 2022; Estepa, 2024). El patrimonio conflictivo relacionado con la Guerra Civil y la posterior dictadura está recibiendo la atención de la investigación didáctica en propuestas relacionadas con los itinerarios culturales e históricos como lugares de memoria (Jaén 2015 y 2018; Miguel y Sánchez, 2018; Mancha, 2019; Hernández y Álvaro, 2020; Muñoz y Jiménez, 2020; Díez et al., 2021; Fernández, 2021; Miguel y Ortega, 2021, 2022 y 2025; Boj et al., 2023; Ortega, 2023; Pastor et al., 2024; Peinado et al., 2024; Serrano et al., 2024).

A su vez, se observa una tendencia educativa hacia un cambio en la fundamentación académica, la existencia de una cierta inercia en la simplificación en la enseñanza de este tipo de contenidos por parte de los docentes, cierta propensión hacia el relativismo o equidistancia a la hora de la interpretación histórica, pero esta enseñanza puede perder aún más consistencia en la medida en que progresivamente van desapareciendo los testigos directos de acontecimientos históricos de especial relevancia de nuestra historia reciente, como es el caso de aquellos que vivieron la Segunda República, la Guerra Civil, la Dictadura franquista o la Transición democrática (Hernández, 2020).

El interés por conocer, conservar y revalorizar el patrimonio bélico de la Guerra Civil española se ha convertido en un lugar de encuentro didáctico que puede desempeñar una labor esencial para formar ciudadanos instruidos en los valores democráticos (Jaén, 2018). Con las salidas de aula que tienen como eje el trabajo con el patrimonio bélico, pretendemos que nuestros discentes reflexionen y valoren sobre la necesidad de superar la metodología tradicional, si queremos generar conocimiento verdaderamente productivo y duradero, y formar una ciudadanía democrática y respetuosa con la pluralidad de opiniones que coexisten en nuestra sociedad (Jaén, 2019). Estos itinerarios relacionados con los escenarios de las batallas de la Guerra Civil y sus restos patrimoniales están mostrando una demanda didáctica que brinda la posibilidad de acercar al alumnado a la Historia reciente de una forma vivencial y motivadora (Pastor et al., 2024). Además, desde una óptica más amplia, consideramos necesaria la enseñanza del patrimonio urbano y periurbano a través de una renovación de los relatos y los recorridos habituales y de la incorporación de otros nuevos (Sánchez Rivera, 2024a y 2024b).

Se pueden encontrar restos del conflicto como trincheras, nidos de ametralladoras, casamatas, fortines, reductos, etc. Este patrimonio ofrece una extraordinaria posibilidad para la didáctica de las Ciencias Sociales, ya que permite interpretar más acertadamente algunos aspectos de la Guerra Civil –estrategia militar, materiales de construcción, control del territorio, condiciones de vida de los combatientes, gestión de la memoria colectiva, etc.– y contribuye a generar la empatía de nuestros alumnos –gracias a la fascinación y capacidad de conmover que tiene– hacia quienes sufrieron las consecuencias del conflicto armado, incluidos los combatientes, y a su vez favorece su

compromiso con la construcción de una cultura de paz y de resolución de conflictos mediante el diálogo y la negociación, y una ciudadanía comprometida con nuestros principios democrático. Es necesario llevar al aula los conflictos y analizarlos, desarrollar la capacidad de defender puntos de vista propios basados en datos y argumentos racionales, aprender a respetar la opinión de los demás, para de esta forma ir formando alumnos capaces de afrontar y gestionar los conflictos (López Facal, 2011).

El contacto directo con los bienes patrimoniales a través de itinerarios didácticos bien planificados supone una estrategia de enseñanza-aprendizaje de extraordinario potencial y debiera de ser práctica habitual ya desde los primeros cursos de Educación Primaria. Sin embargo, el uso de este tipo de recorridos depende más de la voluntad y el interés de los docentes que de políticas escolares sistematizadas y prolongadas en el tiempo (Sánchez Rivera, 2023). Si los propios docentes de Educación Primaria y Secundaria no reciben formación en este sentido, bien con carácter general bien con un enfoque más específico –como el que ahora nos ocupa–, difícilmente podrán o querrán plantear actividades similares en el desempeño futuro de su profesión.

Otro aspecto de interés para la enseñanza de este tipo de patrimonio es el que lo vincula con el concepto de paisaje, que tanta relevancia ha cobrado en las dos últimas décadas, en especial a raíz de la firma del Convenio Europeo del Paisaje (Florenca, 20 de octubre de 2000), de carácter vinculante a escala internacional. Definido como «cualquier parte del territorio, tal y como la percibe la población, cuyo carácter sea el resultado de la acción y la interacción de factores naturales y/o humanos» (Consejo de Europa, 2000, art. 1), el paisaje es un constructo cultural –susceptible, por tanto, de patrimonializarse– que también es necesario enseñar en el marco de la educación formal (Sánchez Rivera, 2024a). Desde este punto de vista, la estrecha conjunción entre patrimonio bélico y paisaje favorece el trabajo interdisciplinar, siempre deseable en la didáctica de las Ciencias Sociales. En España, esta corriente que vincula patrimonio bélico, paisaje y memoria constituye un campo de estudio aún en ciernes en el ámbito educativo, si bien ya se han realizado algunas incursiones, como, por ejemplo, para el caso de la batalla del Ebro (Rubio y González, 2024).

Por otro lado, en un sentido más amplio, el denominado «patrimonio del conflicto» abarca una amplia variedad de tipos y usos vinculados a lugares concretos. Como bien explican González y Guixé (2024, p. 12), este conjunto patrimonial está constituido por

Espacios bélicos de diversa índole (campos de batalla, fortificaciones, espacios de retaguardia...), lugares de represión o reclusión, espacios relacionados con la violencia colonial o esclavista, o sitios referenciales de genocidios o crímenes contra la humanidad representan ejemplos de este numeroso y variado conjunto patrimonial. Una gran diversidad (...) que,

tomando en cuenta asimismo la enorme complejidad que proyecta esta categoría patrimonial, pone de relieve la necesidad de aplicar marcos analíticos comparativos a nivel transnacional.

3.2. Legislación y actuaciones en torno al patrimonio de la Guerra Civil en la Comunidad de Madrid

Del mismo modo, el estudio, protección, conservación y difusión del patrimonio bélico en la Comunidad de Madrid ha experimentado notables avances en las dos últimas décadas. La *Ley 8/2023, de 30 de marzo, de patrimonio cultural de la Comunidad de Madrid* (BOCM, 2023), que sustituye a la anterior de *Ley 3/2013 de Patrimonio Histórico*, obliga a las distintas administraciones de la Comunidad de Madrid a proteger estos bienes como parte consustancial de nuestro patrimonio cultural. Hay que señalar que ya en la *Ley 3/2013 de Patrimonio Histórico* el tratamiento y el régimen jurídico establecido para las fortificaciones de la Guerra Civil española constituyó uno de los aspectos más novedosos, pues, en ella se contemplaban los bienes que venimos mencionando dentro de la categoría del patrimonio arqueológico (BOE, 2013, arts. 16, 28.3 y 30). En su Disposición Transitoria Primera, la ley establecía la obligación por parte de los ayuntamientos de completar o elaborar sus Catálogos de Bienes y Espacios Protegidos (CEBP) en el plazo de un año, lo que sirvió para realizar estudios de las referidas fortificaciones; asimismo, estas se incluyeron en la categoría de Bienes de Interés Patrimonial (BIP). Un marco legal que ha sido descrito por Eduardo Lillo (García, Baquedano y Pastor, coords., 2019, pp. 17-23).

Con posterioridad, la *Ley 8/2023, de 30 de marzo, de Patrimonio Cultural de la Comunidad de Madrid* (BOCM, 2023), ha venido a enmendar la inadecuación al régimen de competencias en materia de patrimonio cultural de la ley anterior, a la vez que ha actualizado algunos aspectos en materia de patrimonio cultural. En su Disposición Adicional Tercera, mantiene la categoría de Bienes de Interés Patrimonial (BIP) para las fortificaciones de la Guerra Civil.

En lo que ahora nos concierne, hay que señalar la existencia, desde el año 2016, de un Plan Regional de Fortificaciones de la Guerra Civil (1936-1939), que ha puesto en valor este patrimonio, hasta no hace mucho prácticamente desconocido y degradado (Comunidad de Madrid, s. f., a). Entre las actuaciones de este Plan, primero de esta índole en una comunidad autónoma, señalaremos el acondicionamiento de determinados enclaves de la Guerra Civil para hacerlos visitables y la creación de rutas por una serie de parajes que albergan abundantes vestigios de la contienda. En la actualidad ya existe una docena yacimientos situados en distintos puntos de la región, unos habilitados por iniciativa de los propios municipios, otros en los que las intervenciones han sido financiadas y supervisadas por la Dirección General de Patrimonio Cultural y, finalmente, aquellos en los que las intervenciones han sido llevadas a cabo mediante

colaboración entre la Comunidad de Madrid y los ayuntamientos respectivos (por ejemplo, Pinto, Las Rozas, Brunete, Los Molinos, Navalagamella, Rivas-Vaciamadrid) (García, Baquedano y Pastor, coords., 2019, p. 61). Todos ellos componen la Red de Yacimientos Visitables de la Comunidad de Madrid.

Prospecciones arqueológicas, estudios académicos, publicaciones, jornadas divulgativas, visitas organizadas por entidades públicas y asociaciones componen algunas de las iniciativas nacidas al calor de la nueva legislación sobre patrimonio y del Plan Regional de Fortificaciones.

4. METODOLOGÍA

El itinerario didáctico es, como se ha dicho, una estrategia de enseñanza-aprendizaje especialmente adecuada para el asunto que venimos planteando. Una buena planificación por parte del equipo docente, la participación efectiva del alumnado durante la visita o la realización de actividades previas y posteriores son algunas de las claves para que resulte exitosa. Sin ser muy concretos, pues los dos itinerarios planteados se encuentran en fase de implementación y evaluación, establecemos algunas orientaciones metodológicas y posibilidades educativas.

Los lugares donde se desarrollaron acontecimientos bélicos son espacios de memoria que han perdurado como símbolos históricos y testigos de los hechos vinculados directamente con la historia local, lo que permite su utilización como activos recursos didácticos que consoliden el pensamiento histórico y crítico de los alumnos (Pastor et al., 2024).

Por medio de estos recorridos, se pueden trabajar algunas de las competencias clave en Educación Secundaria: la competencia social y ciudadana o la competencia en conciencia y expresión culturales. También varios objetivos –implícitos o explícitos– de la etapa referida, entre los que podemos destacar: acercar a los alumnos a una parte de la historia reciente, en general poco abordada; generar una empatía histórica hacia las personas que utilizaron estas infraestructuras; enseñar la búsqueda de información en fuentes primarias y secundarias sobre los acontecimientos; formar en valores cívicos y democráticos; promover la concienciación respecto a la conservación del patrimonio (Jaén, 2015). Todos estos aspectos son fundamentales para la actual formación del profesorado.

La interdisciplinariedad e, incluso, la hiperdisciplinariedad ha de contemplarse como un horizonte posible, inevitable, que planea sobre la didáctica de las Ciencias Sociales (Sánchez Rivera, 2023, p. 33). Por lo tanto, los itinerarios planificados contemplarán ese carácter inter o hiperconectado, sumando enseñanzas y aprendizajes

de diversas disciplinas para una mejor comprensión de estos espacios y bienes patrimoniales asociados a la Guerra Civil.

Por supuesto, siempre se favorecerá una actitud crítica y dialógica con el entorno. El trabajo o las actividades en equipo(s) durante el recorrido son, asimismo, muy recomendables.

4.1. Breve introducción histórica: la batalla del Jarama

Cualquier aproximación que planteemos para la enseñanza de los vestigios de la Guerra Civil española que ahora nos ocupan obliga a trazar una introducción, siquiera breve, sobre el contexto histórico que les dio origen. La coyuntura inicial fue la batalla librada en la zona de Morata de Tajuña-Ciempozuelos-La Marañososa, más tarde conocida como la batalla del Jarama, que se prolongó desde el día 6 al 27 de febrero de 1937. Según los testimonios y las cifras de heridos y fallecidos, fue la más cruenta de las que habían tenido lugar hasta entonces en el conflicto. El amplio sector referido era considerado como primordial por los gubernamentales, ya que por allí discurría la comunicación con Valencia, siendo un corredor vital para el abastecimiento de la capital. Las fuerzas republicanas habían fortificado en profundidad una primera línea defensiva que cubría Perales del Río, La Marañososa, el Puente de Pindoque, la finca Siete Villas, el Pingarrón, el Vértice Pajares, Vaciamadrid, La Poveda y Casa Eulogio. La segunda línea defensiva, apoyada en el margen izquierdo del río Manzanares, estaba formada por una larga trinchera con abrigos y asentamientos de armas automáticas excavados en el terreno. Según explican José Manuel Arnáiz y Francisco Javier Pastor:

La batalla ocasionó un tremendo desgaste en ambos bandos, pero sus resultados fueron escasos desde el punto de vista estratégico para el ejército nacional, ya que la carretera Madrid-Valencia se mantuvo abierta, dejando incompleto el cerco que atenazaba a la capital.

Al finalizar el enfrentamiento, las fuerzas nacionales únicamente realizaron pequeñas rectificaciones de las líneas del frente con el objetivo de hacer más sólida la defensa. El sector del Jarama se convertirá así en un frente estabilizado en el que se producirán escasas alteraciones hasta el final de la guerra. (García, Baquedano y Pastor, coords., 2019, p. 30).

La batalla del Jarama y el frente establecido en esta zona se convirtieron en uno de los referentes clave de la Guerra Civil en torno al ataque y asedio de Madrid, y, de este modo, numerosos estudiosos se han ocupado de ello (en las últimas décadas, por ejemplo, García Ramírez, 2007; González de Miguel, 2009; VV. AA, 2011). Los yacimientos arqueológicos conservados en todo este frente forman parte del gran número de fortificaciones localizadas en la Comunidad de Madrid, estudiadas

sistemáticamente durante las últimas décadas (por ejemplo, vid. Castellano, 2004, 2007 y 2011; también, de forma más sintética, García, Baquedano y Pastor, coords., 2019).

4.2. Getafe: el cerro de los Ángeles

Ante el avance de las tropas sublevadas, en septiembre de 1936 el gobierno de la República ordena realizar obras de fortificación en el cerro de los Ángeles. Las obras fueron realizadas por el general de división e ingeniero militar Carlos Masquelet Lacaci, quien diseñó un sistema defensivo de Madrid basado en una serie de fortines, distribuidos en cuatro anillos que rodeaban la capital. Los trabajos realizados en el cerro de los Ángeles formarían parte del segundo sistema de fortificaciones para la defensa de Madrid (Figuras 1 y 2).



Figura 1. Banderas de los requetés carlistas sobre el destruido monumento al Sagrado Corazón de Jesús en el cerro de los Ángeles (Getafe) en noviembre de 1936. Fuente: Museo virtual de Getafe, consulta 25 de febrero de 2025, <https://museo.getafe.es/omeka/items/show/1226>



Figura 2. Trincheras de defensa del cerro de los Ángeles (Getafe) junto al monumento del Sagrado Corazón, destruido por milicianos republicanos. Fuente: Museo virtual de Getafe, consulta 25 de febrero de 2025, <https://museo.getafe.es/omeka/items/show/1232>

Tratando de adaptarse a la topografía del terreno, se construyeron numerosas trincheras y una serie de fortines de hormigón. Estas fortificaciones de la Guerra Civil española aparecieron ya en el frente occidental de la Primera Guerra Mundial en 1915 como una reacción al fuego de artillería masivo. Los fortines son estructuras de bloques de hormigón prefabricados que permiten una construcción muy rápida en primera línea. Los usos de estas estructuras de cemento son variados: puestos de observación, nidos de ametralladora, parapetos aspillerados para fusileros, puestos de tirador o refugios de tropa.

Estas fortificaciones del cerro de los Ángeles de Getafe han permanecido abandonadas y no hay un proyecto de investigación arqueológico por parte de la administración municipal o autonómica para excavarlos y protegerlos. Hay escenarios cercanos, como la Dehesa de Navalcarbón de Las Rozas, en los que este patrimonio arqueológico fue rehabilitado porque se hallaba deteriorado por el paso del tiempo y por actos vandálicos (Pastor et al., 2024). El primer fortín es un nido de ametralladoras que aún mantiene su techo, y tiene una puerta en el lugar de la tronera frontal central y otra entrada posterior. La obra más destacada es el conjunto de tres nidos de ametralladoras de gran tamaño y unidos entre sí, construidos en octubre de 1936. La parte inferior es una obra de hormigón de buena calidad y acabado. El techado de las construcciones no se pudo acabar, solo se cubrió uno. Su única tronera mira hacia las llanuras del sur (De los Reyes, 2006; Figuras 3 y 4).

En conexión con el patrimonio bélico de este enclave se encuentra el monumento al Sagrado Corazón de Jesús, destruido en los inicios de la Guerra Civil por milicianos republicanos y, terminado el conflicto, reconstruido entre 1944 y 1965 bajo el régimen franquista. Su presencia ofrece diversas posibilidades educativas para tratar sobre el carácter simbólico del patrimonio monumental, el poder de las imágenes, su utilización ideológica, etc.



Figura 3. Fortines de hormigón del cerro de los Ángeles (Getafe) elaborados por el ejército republicano en octubre de 1936. Fuente: José I. Ortega Cervigón.



Figura 4. Nido de ametralladora del ejército sublevado en el cerro de los Ángeles (Getafe). Fuente: José I. Ortega Cervigón.

4.3. Pinto: Los Yesares

Los vestigios de la Guerra Civil en el término municipal de Pinto (Madrid) también formaron parte del frente de guerra que se ha denominado como batalla del Jarama, iniciada en febrero de 1937, aunque con movimientos precedentes de operaciones militares en torno a Madrid desde noviembre de 1936. Entre ellas, destaca la posición del paraje Los Yesares, que se encuentra a unos 4 km. al noreste del casco urbano de Pinto y a 25 km. de la capital. Se trata de una elevación fortificada de unos 8.000 m.², próxima a la cañada real Galiana, antigua vía pecuaria. Este enclave fortificado formaba parte de los denominados «islotas de resistencia» **de la táctica militar**, en concreto con la posición «Vega Baja» dependiente del VI núcleo o «centro de resistencia Cerro de los Ángeles» **–por lo tanto, estrechamente ligado al yacimiento anterior–**.

Actualmente, el lugar cuenta con señalización y un espacio cubierto (antiguo puesto de mando) habilitado para instalar elementos informativos (paneles y otros elementos de señalética, Figura 5). Los trabajos de estudio y acondicionamiento fueron promovidos hace unos años en diversas campañas, inicialmente por el Ayuntamiento de Pinto y más tarde por la Dirección General de Patrimonio Cultural de la Comunidad de Madrid (Expediente RES/0389/213). Entonces ya se preveía su inclusión en la Red de Yacimientos Visitables de la Comunidad de Madrid, conforme a la *Ley 3/2013, de 18 de junio, de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid* (BOE, 2023) que se acababa de aprobar y, de hecho, hoy forma parte de dicha Red (Comunidad de Madrid, s. f., b).

Así, este yacimiento fue objeto de estudio por parte de la empresa «Cota 667», especializada en arqueología y patrimonio. Su proyecto de estudio y revalorización se inició a finales del año 2013 con el aval administrativo del Ayuntamiento de Pinto y de la Comunidad de Madrid. En una primera campaña (noviembre de 2013-febrero de 2014), se localizaron, prospectaron y documentaron sobre el terreno varios enclaves que formaron parte de la línea de posiciones de la I Brigada del coronel Rada durante la fase inicial de la batalla del Jarama, fortificadas paulatinamente hasta el final de la guerra: Los Yesares, el cerro Cabeza Fuerte, el puerto de las Dos Caras, Valdecantos, Valdegrima y Valdeciervos. Gracias a las prospecciones intensivas, también se recuperaron 139 objetos de la vida cotidiana y material bélico de las tropas, entre un total de más de 1.500 piezas localizadas en superficie. Los materiales fueron posteriormente georreferenciados para realizar planos en un Sistema de Información Geográfica (SIG), estableciendo su localización exacta y sus zonas de distribución y dispersión, permitiendo distinguir las diferentes zonas de actividad en función de su tipología. Asimismo, se obtuvieron ortoimágenes del yacimiento y productos 2D y 3D de estructuras y materiales, todo ello georreferenciado y realizado a escala, que componen un banco de recursos de indudable valor para el estudio. En diciembre de 2015, ya con la financiación del Ayuntamiento de

Pinto, se realizó una campaña de excavación en torno al denominado «fortín 1» (Díaz Moreno et al., 2015; Crespo Fraguas y Díaz Moreno, 2017).

En el yacimiento de Los Yesares se conservan estructuras negativas excavadas en el terreno yesífero (trincheras, abrigos y pozos de tirador y zanjas antitanque, fundamentalmente) y estructuras positivas construidas con hormigón armado. Entre estas últimas, se han documentado cuatro fortines mixtos (planta rectangular con remate curvilíneo en su frente) de hormigón armado, que permanecen en buen estado de conservación (Figuras 6 y 7).



Figura 5. Señalización actual del yacimiento de la Guerra Civil en Los Yesares (Pinto). Fuente: Jesús Á. Sánchez Rivera.



Figuras 6 y 7. Fortín de Los Yesares (Pinto), desde el exterior y desde el interior. Fuente: Jesús Á. Sánchez Rivera.

En una tercera fase, se procedió a una campaña de excavación de la zona de abrigos y trincheras (octubre-noviembre de 2017), financiada por la Dirección General de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid dentro del Plan de Fortificaciones de la Guerra Civil. Asimismo, el equipo de «Cota 667» realizó la **reconstrucción virtual de un fortín y un pozo de tirador mediante tecnologías de edición en 3D; diseñó una infografía de las estructuras bélicas; y presentó una selección de los materiales hallados mediante fotogrametría.** Este trabajo permitió generar diversos recursos visuales que, por un lado, contribuyeron a comprender mejor estos emplazamientos desde un punto de vista constructivo y funcional y, por otro lado, sirvieron para su interpretación y divulgación (Crespo Fraguas et al., 2016; Castillo Bargeño et al., 2017; Figuras 8 y 9).

Tras estas intervenciones en el yacimiento se acondicionó para la visita del público, instalando cartelería explicativa. También se programaron diversas actividades para su divulgación desde el Ayuntamiento.

Asimismo, se han de mencionar las iniciativas de la asociación «Tajar», dedicada al estudio y la divulgación de la Guerra Civil española entre la zona comprendida entre los ríos Tajuña y Jarama (VV. AA., 2011; García, 2022). Estas testimonian el creciente interés de ciertos colectivos sociales por conocer mejor la historia y el patrimonio local vinculados al conflicto bélico.

Actualmente, la visita a Los Yesares se ha convertido en una de las actividades más demandadas entre los centros educativos de Pinto adscritos al Programa «Galiana», promovido por la Concejalía de Educación del municipio. Con todos estos fundamentos, Pinto ofrece un ámbito favorable para asentar programas educativos de mayor calado en torno a su patrimonio del conflicto.



Figura 8. Recreación digital de un pozo de tirador de Los Yesares (Pinto). Fuente: Equipo de Cota 667-Arqueología y Patrimonio, Castillo Bargeño (2017, p. 247).



Figura 9. Infografía explicativa de las estructuras bélicas de Los Yesares (Pinto). Fuente: Equipo de Cota 667-Arqueología y Patrimonio, Castillo Bargaño (2017, p. 248).

5. CONCLUSIONES

El empleo de itinerarios didácticos en torno a los restos de la Guerra Civil española se revela como una estrategia activa de gran potencial para favorecer el conocimiento y la comprensión de nuestro pasado reciente y de nuestro presente. Sin embargo, aunque en los últimos años se ha promovido el estudio, la documentación, la preservación y la difusión de este patrimonio del conflicto en la Comunidad de Madrid, consideramos que todavía son susceptibles de mejora numerosos aspectos, en especial todo lo concerniente a su proyección educativa. De este modo, para el caso de los vestigios localizados en Getafe y Pinto, analizado a lo largo de estas páginas, desgranamos varias cuestiones en este apartado conclusivo.

Observamos diferencias significativas en la conservación de estos restos en una y otra localidad, y también en las actuaciones para darlos a conocer. Por ejemplo, el estudio y documentación de los vestigios de Los Yesares en Pinto se realizaron razonablemente

bien hace unos años, e incluso las acciones destinadas a su interpretación y divulgación entre la población local; no obstante, actualmente constatamos un deterioro de la señalética y el descenso en las actividades divulgativas. Por el contrario, los restos del cerro de los Ángeles presentan un peor estado de conservación, agravado por ser un lugar mucho más frecuentado para el ocio, y de preparación para las visitas educativas. En consecuencia, nos parece muy necesario el dar continuidad las labores de conservación y difusión de estos parajes, mejorando su accesibilidad, protegiéndolos de acciones vandálicas, promoviendo visitas entre la población local, desarrollando actividades educativas, etc.

En este sentido, la apuesta de las administraciones públicas implicadas en la gestión de este patrimonio bélico debiera de ser más decidida. Frente al impulso inicial para estudiar y salvaguardar cada yacimiento, en la actualidad no se han promovido más iniciativas públicas –sí desde algunas asociaciones y colectivos–, especialmente desde un enfoque educativo.

Constatamos, de igual modo, la carencia de un plan integral de educación patrimonial referido a estos enclaves. Entre las posibles causas de esta ausencia podría apelarse a razones económicas, aunque podría subyacer también la falta de voluntad política ante un patrimonio del conflicto que, en muchas ocasiones, puede resultar conflictivo.

Tampoco se deben soslayar las problemáticas inherentes al patrimonio y a los propios procesos de patrimonialización en el presente. En nuestro tiempo, la inflación de estos procesos, que Choay (2007, p. 228) denominara «el síndrome patrimonial», **ofrece al público general y a la comunidad educativa en particular una extraordinaria variedad de bienes patrimoniales**. Sin embargo, las limitaciones de tiempo e intendencia obligan a hacer una selección muy ajustada de los bienes a visitar, y ello no suele beneficiar al patrimonio bélico del que nos ocupamos. El propio tema histórico que representan, las dificultades para acceder *in situ* a estos yacimientos y la apariencia poco atractiva, *a priori*, de los vestigios –frente a otros bienes de carácter monumental o artístico– se suman al escaso recorrido de un patrimonio reconocido en fechas recientes.

Sin embargo de toda esta problemática, consideramos que el conocimiento directo del patrimonio bélico de la Guerra Civil merece ser integrado en la formación del profesorado de Educación Secundaria, al menos como un recurso posible más. En primer lugar, porque el uso de itinerarios didácticos en la enseñanza de este patrimonio ofrece un potencial educativo inestimable, favoreciendo el aprendizaje experiencial a través de la empatía y de la revisión crítica de las fuentes para alcanzar el conocimiento histórico de un período tan conflictivo. Y, en segundo lugar, porque estos yacimientos pueden ser reivindicados como auténticos *lugares de memoria*. Una memoria traumática que planea

aún sobre la historia de España que, desde nuestro presente, debiera recuperarse con verdadera serenidad, conocimiento y buena voluntad en el marco de los más nobles valores democráticos y en aras de un humanismo fundamentado en la mejor educación posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias Ferrer, L. et al. (2019). ¿Historia olvidada o historia no enseñada? El alumnado de Secundaria español y su conocimiento sobre la Guerra Civil. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 461-478.
- Bel Martínez, J. C. y Colomer Rubio, J. C. (2017). Guerra Civil y franquismo en los libros de texto actuales de Educación Primaria: análisis de contenido y orientación didáctica en el marco de la LOMCE. *Cabás*, 17, 1-17.
- BOCM (2023). *Ley 8/2023, de 30 de marzo, de Patrimonio Cultural de la Comunidad de Madrid*. Comunidad de Madrid. Consultado el 10 de noviembre de 2025: https://www.comunidad.madrid/transparencia/sites/default/files/bocm_12-04-23_ley_8_de_patrimonio_cultural_de_la_comunidad_de_madrid.pdf
- BOE (2013). *Ley 3/2013, de 18 de junio, de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid*. Comunidad de Madrid. Consultado el 10 de noviembre de 2025: <https://www.boe.es/eli/es-md/l/2013/06/18/3/dof/spa/pdf>
- Boj-Cullell, I., Íñiguez-Gracia, D., Sospedra-Roca, R. y Feliu-Torroella, M. (2023). Patrimonio del conflicto y educación crítica en el Campus Mundet de la UB. En P. Vicente-Fernández, R. Pinilla Gómez, B. Puebla Martínez (coords.). *Nuevos caminos en las prácticas innovadoras docentes del ecosistema educativo* (pp. 781-798). Dykinson.
- Castellano Ruiz de la Torre, R. (2004). *Los restos del asedio: fortificaciones de la Guerra Civil en el frente de Madrid. Ejército nacional*. Almena.
- Castellano Ruiz de la Torre, R. (2007). *Los restos del asedio: fortificaciones de la Guerra Civil en el frente de Madrid. Ejército republicano*. Almena.

- Castellano Ruiz de la Torre, R. y Schnell Quiertant, P. (2011). *Arquitectura militar de la Guerra Civil en la Comunidad de Madrid. Sector de la Batalla de Brunete*, vol. 12. Comunidad de Madrid.
- Castillo Bargaño, I. del et al. (2017). Desde las técnicas fotogramétricas a la divulgación del patrimonio arqueológico de la Guerra Civil española en Pinto (Madrid). *Revista Otarq*, vol. 2, 239-250.
- Choay, F. (2007). *Alegoría del patrimonio*. Gustavo Gili [edición príncipe: 1992].
- Comunidad de Madrid (s. f., a). Portal de la Comunidad de Madrid. Cultura y Turismo, Patrimonio cultural, Plan Regional de Fortificaciones de la Guerra Civil (1936-1939). Consultado el 10 de noviembre de 2025: <https://www.comunidad.madrid/cultura/patrimonio-cultural/plan-regional-fortificaciones-guerra-civil-1936-1939>
- Comunidad de Madrid (s. f., b). Portal de la Comunidad de Madrid. Cultura y Turismo, Patrimonio cultural, Intervenciones en el Patrimonio, Conjunto de fortificaciones de Los Yesares. Consultado el 10 de noviembre de 2025: <https://www.comunidad.madrid/cultura/patrimonio-cultural/conjunto-fortificaciones-yesares>
- Consejo de Europa (2000). *Convenio Europeo del Paisaje*. Consejo de Europa.
- Crespo Fraguas, Á. et al. (2016). Aplicación de nuevas tecnologías al estudio de posiciones de la Guerra Civil española en Pinto (Madrid). *Revista Otarq*, vol. 1, 301-310.
- Crespo Fraguas, Á. y Díaz Moreno, M. Á. (2017). Proyecto de estudio y documentación de los restos de la Guerra Civil española en el término municipal de Pinto, Madrid. *Revista Otarq*, vol. 2, 169-182.
- Díaz Moreno, M. Á. et al. (2015). Aplicación de nuevas tecnologías en la Arqueología de la Guerra Civil: Los Yesares, Pinto (Madrid). *Virtual Archaeology Review*, vol. 6, 12, 122-136.
- Díez Bedmar, M. C., De la Cruz Redondo, A. y García Luque, A. (2021). Un patrimonio educativo: salidas e itinerarios por el patrimonio de la Guerra Civil. En S. Jaén Milla (coord.). *Patrimonio bélico de la Guerra Civil en Jaén. Educación democrática y turismo con memoria* (pp. 164-194). Trea.

- Estepa Giménez, J. (2024). Educar en memoria histórica y democrática a través de la educación patrimonial: el antipatrimonio. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 9-27.
- Fernández, B. (2021). La formación cívica y la enseñanza de la Guerra Civil española: los temas controvertidos en la Educación Secundaria. *Clio. History and History teaching*, 47, 1-22. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2021475856
- García Ramírez, J. M. (2007). *La Batalla del Jarama. Febrero 1937*. Almena.
- García Valero, M. Á., Baquedano Beltrán, I. y Pastor Muñoz, F. J. (coords.) (2019). *Plan Regional de Fortificaciones de la Guerra Civil (1936-1939) de la Comunidad de Madrid*. Comunidad de Madrid.
- García, M. Á. (2022). Pinto y la batalla del Jarama [vídeo en línea]. Seminario de Historia Local de Pinto, <https://www.youtube.com/watch?v=38Kf9Cxln18&t=2703s>
- González de Miguel, J. (2009). *La batalla del Jarama. Febrero de 1937. Testimonios desde un frente de la Guerra Civil*. La Esfera de los Libros.
- González Vázquez, D. y Guixé Corominas, J. (eds.) (2024). *El patrimonio del conflicto. Debates y experiencias entre la memoria y la materialidad*. Catarata.
- Hernández Cardona, F. X. y Rojo Ariza, M. C. (2012). Arqueología y didáctica del conflicto: el caso de la Guerra Civil española. *Didácticas Específicas*, 6, 159-176.
- Hernández Sánchez, F. (2014). La enseñanza de la historia del presente en la España actual: entre el agujero negro y el relato intencional. *Studia historica. H.^a Contemporánea*, 32, 57-74.
- Hernández Sánchez, F. y Álvaro Dueñas, M. (2020). La Guerra Civil española y la batalla de Madrid: actividades para su aprendizaje. En M. M. Pastor Blázquez y A. Santisteban Cimarro (coords.). *Didácticas específicas aplicadas a través del patrimonio local* (pp. 397-418). Paraninfo.
- Jaén Milla, S. (2015). Los vestigios de la Guerra Civil española: espacios de interés para la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Didácticas Específicas*, 13, 6-16.
- Jaén Milla, S. (2018). Nos vemos en la Historia. Otra forma de enseñar la Guerra Civil. 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. 425-434). Ediciones Universidad de Valladolid.

Jaén Milla, S. (2021). *Patrimonio bélico de la Guerra Civil en Jaén. Educación democrática y turismo con memoria*. Trea.

Jaén Milla, S. (2024). Espacios de memoria traumática de la Guerra Civil. Ámbitos para la formación de una ciudadanía democrática. En J. Á. Sánchez Rivera, J. I. Ortega Cervigón y N. González Monfort (eds.). *La formación inicial y el ejercicio de la profesión docente en Didáctica de las Ciencias Sociales: representaciones y prácticas democráticas* (pp. 107-114). Octaedro.

Mancha Castro, J. C. (2019). El franquismo en el aula. Una propuesta didáctica alternativa. *Clío. History and History teaching*, 45, 268-300.

Martínez-Rodríguez, R., Sánchez-Agustí, M. y Muñoz-Labraña, C. (2022). Enseñar un pasado controvertido desde un presente polarizado: la memoria histórica en España desde la perspectiva docente. *Revista de Estudios Sociales*, 81, 93-112. <https://doi.org/10.7440/res81.2022.06>

Miguel García, I. y Ortega Cervigón, J. I. (2021). Resignificación del patrimonio. ¿Qué se puede enseñar y/o aprender hoy del monumento del Valle de los Caídos? *Campo Abierto. Revista de Educación. Nacionalismo en las aulas. La Didáctica de la Historia y la construcción de identidades*, vol. 40, 3, 375-389.

Miguel García, I. y Ortega Cervigón, J. I. (2022). Las voces que resuenan en el Valle de los Caídos. Una propuesta didáctica para su resignificación. *Didácticas Específicas*, 26, 111-137. <https://doi.org/10.15366/didacticas2022.26.007>

Miguel García, I. y Ortega Cervigón, J. I. (2025). *Valle de los Caídos, memoria silenciada. Lo que no nos contaron y no podemos dejar de conocer*. Uno editorial.

Miguel Revilla, D. y Sánchez Agustí, M. (2018). Modelos de conciencia histórica en el alumnado de Educación Secundaria: tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 12, 119-142. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/6>

Muñoz García, G. y Jiménez Pablo, E. (2020). La Guerra Civil española y la educación en valores. Tres propuestas metodológicas fuera del aula. En M. E. Cambil Hernández et al. (coords.). *Nuevas tendencias en investigación e innovación en*

didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa (pp. 763-776). Universidad de Granada.

Ortega Cervigón, J. I. (2023). Resignificación patrimonial e iconografía franquista. Una propuesta de 4º ESO desde la LOMLOE. En M. E. Cambil Hernández, A. R. Fernández Paradas y N. de Alba Fernández (coord.). *La Didáctica de las Ciencias Sociales ante el reto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (pp. 369-378). Narcea.

Pastor Blázquez, M. M., Serrano Gil, Ó. y Gómez Contreras, J. M. (2024). Representación de lugares de memoria de la Guerra Civil para la formación de ciudadanías críticas en la formación inicial del profesorado: patrimonio controversial de las fortificaciones de la Dehesa de Navalcarbón (Las Rozas de Madrid). En J. Á. Sánchez Rivera, J. I. Ortega Cervigón y N. González Monfort (eds.). *La formación inicial y el ejercicio de la profesión docente en Didáctica de las Ciencias Sociales: representaciones y prácticas democráticas* (pp. 56-70). Octaedro.

Peinado Rodríguez, M., Jaén Milla, S. y De la Cruz Redondo, A. (2024). Hacia una didáctica de la memoria democrática: las fosas de la Guerra Civil. *UNES: Universidad, Escuela y Sociedad*, 18, 89-108.

Rubio-Campillo, X. y González Cantera, T. (2024). El campo de batalla como memoria del conflicto: el caso de la batalla del Ebro (1938). En D. González Vázquez y J. Guixé Corominas (eds.). *El patrimonio del conflicto. Debates y experiencias entre la memoria y la materialidad* (pp. 185-204). Catarata.

Sánchez del Pozo, J. L. (2021). Las potencialidades de la memoria en Getafe: una experiencia en el aula y un trabajo de investigación. En J. C. Sánchez Illán (dir.). *La memoria democrática desde el ámbito local metodologías y propuestas* (pp. 193-196). Tirant lo Blanch.

Sánchez Illán, J. C. (dir.). *La memoria democrática desde el ámbito local metodologías y propuestas*. Tirant lo Blanch.

Sánchez Rivera, J. Á. (2023). Itinerarios urbanos para la Educación patrimonial en Primaria: experiencia ciudadana y cultura (post)digital. En M. M. Pastor Blázquez y C. Bernal Bravo (coords.). *Educación patrimonial desde la investigación y la práctica docente* (pp. 29-40). Dykinson.

- Sánchez Rivera, J. Á. (2024a). Ciudad y periferia de Madrid como espacio didáctico. Reflexiones y orientaciones. En E. J. Rodríguez Romero, C. Sáenz de Tejada Granados y R. Santo-Tomás Muro (coords.). *Umbrales urbanos en Madrid. Paisajes desde la memoria a la nueva ciudad* (pp. 141-164). McGraw Hill.
- Sánchez Rivera, J. Á. (2024b). Itinerarios didácticos por Madrid: reflexiones y experiencias para una capital. En G. Romero-Sánchez, R. Galindo Morales y S. Cazalla Canto (eds.). *¡Mira por dónde vas! Ceuta como recurso educativo* (pp. 39-70). Universidad de Granada/Instituto de Estudios Ceutíes.
- 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.
- Serrano Gil, Ó., Pastor Blázquez, M. M. y Gómez Contreras, J. M. (2024). Innovación docente y patrimonio controversial como lugar de memoria: el Refugio Antiaéreo Calderón de la Barca (Cuenca). *UNES: Universidad, Escuela y Sociedad*, 18, 109-120.
- Valls, R. (2007). La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 61-74.
- VV. AA. (2011). *La batalla del Jarama. Un recorrido histórico por los escenarios de la lucha*. Asociación TAJAR.

LA MÚSICA COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA 4º DE LA ESO: LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA A TRAVÉS DE SU CANCIONERO

Danny Noya Velazco

Marina Cuesta Criado

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, hemos sido testigos del desarrollo de metodologías que persiguen la participación activa del alumnado frente a la tradicional enseñanza expositiva, basada esencialmente en la memorización y la dependencia del libro de texto. Dentro de ese gran abanico de posibilidades, se encuentran las canciones, un recurso didáctico con mucho potencial para la Didáctica de las Ciencias Sociales.

La música, como fuente histórica primaria o secundaria, es capaz de estimular el pensamiento crítico, la empatía histórica y la multiperspectiva, y posee un grado de accesibilidad notable gracias al desarrollo tecnológico de las últimas décadas (Al maydki El ouassidi, 2019). Del mismo modo, permite superar el protagonismo del comentario de texto o de imágenes de tipo histórico, así como reducir el impacto del hiperestímulo visual contemporáneo en los alumnos.

Por medio de esta vía, se puede trabajar el pensamiento histórico del estudiante desde un enfoque atractivo, gracias a las diferentes estrategias didácticas implicadas. En este caso, el contexto histórico es un conflicto que asoló España entre 1936 y 1939: la Guerra Civil. Se trata de una cuestión que, con el paso de las generaciones, se hace cada vez más lejana para los estudiantes, pero cuyas repercusiones aún siguen vigentes en la actualidad.

Consecuentemente, se ha optado por un enfoque más familiar para ellos que los libros de texto: conocerlo a través de un itinerario musical, compuesto por sus propias canciones y cánticos. Esta premisa, desarrollada por investigadores como Alex Zukas, se ha visto potenciada gracias a la masificación de los servicios de *streaming* de música, como Spotify; o el acceso a plataformas como Youtube. Sumado a la profusa producción

musical de la Guerra Civil, con fines propagandísticos, supone una oportunidad que no se puede desaprovechar.

El análisis de su contenido no solo permite aprender y comprender mejor el contexto histórico, sino que, además, conduce a realizar reflexiones relacionadas con la memoria histórica y sobre el proceso de construcción democrático. Ambas temáticas están en sintonía con las medidas legislativas actuales. En la Ley 20/2022, del 19 de octubre, de Memoria Democrática es visible su reflejo en las aulas, concretamente en el artículo 44 y, por tanto, en el *currículum* educativo. Por ejemplo:

El sistema educativo español incluirá entre sus fines el conocimiento de la historia y de la memoria democrática española y la lucha por los valores y libertades democráticas, desarrollando en los libros de texto y materiales curriculares la represión que se produjo durante la Guerra y la Dictadura. A tal efecto, se procederá a la actualización de los contenidos curriculares para Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Bachillerato. Extracto del Boletín Oficial del Estado, Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática.

En materia de legislación educativa, gracias al estudio de García-Ruiz y García-Morís (2024), se ha podido comprobar que esta cuestión ha sido replicada, en mayor o menor medida, en las diferentes comunidades autónomas a pesar de los debates surgidos.

Por todas estas cuestiones, esta experiencia busca reivindicar el papel de las canciones y la música en la Didáctica de las Ciencias Sociales, un recurso que suele emplearse mayoritariamente como complemento en las aulas y, en ocasiones, como fuente primaria. Estas prácticas socavan su verdadero potencial, el cual comenzó a palpase en la década de los setenta, gracias al denominado «giro cultural» (Pellegrino, 2012).

La música, junto con otra serie de manifestaciones comprendidas como «populares», comenzaron a debilitar la hegemonía de los libros de texto en el ámbito educativo (Pellegrino, 2012). Al mismo tiempo que permiten despertar un mayor interés y curiosidad en el alumnado (Travé, 2003). Por lo tanto, es preciso continuar apostando por estas acciones, para proporcionar una educación que esté a la altura de nuestro tiempo.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Los pilares sobre los cuales se cimenta la presente experiencia se pueden dividir en dos: por un lado, profundizaremos en la relación de la música con la Didáctica de las Ciencias Sociales; por otro lado, ahondaremos en el contexto histórico y en las fuentes primarias junto a las secundarias que trabajaremos, es decir, los himnos y canciones de la Guerra Civil.

2.1. La música en la Didáctica de las Ciencias Sociales

El recorrido de la música en la Didáctica de las Ciencias Sociales cuenta con un desarrollo largo y extendido en el tiempo. Sin embargo, es preciso establecer una barrera cronológica importante, al llegar a la primera década del siglo XXI. El principal motivo se encuentra en el cambio en las pautas y niveles de consumo de la cultura popular, especialmente la música que alcanza un altísimo grado de accesibilidad gracias a las plataformas de *streaming*.

A partir de entonces, se divisaron investigaciones que continuaron y ampliaron las líneas propuestas a finales del siglo XX, es decir, que buscaban exponer los beneficios de la música en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de perseguir el componente interdisciplinar (López Zapico, 2016). Un ejemplo claro es la obra colectiva de Jackson y Pelkey, *Music and History: Bridging the disciplines*.

Se debería destacar, a su vez, otra vertiente centrada en la vinculación entre la historia y la educación cívica y democrática, cuyo máximo representante es Anthony M. Pellegrino (Al maydki El ouassidi, 2019). Dentro de su gran repertorio de obras se podría destacar *Music as a Tool for 21st- Century Civic Education* (2010) y su obra colectiva junto a Christopher Dean Lee, *Let the music play!: Harnessing the Power of Music for History and Social Studies Classrooms* (2012).

Por otro lado, se realizaron estudios a nivel sociológico sobre el consumo de la música entre la población adolescente, que demostraron un aumento progresivo del mismo, como es el caso de *Generation M2: Media in the Lives of 8-18 years old*. En base a los resultados, se demostró que el alumnado se sentía más familiarizado con el formato musical en comparación con el textual. Aunque esta afirmación podría resultar incongruente, puesto que, al igual que con las redes sociales, el hecho de que los adolescentes se dediquen a leer lo que se publica en ellas, no quiere decir que esto fomente necesariamente una lectura reflexiva.

Gracias a este compendio de estudios, es posible precisar los efectos positivos de la música con respecto a su aplicación en la Didáctica de las Ciencias Sociales, aprovechando el impulso tecnológico de las últimas décadas. En cuanto a los beneficios, se encuentra el desarrollo del pensamiento crítico a través del análisis de las letras, que en esencia son fuentes primarias o secundarias. Por medio de textos accesibles (la letra de las canciones), el alumnado puede identificar críticas sociales y superar y detectar prejuicios y asunciones gracias a la adquisición de la multiperspectiva (Sánchez, 2007).

Esta visión permite comprender la pluralidad de los relatos históricos, frente al enfoque único que presentan los libros de texto (Foster, 2012). Su definición aún es objeto de debate, pero, en este caso, se seguirá la propuesta de Paricio (2020):

La capacidad de interpretar el pasado desde diferentes perspectivas, entendiendo perspectiva no sólo como una posición historiográfica o ideológica, sino como el conjunto de ideas, creencias, conocimientos, concepciones, intereses, experiencias, emociones o circunstancias contextuales desde la que alguien interpreta y da sentido al mundo del pasado o del presente. (Paricio, 2020, p. 203).

En sintonía con este concepto, se encontraría la empatía histórica, definida como una estrategia didáctica que permite la inmersión del alumnado en el contexto histórico al situarse en la piel de sus protagonistas. De esta forma, se fija la atención en el sujeto histórico y dota de sentido su trasfondo (Moraga Labra y Cabello Kanisius, 2017).

El recorrido de esta estrategia se puede trazar desde los años 80, siendo una vía para la renovación de la enseñanza histórica impulsada desde el ámbito anglosajón (Sáiz Serrano, 2013). Para el caso español, se puede trazar un recorrido que comenzaría con las aportaciones de Domínguez (1986 y 1993), centradas en la reflexión sobre los problemas de la enseñanza de la comprensión histórica en los alumnos de secundaria. A partir de este punto, se suceden investigaciones como los proyectos llevados a cabo en la Universidad Autònoma de Barcelona por el equipo de Pagès y Santiesteban (González et. al. 2009 y 2010; Henríquez, 2009; Santiesteban et. al. 2010). También se pueden destacar obras como Rivero y Pelegrín (2015), Ríos Rincon (2017) o Almansa Pérez (2018).

La música, al estar en sintonía con estas nociones (empatía histórica, pluralidad histórica, capacidad crítica...), diversos autores han profundizado en su aplicación sobre diferentes niveles educativos en base a la enseñanza de la historia y el patrimonio. Son destacables las investigaciones llevadas a cabo por Redondo Herrero (2024), para la Educación Primaria; Monreal y Sobrino (2014) en el caso de la Educación Secundaria; e

incluso en la formación inicial del profesorado, por autores como Ortega (2020, 2022 y 2023), Díaz (2022) y Hernández de la Cruz et al. (2023).

2.2. Himnos y canciones de la Guerra Civil

A continuación, se enunciarán las bases teóricas e históricas sobre las fuentes trabajadas. Para ello, es preciso destacar algunas investigaciones que hacen hincapié en la importancia de los himnos y las canciones como Piñeiro-Otero (2005), Cortés Escribano y Fernández Cordero (2017), Zaragoza (2006) y De la Ossa Martínez (2020).

Las principales conclusiones extraídas de estas investigaciones están centradas en la importancia que tuvieron los himnos y canciones de guerras, sus principales características y las diferencias entre ambos bandos.

Para empezar, la composición de estas piezas musicales alcanzó una gran relevancia en la Guerra Civil al tratarse de un elemento propagandístico destinado tanto para el frente como para la retaguardia (Piñeiro Otero, 2005). Sus principales objetivos fueron difundir el ideario de los componentes de cada bando sobre una población con un porcentaje elevado de analfabetismo, así como elevar la moral tanto de los combatientes como de los civiles (Piñeiro Otero, 2005).

Dentro de su amplio apartado temático, los soldados ocupan un papel central en las composiciones, relacionados con eventos o batallas importantes (De la Ossa Martínez, 2020). Otra cuestión recurrente son las burlas del bando contrario, una dinámica que busca deshumanizar al enemigo e incentivar su enfrentamiento. También están presentes otros temas menos frecuentes, como la vida cotidiana, las mujeres, la muerte, el amor o la religión (Piñeiro Otero, 2005). Ahora bien, es posible apreciar diferencias notorias entre uno y otro bando.

En el caso del lado republicano, a raíz de las múltiples orientaciones ideológicas que lo componían, mostró un repertorio variado y con un contacto más aproximado a la población civil (Cortés Escribano y Fernández Cordero, 2017). Por ello, Zaragoza (2006) establece una diferenciación entre canciones tradicionales y canciones cultas. Las primeras son de carácter popular como *¡Ay Carmela!*, que sufren una serie de variaciones para generar nuevas piezas musicales centradas en la Guerra Civil, como *El paso del Ebro*. En el caso de las canciones cultas, fueron compuestas por artistas famosos a modo de encargos por parte del Estado, como es el caso de *Pelemos, Pelemos*.

Para el bando nacional, destaca su carácter militar, destacando los himnos como la *Marcha Real*, que ya contaba con cierto recorrido, o *Cara al Sol*, creado *ex novo* un año antes del conflicto. Cabe destacar la labor propagandística de Falange Española tanto en el desarrollo de la guerra como de la posguerra, aunque la cantidad de composiciones de este bando es notoriamente inferior al republicano.

3. OBJETIVOS

En el marco de esta experiencia, es preciso definir claramente sus objetivos. Se pueden resumir de la siguiente manera: primero, conocer el desarrollo de la Guerra Civil y las bases ideológicas de los bandos, alcanzando así una mayor comprensión del conflicto y de las motivaciones de sus agentes históricos para desarrollar la multiperspectiva en el alumnado. Segundo, que el alumnado sea capaz de apreciar el patrimonio musical y fomentar su análisis, explotando de esta forma su componente emocional. Ello permite incentivar la empatía histórica y manejar una diversidad de fuentes para comprender el contexto histórico a partir de la multicausalidad. Tercero, desarrollar la capacidad crítica a través del cuestionamiento de las fuentes, por medio de la identificación de los prejuicios de cada contingente, los recursos que deshumanizan al adversario y la reflexión en torno al conflicto. A través de estas metas, se pretende fomentar el interés y la adquisición de habilidades y valores por parte del alumnado, apreciar los recursos musicales y su relación con la Didáctica de las Ciencias Sociales, y proporcionar una experiencia reflexiva en la que los estudiantes asuman un rol activo.

4. EL DESARROLLO DE LA PROPUESTA

4.1. Metodología

El método empleado para cumplir con los objetivos mencionados anteriormente se basa en el trabajo con fuentes primarias y secundarias, a través de fichas vinculadas con el trasfondo y los agentes históricos que intervienen en las diferentes canciones e himnos de la Guerra Civil.

Para ello, se procuró aportar, en primera instancia, un marco teórico para que los alumnos manejaran una terminología y adquirieran un conocimiento medio del contexto histórico de las fuentes. A su vez, se realizó un ensayo grupal sobre la experiencia que

trabajaremos en la sesión práctica para detectar posibles inconvenientes o fallas en el proceso. A continuación, se dispuso un ejercicio donde se evaluaron los contenidos. Los alumnos interactuaron con los cánticos e himnos de diferentes bandos del conflicto. Finalmente, se procedió a una consideración final escrita en torno a las consecuencias de la guerra, haciendo hincapié en los valores cívicos y democráticos.

Esta secuencia está inspirada en el modelo establecido en la obra colectiva de Monreal y Sobrino (2014). De esta forma, el profesor procede a elegir la canción para escucharla. Le siguen una serie de preguntas a nivel individual con una puesta en común al término de la clase. Finalmente, se realiza la profundización a nivel histórico y geográfico con fuentes complementarias. En este caso, se ha procedido a invertir las actividades, brindando en primer lugar las herramientas necesarias para poder abordar el contexto de las canciones y así comprender su mensaje.

Existen otras formas de análisis que apuestan por una mayor interdisciplinariedad. Este es el caso de Hutchinson y Harris (2016), los cuales añaden cuestiones como la composición y estilo de la performance. Sin embargo, se ha buscado priorizar el componente literario de las canciones para brindar una mayor accesibilidad a los alumnos.

En cuanto a las líneas investigativas, dentro de la Didáctica de la Historia, si atendemos a las características presentadas, esta experiencia se enmarcaría dentro aquellas planteadas por Prats (2003). Concretamente, dentro de la primera, «diseño y desarrollo curricular en sus diversas etapas, áreas y disciplinas educativas», puesto que hemos elaborado una serie de materiales con el objetivo de evaluarlos para medir los aprendizajes adquiridos por el alumnado (Prats y Valls, 2011, pp. 28-29). Al mismo tiempo, enunció una serie de temas concretos encuadrados en esta línea de investigación, entre los cuales, el presente trabajo se aproximaría a: «Evaluación del funcionamiento de métodos y estrategias didácticas» (Prats y Valls, 2011, p. 29).

En cuanto a los alumnos, pertenecen al 4º curso de la Educación Secundaria Obligatoria, una etapa conveniente debido a dos motivos. Primero, por pertinencia curricular ya que, si atendemos a la vigente ley educativa, en este curso se impartiría la Guerra Civil Española. Segundo, porque los alumnos han adquirido una serie de habilidades y un grado de madurez suficiente como para tratar este tipo de temas o realizar actividades que requieran una cierta capacidad de reflexión.

El contexto en el que se desarrolló la experiencia parte de dos clases diferentes. Una de ellas contaba con un número reducido de estudiantes, alcanzando un máximo de 15

estudiantes. La mitad de ellos pertenecían al grupo de referencia, mientras que la otra se situaba en diversificación. En el otro grupo había una ratio estándar de 29 alumnos, sin divisiones internas.

Cabe señalar que en ambas clases se contaba con conocimientos previos sobre el contexto histórico, puesto que ya habían sido evaluados de contenidos como el reinado de Alfonso XIII, la dictadura de Primo de Rivera y la Segunda República. Este hecho ha permitido agilizar la contextualización histórica.

Partiendo de este planteamiento general, se procederá a detallar la secuenciación de actividades, repartidas en torno a dos sesiones. La primera de ellas se basó en la explicación del desarrollo de la Guerra Civil en función de sus bandos. Para ello, se antendió a las investigaciones llevadas a cabo desde el ámbito de la didáctica de la Guerra Civil española, destacando a Valls (2007) y Hernández Cardona y Feliu Torruella (2019). Se recalcó las características y los componentes definitorios de cada bando, así como batallas o hechos puntuales del conflicto, como la defensa de Madrid o la batalla del Ebro. La explicación fue acompañada por una presentación visual que refuerce el discurso del profesor, tanto de imágenes como de extractos de canciones para familiarizar al alumnado (véase Figura 1).

Se procederá a comentar las fases en las que se divide el conflicto partiendo del inicio, caracterizado por la toma de posiciones y el fracaso del golpe de Estado, entre julio y octubre de 1936. Luego se seguirá con la defensa de Madrid, entre noviembre de 1936 hasta mayo de 1937, donde está plasmada la actuación de grupos como las Brigadas Internacionales. Seguido de una intensificación del conflicto hasta enero de 1938, con cruentas batallas como la de Teruel. Finalmente, la guerra encuentra su desenlace en abril de 1939, con la victoria del bando sublevado y tras sucesos tan significativos como la batalla del Ebro.



Figura 1. Portada de la presentación PowerPoint para explicar la Guerra Civil. Fuente: elaboración propia.

En el desarrollo de estos eventos, se introdujeron las características de los diferentes bandos para poder aplicar la multiperspectiva en los ejercicios posteriores. Los sublevados tienen un corte marcial, donde destacan aquellos soldados procedentes de Marruecos, contarían con los apoyos de Alemania e Italia, la Iglesia y se le puede sumar las atribuciones de tipo fascistas. En cuanto a los valores que buscan representar, por encima de todos el que destaca es el orden. Por otro lado, tenemos el caso republicano, donde resultan sus componentes socialistas, anarquistas (F.A.I.) y comunistas, contando también con el apoyo de la Unión Soviética. Los valores que más se encuentran reflejados en su modelo propagandístico son la libertad, la disciplina (al tratarse de milicias), el concepto de plurinacionalidad, la unión obrera y campesina o el antifascismo.

Una vez concluida, se procedió a llevar a cabo un análisis grupal oral de algunas canciones e himnos de ambos bandos. La finalidad de esta actividad se puede resumir en tres aspectos: habituar a los alumnos a este formato, impulsar la participación a través de la confianza que proporcionan los ejercicios grupales, y detectar posibles fallos en el proceso. Durante este ejercicio, los alumnos debieron de: 1) identificar el bando al que pertenece la pieza musical con su respectiva justificación, 2) alusiones a apoyos internacionales, 3) atribuciones del propio bando, 4) rasgos deshumanizadores y burlas hacia el enemigo y 5) agentes sociales (campesinos, obreros, soldados, personalidades...).

Una vez presentado el modo de trabajo y evidenciado posibles errores en el proceso de enseñanza, se dio paso a la segunda sesión. Cada alumno contó con una ficha donde rellenar las cuestiones tratadas en el ejercicio anterior (véase Tabla 1). El profesor reprodujo las canciones de cada bando de forma aleatoria. Gracias a la corta duración de cada pieza (2-3 minutos aproximadamente) se pudo contar con una cierta cantidad de ellas. Tras su finalización, el alumnado realizó una reflexión en torno a las consecuencias de la guerra en base a los sentimientos y las ideas que transmiten los mensajes y el contenido propagandístico de las canciones.

Tabla 1. Plantilla de ejercicios sobre las canciones e himnos de la Guerra Civil. Fuente: elaboración propia.

Nombre y Apellidos:

1) Pieza Musical

- Nombre de la canción:
- Bando al que pertenece. Razona tu respuesta:
- Alusiones a apoyos internacionales:
- Atribuciones del propio bando:
- Rasgos deshumanizadores y burlas hacia el enemigo:
- Agentes sociales o personajes que aparecen en el extracto musical:

2) Pieza Musical

- Nombre de la canción:
- Bando al que pertenece. Razona tu respuesta:
- Alusiones a apoyos internacionales:
- Atribuciones del propio bando:
- Rasgos deshumanizadores y burlas hacia el enemigo:
- Agentes sociales o personajes que aparecen en el extracto musical:

El listado del bando republicano se compone de las siguientes piezas: *Himno de las Brigadas Internacionales* de Quartet Brossa, *No pasarán* y *El Gallo Rojo* de Rolando Alarcón y *¿Qué será?* de Pi de la Sierra. De parte del lado sublevado, tenemos: *Cara al Sol*, *Se Franco Vogliamo Seguire* de Banda y coro Falange y *Hemos pasao* (Figura 2). Estas piezas han sido seleccionadas siguiendo dos criterios. Primero, que sean accesibles y que permitan rellenar los ítems presentados anteriormente, y segundo, que sean capaces de transmitir ese componente emocional con el que se busca potenciar la empatía histórica. En cierta medida, la mayoría de las canciones producidas durante el conflicto cumplen con el segundo criterio, pero se ha procurado que contengan un lenguaje claro y entendible para los alumnos, así como situaciones que puedan identificar y empatizar con



ellas.

Figura 2. Recopilación de las canciones e himnos de la Guerra Civil. Fuente: elaboración propia.

Su evaluación se realizó a través de una rúbrica en la que se valoró: la capacidad para identificar los diferentes bandos del conflicto, el grado de dominio de los conceptos tratados, la coherencia del discurso personal y una correcta redacción y ortografía (Tabla 2). A partir de estas coordenadas se midió el grado de aprendizaje, pudiendo ser: escaso, insuficiente, bien, bueno y muy bueno.

Tabla 2. Rúbrica evaluativa. Fuente: elaboración propia.

	Nota	Escaso (0-2)	Insuficiente (3-4)	Bien (5-6)	Bueno (7-8)	Muy Bueno (9-10)
Identificación de los diferentes bandos		El alumno no ha sido capaz de identificarlos	El alumno se ha esforzado, pero no ha llegado a comprender la diferencia de los bandos	El alumno es capaz de distinguir diferentes bandos, aunque muestra ciertas confusiones	El alumno identifica adecuadamente los bandos a excepción de algunos detalles	El alumno identifica a la perfección ambos lados del conflicto
Dominio de los conceptos		El alumno no emplea los términos adecuadamente. No conoce su significado	El alumno emplea los términos con dificultad y poca certeza. Su significado aún le resulta confuso	El alumno sitúa una cierta cantidad limitada de términos adecuadamente	El alumno muestra agilidad y acierto para incluir los términos	El alumno ejerce el control y el dominio de los conceptos impartidos en clase.
Coherencia en el discurso personal		El discurso personal carece de coherencia. No se presenta a través de una estructura lógica que facilite su comprensión	El discurso personal muestra un esfuerzo por buscar cierto grado de coherencia. Sin embargo, su comprensión resulta difícil y parcial	El discurso personal cuenta con una estructura sencilla que permite que sea entendible mayormente	El discurso personal cuenta con una estructura clara y lógica. Sencillo de entender	El discurso posee una estructura pautada y lógica; permite exhibir el conocimiento de forma coherente
Redacción		El texto presenta abundantes fallas de redacción	El texto presenta fallas en su redacción	El texto no presenta fallas importantes en su redacción	La mayor parte del texto está redactado adecuadamente	El texto está redactado adecuadamente en su totalidad
Corrección ortográfica		Presenta abundantes faltas ortográficas, incluso en palabras comunes	Presenta fallas ortográficas importantes	El texto presente tiene pocas fallas ortográficas	Presenta fallas ortográficas leves	No presenta faltas ortográficas

Tras finalizar la experiencia, se ha podido comprobar que los resultados han sido favorables en ambas clases. Ahora bien, es posible observar una serie de diferencias entre ambos grupos que se comentarán a continuación.

Por parte del grupo reducido, un 74% alcanzaron un grado de aprendizaje bueno (Gráfico 1). Por tanto, esto refleja una recepción muy positiva de la experiencia por parte

del alumno. Podría tratarse de que, al ser un grupo reducido, hemos podido cubrir las necesidades de la mayor parte de los alumnos de una manera eficaz. La reducción de las ratios es una de las tantas demandas de los docentes españoles en las últimas décadas, puesto que permite lograr una atención más personalizada y cercana que responde las necesidades de los estudiantes. En cuanto al resto de la clase, se comprueba que: 16% con un grado de aprendizaje muy bueno, 5% con un nivel de bien y otro 5% escaso.

En el caso de la segunda clase o grupo estándar son visibles la obtención de resultados muy diversos, pero también favorables (Gráfico 2). El 42% hubieron alcanzado un grado bueno, mientras que el resto de los porcentajes se repartieron de la siguiente manera: 16% de muy bueno, 16% de bien, 16% de insuficiente y 10% de escaso. Estas diferencias reflejaron las dificultades de alcanzar a cada uno de los estudiantes en grupos más amplios. Por lo tanto, cabría la posibilidad de realizar más sesiones para este tipo de clases, con el fin de que se consoliden los conocimientos y realizar un seguimiento más exhaustivo de los alumnos.

Gráfico 1. Resultados del grupo reducido en base a su grado de aprendizaje. Fuente: elaboración propia.



En cuanto a las cuestiones que comparten ambos grupos, es destacable el entusiasmo mostrado por la gran mayoría de los estudiantes por este tipo de actividades. Esta reacción muestra que se debe seguir apostando por las metodologías activas, que permitan a los alumnos desarrollar una serie de capacidades a través de las cuales encuentren un verdadero sentido a la Historia.

Tampoco hay que menospreciar el componente motivacional, un factor ciertamente importante para desarrollar este tipo de actividades. Por medio de esta experiencia, se ha podido comprobar como las canciones han resultado ser un medio idóneo para despertar la motivación del alumnado. Esta observación también es compartida por otros autores como López Zapico (2016).

También destaca la capacidad creativa a nivel individual de cada alumno, ya que en las respuestas se ha observado una variedad de enfoques. Mientras que algunos podían percibir temas más claros, relacionados con los soldados y el contexto bélico, otros son capaces de encontrar vínculos menos evidentes. Una muestra clara de ello son las metáforas que simbolizan atribuciones de cada bando.

Gráfico 2. Resultados del grupo estándar en base a su grado de aprendizaje. Fuente: Elaboración propia.



Ahora bien, el ejercicio donde más reluce este ámbito es en la reflexión final. Aquí se puede detectar el grado que tienen los alumnos para redactar y meditar sobre los temas propuestos, así como relacionarlos con la actualidad, fruto de la incesante avalancha de conflictos que se ha contemplado en los últimos años. Además, aunque en menor medida, han traído a colación relatos familiares, ya sea de la propia Guerra Civil como de sus países de origen o el de sus padres. Por medio de este ejercicio, han mostrado la importancia de los valores cívicos y la resolución pacífica de los conflictos, así como la preservación de la democracia y la memoria histórica.

5. NUEVAS PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS

En el presente punto se procederá a elaborar una serie de líneas temáticas para desarrollarlas en futuras publicaciones.

Para empezar, está la posibilidad de aumentar el componente interdisciplinar. Gracias a la multiplicidad de modelos de análisis para las canciones, podría existir un vínculo mayor con la música. En la obra de Montreal y Sobrino (2014) se aprecia esta conexión a través del aprendizaje basado en proyectos.

En segundo lugar, esta experiencia podría servir como punto de partida para que el alumnado de secundaria pueda participar en la búsqueda activa de fuentes primarias. Este caso se ha llevado a cabo por López Zapico (2016) en el ámbito universitario al contar con la madurez y responsabilidad suficiente. En el caso de la educación secundaria, una opción podría ser un proyecto colectivo similar a una *playlist*, construida por los alumnos una vez dotados de las herramientas y estrategias necesarias como para recopilar este tipo de fuentes primarias y secundarias. De esta forma, la presente experiencia tiene continuidad en el tiempo y permite que el grupo se identifique con esta manera de trabajar.

En tercer y último lugar, se ha abierto una *playlist* en Spotify (Figura 3) con el fin de facilitar la búsqueda de fuentes a aquellos docentes que quieran replicar el presente trabajo. Al conocer las limitaciones que impone la programación anual y los contratiempos de las clases, se ha procurado facilitar todos los contenidos necesarios procurando su sencilla implementación en el aula.

6. CONCLUSIONES

Para acabar, se hará un balance sobre la experiencia en general para determinar si los objetivos propuestos se han cumplido.

En primer lugar, a través de los resultados, se ha podido comprobar que los alumnos han adquirido una mayor comprensión sobre la Guerra Civil al conectar su desarrollo y los bandos beligerantes con las canciones. Mediante este recurso han logrado desarrollar el concepto de multiperspectiva, observando así dos relatos sobre un mismo hecho.

En segundo lugar, el alumnado ha sido capaz de apreciar y analizar el patrimonio musical, explotando su componente emocional. Gracias a esta característica de las

canciones, se ha empleado efectivamente la estrategia didáctica de la empatía histórica, dotando así de un sentido el trasfondo histórico sobre el que se han sumergido.

Finalmente, han mostrado un buen desarrollo y ejercicio de su capacidad crítica a través del cuestionamiento de las fuentes. Han sido capaces de identificar los diferentes prejuicios y burlas que emiten estas fuentes sobre sus rivales con el fin de deshumanizarlos. También han mostrado una acertada capacidad de reflexión a la hora de meditar sobre las graves consecuencias de los conflictos bélicos, tanto en el pasado como en la actualidad. A través de este mensaje han puesto de manifiesto la importancia de los valores cívicos y democráticos.

De esta manera, se cierra la presente experiencia incitando a los docentes, principales destinatarios de este artículo, a no rendirse en la búsqueda de nuevos métodos y formas de enseñanza, a innovar y brindar emoción y conocimiento a sus alumnos para mejorar la educación y, por ende, el futuro.



Figura 3. Enlace QR a la *playlist* de Spotify sobre las canciones e himnos de la Guerra Civil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almansa Pérez, R. M. (2018). La empatía como método humanístico de docencia de la historia. Algunas sugerencias didácticas en un panorama de desvalorización de los estudios históricos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 17, 87-98.

- Al maydki El ouassidi, D. (2019). *El uso de la música en la Didáctica de la Historia en Educación Secundaria: Un estado de la cuestión*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Zaragoza].
- Cardona, F. H. y Torruella, M. F. (2019). Didáctica de la historia de la guerra civil española. *Ebre* 38, 9. <https://doi.org/10.1344/ebre38.2019.9.30464>
- Cortés Escribano, M. I. y Fernández Cordero, C. (2009). Canciones del bando republicano. En J. R. Puértolas (coord.). *La República y la cultura: paz, guerra y exilio* (pp. 335-346). Akal.
- Domínguez, J. (1986). Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y «empatía». *Journal For The Study Of Education And Development Infancia y Aprendizaje*, 9(34), 1-21. <https://doi.org/10.1080/02103702.1986.10822113>
- Domínguez, J. (1993). *Conceptos interpretativos y procedimientos metodológicos en la explicación histórica y sus implicaciones en la enseñanza de la Historia*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].
- De la Ossa Martínez, M. A. (2020). Propaganda, música y sabotaje en la guerra civil española: Canciones Patrióticas premiadas por la Junta Recaudatoria Civil de Zaragoza. En E. Higuera Castañeda, Á. L. López Villaverde y S. Nieves Chaves (coords.). *El pasado que no pasa: la Guerra Civil Española a los ochenta años de su finalización* (pp. 57-80). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Foster, S. (2012). Re-thinking history textbooks in a globalized world. En M. Carretero, M. Asensio y M. Rodríguez-Moneo (coords.). *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 49-62). Information Age Publishing.
- García-Ruiz, C. R. y García-Morís, R. (2024). La memoria histórica y democrática en los currículos LOMLOE de Educación Primaria de las comunidades autónomas españolas. *Clio. History and history teaching*, 50, 1-18. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20245010825
- González Monfort, N., Henríquez Vázquez, R., Pagès, J. y Santisteban, A. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica (eh) en educación secundaria: análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. En R. M. Ávila e I. Matozzi (coords.). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la «Strategia di Lisbona»*. *Atti XX Simposio Internacional*

de Didáctica de las Ciencias Sociales. I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali (pp. 283-290). AUPDCS.

- González-Monfort, N., Henríquez Vásquez, R., Pagès, J. y Santiesteban, A. (2010). Empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica. En J. Pagès y N. González (coords.). *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les ciències socials, de la geografia i de la història* (pp. 145-158). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Guillén Franco, M. (2018). La música como recurso didáctico en ciencias sociales: los problemas del mundo contemporáneo reflejados por los estudiantes de secundaria a partir de las canciones. En J. Pagès Blanch, A. Santiesteban Fernández y B. Tosar Bacarizo (coords.). *Què està passant al món? Què estem ensenyant?: per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global* (pp. 189-195). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Henríquez R. (2009). Aprender la historia ajena: el aprendizaje y la comprensión histórica de alumnos inmigrantes en Catalunya. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 8, 45-54.
- Hutchinson, M. y Harris, L. (2016). Listening for History: Using Jazz Music as a Primary Source. *Social Education*, 80, 134-140.
- López Zapico, M. A. (2016). El uso de canciones como recurso en la enseñanza de la Historia Económica Contemporánea. En M. Á. Bringas Gutiérrez, E. Catalán Martínez, C. Trueba Salas y L. Remuzgo Pérez (coords.). *Nuevas perspectivas en la investigación docente de la historia económica* (pp. 401-419). Universidad de Cantabria.
- Monreal, I. y Sobrino, D. (2014). La canción de autor en las áreas de música y geografía e historia en educación secundaria. *Eufonía*, 62, 63-71.
- Moraga Labra, C. y Cabello Kanisius, P. (2017). Empatía histórica: estrategia para su enseñanza y aportes para el estudio de la historia. *ANDAMIO*, 4(2), 143-162.
- Ortega Cervigón, J. I. (2020). To go and kill the yellow man. Contexto histórico y dimensión ciudadana a través de canciones. En J. Prats, I. Sáenz-Rosenkranz y

- E. Barriga-Ubed (eds.). *Historia, patrimonio, arte y ciudadanía. Aportaciones desde la educación* (pp. 507-518). Uno Editorial.
- Ortega Cervigón, J. I. (2022). Las canciones como herramienta didáctica en la formación del profesorado tratamiento y reflexión crítica de problemas sociales. En J. C. Bel Martínez, J. C. Colomer Rubio y N. De Alba Fernández (eds.). *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 823-830).
- Ortega Cervigón, J. I. (2023). Procesos históricos, problemas sociales relevantes y canciones en la formación inicial del profesorado. *UNES: Universidad, Escuela y Sociedad*, 14, 54-67. <https://doi.org/10.30827/unes.i14.27022>
- Paricio, J. (2020). El valor de la historia. Estudio de las alternativas curriculares en Secundaria: aprender a pensar desde múltiples perspectivas. *Clio. History and history teaching*, 46, 202-232. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2020465267
- Pellegrino, A. y Lee, C. (2012). *Let the Music Play!: Teaching and Learning Social Studies*. Information Age Publishing.
- Pellegrino, A., Lee, C., Luongo, B. y Zakaria, O. (2010). Music as a Tool for 21st-Century Civic Education. *Action in Teacher Education*, 32(4), 83-95. <https://doi.org/10.1080/01626620.2010.549739>
- Piñeiro-Otero, T. (2005). El cancionero de la guerra civil. Propaganda y contrapropaganda sonora. *Revista de Comunicación de la SEECI* (12), 108-146. <https://doi.org/10.15198/seeci.2005.12.108-146>
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História y Ensino*, 9, 133-155. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2003v9n0p133>
- Prats, J. y Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17-35.
- Redondo Herrero, C. (2024). *Descubriendo la historia a través de la música: Melodías del pasado, una propuesta de intervención docente en Educación Primaria*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid].
- Rideout, V., Foehr, U. y Roberts, D. (2010). Generation M2: Media in the lives of 8 to 18-year-olds. Kaiser Family Foundation Study.

- Ríos Rincón, S. M. (2017). Formación de la empatía a través del uso de la imagen artística. El caso de las víctimas de la violencia en Colombia. *Pensamiento, Palabra y Obra*, 18(18). <https://doi.org/10.17227/ppo.num18-6283>
- Rivero, M. P. y Pelegrín, J. (2015). Aprender historia desde la empatía. Experiencias en Aragón. *Aula de Innovación Educativa*, 240, 18-22.
- Sáiz Serrano, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clio. History and history teaching*, 39. <http://clio.rediris.es>
- Sánchez, R. (2007). Music and poetry as social justice texts in the secondary. *Theory and Research in Social Education*, 35(4), 646-666.
- Santiesteban, A. González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila, P. Rivero y P. Domínguez (coords.). *Metodología de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). AUPDCS-UNIZAR.
- Travé, G. (2003). Música y problemas sociales. *Cuadernos de Pedagogía*, 328, 48-50.
- Valls, R. (2007). La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 6, 61-73.
- Zaragoza Fernández, L. (2007). Canciones para una guerra: la propaganda republicana a través de la música durante la Guerra Civil Española. En A. Checa Godoy, C. Espejo-Cala, C. Langa-Nuño y M. Vázquez Liñán (coords.). *La Comunicación durante la Segunda República y la Guerra Civil* (pp. 485-501). Fragua.

UN MUSEO DIGITAL PARA LA BASE AÉREA DE GETAFE: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA 4º DE LA ESO

Marina Cuesta Criado
Danny Noya Velazco
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Los avances en los conocimientos históricos, junto al progreso y la puesta en práctica de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), han transformado radicalmente la enseñanza de la Geografía e Historia desde las últimas décadas. Esto ha llevado a un creciente enfoque en la mejora de los materiales educativos para satisfacer las necesidades del alumnado. Por lo tanto, es esencial proporcionar un conocimiento del pasado para ayudarles a entender el presente en el que viven, comprender el mundo a través de los eventos históricos y emprender el camino hacia un futuro mejor. Es necesario dotar de un nuevo significado el estudio histórico, proporcionándole un sentido para que los estudiantes comprendan mejor la importancia de su estudio.

Así pues, la historia local adquiere una relevancia considerable al ofrecer la posibilidad de conectar al alumnado con los eventos de su entorno más cercano. Este ámbito de la historia, incorporada como estrategia didáctica en los métodos de enseñanza, dentro del ámbito de la Educación Secundaria, promete numerosas posibilidades muy interesantes. Partiendo de que cualquier comunidad debe tener conciencia de su pasado, su identidad y su evolución a lo largo del tiempo, esta metodología sirve como un vínculo entre los alumnos con la sociedad.

Permite actuar como un punto de integración cultural, como forma de cohesión social para las comunidades, algo bastante fundamental a día de hoy debido a la importancia que mantiene la inmigración en estas comunidades y la necesidad de integrarlas dentro de una historia a la que permanecen ajenas. Además, tiene el potencial de transformarse en un proyecto de recuperación de la memoria colectiva y ayudar a resolver conflictos sociales.

Esta clase de dirección, por tanto, contribuye a ofrecer materiales didácticos que sean usados por los alumnos con el fin de iniciarse en los procesos de investigación, siguiendo las fases del método científico. Acercar a los alumnos a las fuentes históricas originales, en vez de trabajar con materiales de segundo orden, no garantiza por sí mismo el correcto aprendizaje de la historia, pero facilita la motivación del alumnado y contribuye a romper la barrera entre aula y sociedad, sobre todo si las fuentes se refieren al entorno.

También va en consonancia con lo que sugieren los actuales elementos curriculares para el área de las ciencias sociales: «implica ponerse en contacto con una sociedad compleja que plantea dilemas y en la que el alumnado debe aprender a tomar decisiones informadas» (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). Nos referimos a una aproximación activa al proceso de enseñanza-aprendizaje del conocimiento histórico, una acción transformadora en la que los alumnos no solo puedan opinar, sino también intervenir en lo que les interesa dentro de su institución educativa, su municipio, su comunidad, su barrio y su hogar: en sus propias vidas.

Por otra parte, los museos virtuales constituyen una herramienta bastante interesante de incluir con respecto a su utilidad en el proceso de aprendizaje y enseñanza de los alumnos en la etapa de Secundaria. Para empezar, entre los beneficios que presenta este recurso encontramos la conservación a través de la digitalización de las colecciones, puesto que posibilita preservar el patrimonio cultural de una forma segura y extensiva. También permite la participación en experiencias inmersivas como la propia realidad virtual, en la cual los visitantes pueden tener experiencias inmersivas que replican la visita a un museo físico.

Asimismo, presenta la reducción de barreras, tanto físicas como económicas, permitiendo que más personas accedan a las colecciones sin necesidad de desplazarse, como de disponibilidad dentro del tiempo educativo, puesto que no conlleva la necesidad de quitar tiempo en el curso. Finalmente, la interactividad, donde los visitantes pueden interactuar con las exposiciones y participar en actividades educativas y recreativas.

Además, la interacción tecnológica que proporcionan permite que los estudiantes se mantengan motivados mientras exploran y aprenden, utilizando herramientas tecnológicas que son una parte integral de su vida diaria.

Para el proyecto siguiente se va a servir de Artsteps, una plataforma en la cual es posible crear tus propios escenarios en tres dimensiones. Ofrece un espacio museístico, digital y abierto a la participación. El museo se enfoca en estas acciones: ayudar a su

conocimiento, conservación, facilitar su estudio e investigación, apoyar el uso didáctico y su difusión. Se trata de una herramienta accesible, gratuita, disponible en múltiples dispositivos y con una dificultad de aprendizaje baja. Permite a los alumnos hacer un recorrido por la historia de su entorno: relatos, fotografías, fuentes documentales, historia oral, etc. En definitiva, hacer atractivo el conjunto de materiales y recursos con el fin de acercar al alumnado a la cultura material e inmaterial de su entorno. Mostrar las potencialidades que tiene el patrimonio. Facilita el desarrollo de su capacidad para aplicar, analizar, relacionar, sintetizar y valorar la información recibida. De este modo, el estudiante será capaz de construir y generar un conocimiento propio que podrá compartir con otros.

En definitiva, nuestra propuesta se resume en las siguientes cuestiones: primero, fomentar el trabajo y análisis de fuentes primarias; también valorar el patrimonio y la historia local; y para concluir, el uso de herramientas digitales para crear exposiciones.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La presente propuesta se articula en torno a tres ejes temáticos: en primer lugar, se sitúa la Historia Local como recurso didáctico dentro del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales; seguiría la historia de la Base Aérea de Getafe, un elemento patrimonial de suma importancia como veremos a continuación; y, por último, el desarrollo de los museos digitales y sus diferentes aplicaciones.

2.1. La Historia Local, su recorrido y relación con la Didáctica de las Ciencias Sociales

La Historia Local se podría definir como «aquella vertiente de la historiografía que se ocupa del estudio de fenómenos históricos –bien generales, bien particulares– a escala local», según Lacomba (1995, p. 129). Según Julio Aróstegui, se pueden diferenciar hasta dos tipos historia local: por un lado, se encuentra la «historia local sistemática» que imita los enfoques de la historia general, es decir, analizando todas las vertientes de la actividad social; por otro lado, se situaría la «historia local sectorial», centrada en elementos y temáticas concretas como la economía, la sociedad o la política, entre otros (Aróstegui, 1995). Esta última tipología estaría en sintonía con la presente propuesta, puesto que se pretende explotar un segmento concreto del pasado de Getafe: la Base Aérea.

El recorrido de esta vertiente historiográfica se puede remontar hasta la Edad Media según autores como Correa (2009) y Bol (2001) gracias a organismos como la documentación producida por los concejos, los archivos de las parroquias o collaciones o los informes generados por los funcionarios. En el siglo XIX recibió un gran impulso fruto de la construcción de las identidades nacionales, alumbrando ejemplos tan significativos a posteriori como el Diccionario Geográfico-Estadístico-Histórico de Pascual Madoz. Sin embargo, el siglo XX impulsó hasta dos renovaciones. Primero, tras la Segunda Guerra Mundial gracias a la innovación historiográfica propuesta por la Escuela de Annales (Pons, 2020), y segundo, desde los 70s fruto del despegue de la historia regional gracias al fenómeno autonómico, el aumento del número de universidades y la inversión en investigación a nivel local y autonómico (Lacomba, 1995).

Gracias a este desarrollo se han producido avances significativos. Las producciones relacionadas con la historia local han aumentado de forma significativa impulsando una mayor rigurosidad en el análisis de fuentes, un perfeccionamiento de su metodología y nuevas interpretaciones de la dinámica histórica (Naranjo Sanguino y Roso Díaz, 2018). A su vez, se ha superado la historia basada en la sucesión o acumulación de hechos inconexos, en favor de una realidad conectada que permite extraer las dinámicas propias de dicho contexto en relación con su entorno inmediato (a nivel regional y nacional).

En cuanto a su aplicación en la educación secundaria, la historia local posee un profundo debate que sintetizó Prats (1996) con un mensaje claro: es preciso apostar por el aprendizaje de lo local, puesto que permite instruir al alumno en el método histórico, siendo capaz de comprender cómo se obtienen los conceptos y leyes del pasado. Este proceso a su vez cuenta con un componente motivacional al interactuar con el medio que les rodea (Horn, 2014). Para que se produzcan estas condiciones es preciso que el docente posea un gran conocimiento de la materia y el contexto local (Aguilar Cuesta y Vallina Rodríguez, 2019). También, diversos investigadores han destacado que, además de la preparación del docente, asume un rol de guía dentro del proceso de aprendizaje, fomentando así el trabajo autónomo (Sánchez et al., 2014).

Los motivos por los cuales se comenzó a apostar por la historia local en la educación son diversos. Para empezar, según Cameron y Habkirk (2021), la historia local propone una narrativa más allá de las grandes figuras y acontecimientos históricos que conecta con las diferentes facetas de la historia y sus repercusiones en su entorno inmediato. En segundo lugar, la búsqueda de una metodología alternativa a la enseñanza tradicional sería otra de las razones que plasman algunos investigadores. En esta sintonía que se

desvincula con la historia nacional «tradicional», se situaría la revalorización de la memoria local, que a su vez implica una participación en el pasado con ciertas precauciones debido a su carácter incompleto, fragmentario y subjetiva (Angelini y Bertorello, 2009).

Por estas razones, la historia local se ha tenido en cuenta a la hora de enfrentar la inadecuación entre los contenidos tradicionales y las demandas del mundo contemporáneo (Angelini y Bertorello, 2009). Su aplicación se ha trasladado a diferentes niveles educativos. En el caso de la Educación Primaria, son destacables los trabajos llevados a cabo por Guerrero Elecalde y López Serrano (2020 y 2021) y León Perera (2023). Para la educación secundaria encontramos un mayor volumen de publicaciones. De todas las propuestas podemos señalar a Aguilar Cuesta y Vallina Rodríguez (2019), Echenique Fernández (2018), Merino-Palau (2016). También ha habido reflexiones en torno a su aplicación en la educación superior, como sería el caso de Calvas Ojeda, Espinoza Freire y Herrera Martínez (2019). Destaca la página web Historical Association: The Voice of History, que pone a la disposición del público diferentes formas de trabajar la historia local tanto desde la Educación Primaria hasta la superior. Para acabar, es preciso apuntar una serie de investigaciones que reflexionan sobre el currículum y la inclusión de la historia local, como podrían ser Enríquez (2003), Asencio, Auris Villegas y Saavedra Villar (2023) o Trškan (2017).

2.2. La Base Aérea de Getafe

La historia de la Base Aérea de Getafe comenzó a principios del siglo XX y continúa hasta la actualidad. Ha sido y es una pieza fundamental para el municipio, impulsando su industrialización y su papel como enclave estratégico y militar. Para su análisis, es preciso comentar una serie de autores y sus correspondientes obras.

En primer lugar, encontramos a Sánchez González (2007, 2021a y 2021b), cuya producción nos permite un profundo acercamiento a la Base Aérea y al propio municipio de Getafe. Se trata de una labor que reúne una gran cantidad de fuentes primarias que permite medir con precisión las fases de la Base Aérea y su impacto en Getafe. En segundo lugar, se situarían Lázaro Ávila (2018), con la biografía de María Bernaldo de Quirós, la primera piloto española cuyo título fue otorgado en el aeródromo de Getafe; y Cerezo (2018) con su obra las Aviadoras de Getafe. Ambas aportaciones expresan un cambio de mentalidad de la época, en cuanto a la consideración de las capacidades y los derechos de la mujer. En tercer lugar, se encuentra Sánchez del Pozo (2023), quien

elaboró un mapa de la memoria histórica en Getafe, haciendo hincapié en la Base Aérea. También fue preciso contar con material relacionado con la historia de la aviación. Se podría destacar la obra de Rello (1969) y de Viejo Canalejas y Contreras-Pérez (2001).

Antes de continuar, es fundamental destacar el papel que ha jugado el Museo Virtual de Getafe en el presente trabajo. Se trata de un proyecto lanzado en 2019 por la Asociación de Amigos del Museo de Getafe en colaboración con el Ayuntamiento de Getafe. Su objetivo es fortalecer la identidad cultural del municipio. A través de un entorno virtual, recopila una gran cantidad de fuentes digitalizadas para exhibir su historia, sus tradiciones y sus costumbres. Supone una iniciativa muy atractiva y asequible para preservar su pasado e identidad local y podría ser una opción extrapolable en otros municipios.

Gracias al conjunto de los trabajos mencionados y al Museo Virtual de Getafe, se ha realizado un recorrido histórico sobre la Base Aérea de Getafe adaptada al alumnado. Este hecho ha requerido una labor importante de síntesis y reflexión sobre dicho tema, en consonancia con las exigencias propuestas en Aguilar Cuesta y Vallina Rodríguez (2019) para el docente. El resultado se puede concentrar en los siguientes tres bloques:

Antecedentes. Se trata del bloque más breve, en el que se aborda las características del municipio, previas a la instalación del aeródromo. En la Edad Moderna y el siglo XIX, Getafe era una ruta muy transitada porque era una parada en el camino entre Toledo y Madrid. Por eso, a lo largo de los años, el ejército tuvo cierta relación con el lugar, la cual se incrementó notablemente a principios del siglo XX. La construcción de nuevos cuarteles y la creación de un aeródromo para fomentar la industria aeronáutica cambiaron radicalmente la situación de Getafe.

Inicios del aeródromo hasta su militarización. Inicialmente, el aeródromo era para uso civil, es decir, actividades recreativas y deportivas, destacando la Carrera Aérea París-Madrid de 1911. Sin embargo, a partir de 1920, comenzó a tener un uso militar. Tras una serie de accidentes, el aeródromo pasó a estar bajo control militar y se convirtió oficialmente en la Base Aérea de Getafe. Todavía tuvo funciones civiles debido a la presencia de compañías extranjeras hasta la inauguración de Barajas en 1931. También podemos destacar el desempeño de Juan de la Cierva, cuyos prototipos fueron puestos a prueba en el aeródromo en 1923.

Las funciones de la Base Aérea durante la Guerra Civil española. La Base de Getafe creció gradualmente y se volvió importante tanto para el municipio como para la aviación española. No es sorprendente que jugará un papel crucial durante la Guerra Civil, para el bando republicano, y posteriormente para el bando sublevado y el franquismo. Se convirtió en la primera base en realizar la jura de bandera bajo el nuevo Ejército del Aire.

2.3. Los museos digitales. Conceptualización y su relación con la educación

A continuación, es preciso abordar la definición y las características del museo digital a partir de diferentes autores. En el caso de Mannoni (2017), los museos digitales son entidades que poseen colecciones en formato digital y las muestran por medio de Internet. El concepto surge con la aparición de la World Wide Web y, en particular, con el cambio que se produjo en los entornos multimedia en 1993, cuando se introdujo el navegador Mosaic, posteriormente Netscape y Microsoft Internet Explorer, que permitió la incorporación de numerosos elementos multimedia y la creación de nuevos conceptos web (Margareto Cebrián, 2014).

La mayoría de los museos digitales aparecen ligados a una institución física, mientras que otros solo cuentan con un entorno virtual, como sería el caso del Museo Virtual de Getafe, gracias las capacidades de los hipervínculos, el almacenamiento de diferentes tipos de fuentes, músicas, imágenes en movimiento, vídeos y documentos (Mac Donald, 2009). Aunque no proporciona la misma experiencia que un museo físico, tiene ventajas importantes que deben ser tenidas en cuenta. Derriba una serie de límites como el tiempo, al contar con un acceso pleno en cualquier momento, y físico, al poder visitarlo desde cualquier punto que posea conexión a Internet (Bentkowska, 2016).

Por lo tanto, el museo virtual podría definirse como una colección de objetos digitales interrelacionados que abarca una amplia variedad de medios. Gracias a su capacidad para proporcionar múltiples puntos de acceso, supera los métodos tradicionales de comunicación e interacción con el usuario, adaptándose a sus necesidades e intereses. Además, al no tener una ubicación física, sus objetos y la información relacionada pueden distribuirse globalmente (Sabbatini, 2004).

En cuanto a su relación con el ámbito de la educación, los investigadores hacen especial énfasis en sus funciones y en sus beneficios. El estudio de Scotton, Palacios Garraza, Urreizti Lezertua y Flores Uribe (2022) señala dos cometidos para los espacios

museísticos: la preservación de la memoria histórica colectiva sobre un tema concreto y la ordenación y sistematización del patrimonio a través de principios didácticos y divulgativos. Dentro de estas dos grandes funciones, se sitúan cuestiones como entender el valor histórico de las fuentes, así como aprender sobre diferentes campos (ciencia, arte, historia...) (Andre et al., 2017); comprender y respetar diferentes culturas (Karadeniz, 2015); brindar un componente motivacional al alumnado (Kaschak, 2014), desarrollar el pensamiento creativo (Şişman, 2019); o conectar emocionalmente a las personas con los eventos pasados (Taylor y Neill, 2008).

En este plano, los museos virtuales se contemplan como un recurso didáctico con un gran potencial gracias a su accesibilidad (Santibáñez Logroño, 2005), junto con las ventajas mencionadas anteriormente. Por esta razón, se han empleado en diferentes etapas educativas, como sería el caso de Primaria a través de la obra de Widya Ariesta, Maftuh y Sapriya (2024); en Secundaria, por Atencia Barrero (2009) o Van Nam (2022); o en la Educación Superior con investigaciones como la de Scotton, Palacios Garraza, Urreizti Lezertua y Flores Uribe (2022).

La mayoría de las obras mencionadas se centran en los beneficios que ofrecen los museos virtuales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, solamente la última investigación citada hace referencia a la creación de un museo. Sus motivaciones se centran tanto en el trabajo con fuentes y en la creación de narrativas como en el potenciamiento de las destrezas digitales en el alumnado, a la par que brindar un aprendizaje activo y comprometido con el entorno social y cultural (Scotton et al., 2022).

Estas características también se mostraron en el artículo de Kayaalp, Başçı Namlı y Meral (2024). Nuevamente, se trata de una investigación llevada a cabo en la educación superior con el objetivo de comprobar la efectividad y la opinión de los futuros docentes sobre los museos virtuales. La actividad propuesta se basó en la creación de un museo digital mediante la herramienta gratuita de Artsteps. Se organizó a los estudiantes en grupos, fomentando la asociación y el trabajo cooperativo, y los temas a tratar estaban relacionados con los estudios sociales, como podría ser las epidemias, el derecho de las mujeres o la migración.

Los resultados fueron positivos y permitieron dibujar una serie de limitaciones y sugerencias que se han tenido en cuenta a la hora de elaborar la presente investigación. Estaban centradas en un aumento de dificultad en cuanto a su aplicación en grupos más

jóvenes, la adecuación de dicha plataforma para trabajar diferentes temáticas, la necesidad de un mayor número de estudios para comprobar sus efectos y en el empleo de diferentes metodologías (Kayaalp et al., 2024). Estas consideraciones han sido tenidas en cuenta a la hora de elaborar los próximos apartados y situarla en la estela presentada por sus autores.

3. OBJETIVOS

En relación con la Didáctica de las Ciencias Sociales, el presente proyecto busca promover el reconocimiento histórico y simbólico del patrimonio material, el cual ha tenido un escaso recorrido en el currículo. Además, se pretende incentivar la motivación del alumnado a través del trabajo digital y en equipo, con el propósito de favorecer un conocimiento creativo e innovador, además de favorecer la percepción y el autoaprendizaje (Santibáñez, 2006). Con ello, la idea es que los alumnos tengan las herramientas suficientes para reconstruir su historia local. La importancia de este análisis microhistórico reside en aproximar a los estudiantes a investigar sobre temas de su entorno más cercano.

Por otra parte, está el trabajo con fuentes primarias, como parte de los recursos que se van a utilizar, las cuales posibilitan la adquisición de competencias de pensamiento histórico en el alumnado. Finalmente, se puede incluir el trabajo en valores, sobre todo, aquello relacionado con la memoria democrática; puesto que parte de la actividad está vinculada a la Guerra Civil y sus consecuencias. El potencial educativo reside en potenciar el reconocimiento simbólico del patrimonio y la historia local, la capacidad creativa y el trabajo con fuentes primarias.

4. METODOLOGÍA

La metodología estaría orientada a grupos de 4º ESO, puesto que es pertinente dentro de su Currículo. Además se trata de una etapa en la que el alumnado está adquiriendo una serie de competencias y habilidades, entre las cuales podemos destacar su madurez para dar lugar a una reflexión y capacidad crítica en torno a los temas que estamos tratando. Aunque el proyecto está enfocado al municipio de Getafe, es capaz de adaptarse a otros contextos en función de las fuentes disponibles.

Considerando las características de la actividad, esta experiencia se inscribe dentro de las líneas de investigación de la didáctica de la Historia propuestas por Joaquín Prats (1997). En particular, corresponde a la primera línea: «diseño y desarrollo curricular en sus diversas etapas, áreas y disciplinas educativas». Esto se debe a la elaboración de materiales diseñados para ser evaluados, con el propósito de medir los aprendizajes alcanzados por el alumnado (Prats y Valls, 2011, pp. 28-29). Además, Prats identificó una serie de temas específicos dentro de esta línea de investigación, entre los cuales nuestro enfoque podría asociarse a: «Evaluación del funcionamiento de métodos y estrategias didácticas» (Prats y Valls, 2011, p. 29).

La actividad se desarrollará en cuatro sesiones: la primera constará de una explicación previa del proyecto, donde se realizarán los grupos de trabajo (de cuatro miembros por grupo), junto a una contextualización acerca de la historia de la Base Aérea. En la segunda sesión concluirá la explicación sobre el itinerario temático y se proporcionará al alumnado las fuentes primarias digitalizadas del Museo Virtual de Getafe. La tercera irá enfocada al uso de la plataforma por parte de los alumnos con la tutorización del profesorado. Finalmente, se llevará a cabo una exposición final con las diferentes propuestas de los grupos.

Las sesiones comenzarán con un apartado teórico expositivo, en el cual se les proporcionará los conocimientos necesarios al alumnado.

Los bloques en los cuales se van a dividir la parte teórica de las sesiones son dos: el aeródromo civil de Getafe (1911-1920) y la Base Aérea (1920-1939). En ambos casos, se dispondrá de una presentación PowerPoint con recortes de prensa, carteles propagandísticos, fotografías, planos de población y folletos informativos de un intervalo temporal que comienza a partir de la primera década del siglo XX, hasta las últimas noticias de la Guerra Civil sobre la población de Getafe. La división se establece entre 1918-1920, momento en el cual la escuela de aviación pasa a jurisdicción del ejército. Se trata de un momento de inflexión, pues, en un par de años, comenzarán a establecerse las bases aéreas en España, entre ellas, la de Getafe. De esta forma, tenemos una sesión dedicada al aeródromo con fines recreativos y civiles, mientras que la otra abarcará desde la creación de la Base Aérea hasta el final de la Guerra Civil.

Como resultado, el alumnado será introducido en el origen y evolución de las instalaciones de Getafe en relación con el contexto histórico español y la aviación. De esta manera, no se aísla este sujeto histórico, sino que se relaciona directamente con su espacio y su tiempo, una cuestión que solían omitir ciertas obras sobre el pasado de

Getafe. El componente teórico de las clases posee una gran importancia, pues a través de él los alumnos obtienen el contexto histórico de las fuentes que van a tratar. Por ello, las explicaciones se han adaptado a su nivel y se han incluido vídeos u otros recursos didácticos que puedan favorecer el proceso de aprendizaje. De igual manera, el objetivo es preciso no sobrecargar al alumnado y lograr que consoliden los conocimientos adquiridos. Además, se animará a los alumnos a que tomen notas sobre aquellas cuestiones que les parezcan importantes para la siguiente parte.

Con respecto a la segunda sesión, se seguirá un esquema semejante a la anterior, pero, en este caso, la parte teórica y la práctica tendrán un peso similar en cuanto al tiempo. Esta decisión tiene como fin aumentar la dificultad de la sesión y comprobar la reacción del alumnado. La parte teórica contará con unos contenidos presentados vía PowerPoint que abarcará desde la creación de la Base Aérea hasta el final de la Guerra Civil. Se representa un intervalo cronológico donde encontramos figuras como Juan de la Cierva o María Bernaldo de Quirós o procesos como el desarrollo de la aviación en el periodo de entreguerras.

A continuación, se dará paso a la conformación del Museo Virtual. Para ello, empezarán con la búsqueda de fuentes primarias. Será por medio del Museo Virtual de Getafe, el cual proporciona distintas fuentes digitalizadas y relacionadas con la historia de la Base Aérea, especialmente imágenes y notas de prensa. Gracias a su labor, se ha podido acceder a una gran cantidad de fuentes primarias con fines didácticos.

Se ofrecerá una explicación inicial sobre el uso de esta plataforma, tras lo cual los estudiantes deberán llevar a cabo una búsqueda, extraer información y relacionar los conocimientos previos adquiridos en las explicaciones, utilizando la memoria como herramienta complementaria. El profesor proporcionará un listado con cinco fuentes obligatorias, que representarán el requisito mínimo para aprobar; el resto deberán buscarlas los estudiantes por su cuenta, completando así el ejercicio de investigación.



Figura 1. Panel de edición de Artsteps. Fuente: elaboración propia mediante Artsteps.

La tercera sesión estará destinada a la presentación y explicación detallada de la aplicación Artsteps (Figura 1). Se trata de un momento clave, pues los alumnos recibirán las enseñanzas necesarias para conformar su museo virtual. Los profesores explicarán el uso de Artsteps y proporcionarán tutoriales adicionales que los estudiantes podrán consultar en caso de dudas.

La herramienta es accesible, gratuita, compatible con múltiples dispositivos y su manejo es intuitivo, con un nivel de aprendizaje bajo. En cuanto al procedimiento que deberán seguir, estará orientado en los siguientes pasos: en primer lugar, se definirá el espacio y se diseñará el edificio, incluyendo paredes y la organización del entorno. También se podrán utilizar modelos prefabricados, valorando la originalidad, pero ofreciendo alternativas para simplificar el proceso.

A continuación, se añadirán elementos como decoración, paneles explicativos, imágenes, objetos en 3D y vídeos (Figura 2). Después, se establecerán puntos de interés para estructurar la visita virtual y, por último, se procederá a la publicación del proyecto. De este modo, los estudiantes asumirían la tarea de musealizar, estructurar y diseñar el edificio, dotándolo de una identidad propia o promoviendo su preservación. Asimismo, planificarían diversas actividades para los visitantes, como exposiciones, talleres y la incorporación de recursos virtuales, entre otros.

Esto brindará a los alumnos la oportunidad de profundizar en el conocimiento de su comunidad y reflexionar sobre su aporte al fortalecimiento y conservación del

patrimonio. Para desarrollar este tipo de actividades, necesitarán habilidades y competencias relacionadas con el pensamiento histórico, así como con el concepto de alfabetización histórica, aplicando los conocimientos previamente adquiridos. El propósito principal es diseñar un proyecto que, a partir de sus conocimientos, aborde problemáticas actuales, especialmente en torno a la memoria histórica y las oportunidades que ofrecen tanto la ciudad de Getafe como la Base Aérea.



Figura 2. Vista desde el modo primera persona. Fuente: elaboración propia mediante Artsteps.

El rol del profesor será dual: por un lado, actuará como comunicador durante la etapa teórica; por otro, desempeñará la función de colaborador en la parte práctica. Además, se encargará de resolver dudas y guiar a los estudiantes a lo largo de los diversos procesos. Cabe destacar que el trabajo con fuentes es una metodología que generalmente no se aborda en profundidad hasta el nivel de Bachillerato. En el caso de la Educación Secundaria Obligatoria, este enfoque puede resultar novedoso y, en algunos casos, complejo para los alumnos.

Para finalizar, resulta fundamental elaborar una lista con los materiales necesarios para desarrollar la experiencia, teniendo en cuenta los recursos disponibles en el aula. En primer lugar, es esencial disponer de un cañón o proyector para las presentaciones en PowerPoint, dado que constituye el soporte virtual de las explicaciones y facilita una mejor comprensión de los contenidos. Además, la pizarra y las tizas pueden ser de utilidad para resolver dudas o aclarar conceptos. En segundo lugar, será indispensable

contar con el aula de informática para utilizar los ordenadores con conexión a Internet. Dado que el trabajo se realizará en grupos, se calcula que serán necesarios en torno a ocho equipos aproximadamente.

Respecto a las fuentes utilizadas, las cinco principales que hemos seleccionado son las siguientes (Figura 3):

1. Cartel anunciador de la Carrera Aérea París Madrid (1911) extraído de la obra Martín Sánchez González (2011).
2. Petición del Capitán Kindelán de la dehesa de Santa Quiteria para el *raid* París-Madrid (1911) cuya fuente corresponde al Archivo Municipal de Getafe (Legajo 17) y se encuentra virtualizado en el Museo Virtual de Getafe.
3. Trabajadoras de CASA en las labores de entelado de plano de un Breguet. Extraído del Museo Virtual de Getafe.
4. Imagen de Juan de la Cierva (1935) en vías de conducir su autogiro C30 Mark III. Se encuentra virtualizado en el Museo Virtual de Getafe.
5. Fotografía de aviones breguets leales a la República en 1936. Extraído del Museo Virtual de Getafe.



Figura 3. Fuentes utilizadas de la Base Aérea de Getafe. Fuente: Museo Virtual de Getafe.

Para finalizar este apartado y con el motivo de poseer un elemento que permite evaluar la actividad correctamente, se ha propuesto una rúbrica (Tabla 1). Al mismo tiempo, permitirá extrapolar esta propuesta a otros casos de una forma más accesible.

Tabla 1. Rúbrica de evaluación. Fuente: elaboración propia.

	Nota	Escaso (0-2)	Insuficiente (3-4)	Bien (5-6)	Bueno (7-8)	Muy Bueno (9-10)
Participación y atención		El grupo ha mostrado un interés escaso durante las sesiones. Su participación ha sido nula.	El grupo se ha esforzado, pero sus contribuciones no han aportado casi nada al trabajo.	El grupo ha contado con algunas intervenciones que han contribuido al desarrollo de la clase y del trabajo.	El grupo se ha mostrado receptivo y ha participado con frecuencia a lo largo de la mayoría de las sesiones.	El grupo ha participado activamente en el total de las sesiones, realizando aportaciones interesantes.
Recopilación de fuentes del Museo Virtual.		El grupo no ha sido capaz de extraer fuentes del museo.	El grupo ha extraído un número inferior a las 5 fuentes obligatorias.	El grupo ha extraído las 5 fuentes obligatorias.	El grupo ha extraído las 5 fuentes obligatorias y ha sabido complementarlas con algunas otras.	El grupo ha extraído un número alto de fuentes conectadas entre sí.
Diseño del museo.		El grupo no ha sido capaz de diseñar correctamente el espacio ni seguir ninguna de las directrices.	El grupo se ha esforzado por diseñar un espacio, pero este no se corresponde con las directrices pedidas.	El grupo ha diseñado un espacio que cumple con las exigencias mínimas.	El grupo ha diseñado un espacio coherente que supera las exigencias mínimas.	El grupo ha elaborado un espacio coherente y bien estructurado, profundizando en los tutoriales propuestos.
Itinerario		El grupo no ha realizado ningún tipo de itinerario.	El grupo ha intentado realizar un itinerario que ha resultado escaso o deficiente.	El grupo ha realizado un itinerario coherente.	El grupo ha diseñado un itinerario bien organizado.	El grupo ha realizado un itinerario conectado y complejo.
Contenido o información (placas, carteles, descripciones)		El grupo no ha mostrado el contenido exigido.	El grupo se ha esforzado en exhibir el contenido pero ha resultado escaso.	El grupo ha mostrado el contenido mínimo exigible.	El grupo se ha esforzado por profundizar en los contenidos.	El grupo ha logrado profundizar en los contenidos de forma satisfactoria.

5. RESULTADOS Y NUEVAS PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS

Ahora cabría determinar si es posible conseguir lo que se propone con esta propuesta y que alcance futuro podría llegar a conseguir.

Habiendo reflexionado acerca de su marco teórico y metodología, de antemano se puede visualizar un trabajo autónomo por parte de los alumnos, en la medida en que son ellos quienes diseñan su propio prototipo de museo y trabajan en su investigación para conseguirlo. El enfoque tradicional basado en la memorización excesiva no solo puede

ser aburrido y desmotivador, sino que también puede limitar la capacidad de los estudiantes para comprender y aplicar realmente el conocimiento. Alejarse de este método y adoptar un enfoque más activo y participativo permite a los estudiantes interactuar con el contenido de manera más dinámica, reflexionar sobre la importancia y utilidad del conocimiento y, en última instancia, encontrar un sentido y una motivación personal en su proceso educativo.

Por lo tanto, cuando los estudiantes se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje, no solo adquieren conocimientos de manera más significativa, sino que también desarrollan habilidades críticas como el pensamiento crítico. Al sentirse responsables y activos en su proceso educativo, experimentan una mayor motivación. Esta implicación personal en su trabajo también implica una valoración de su propio esfuerzo y dedicación.

La investigación con documentación procedente de su municipio amplía el abanico de fuentes, las cuales se hacen más extensas y permiten trabajar de forma accesible. Para el caso de Getafe, estos lugares podrían ser, por ejemplo, de manera virtual, el Museo Virtual de Getafe o la Biblioteca Digital Hispánica; y en cuanto a lugares físicos, la propia biblioteca del municipio. Por lo tanto, la historia local adquiere un gran potencial a la hora de abordar fuentes primarias y sus correspondientes habilidades junto con una aproximación y valoración del patrimonio histórico. De esta forma, este formato permite que los alumnos sean conscientes de la utilidad que tiene la historia y que conecten con problemas actuales.

Además, esta participación con el pasado de su municipio permite a los alumnos que no hayan nacido o se hayan criado en él, que lo conozcan en profundidad, de manera que se genere una mayor cohesión y compromiso con el medio en el que viven. Acerca del formato y el medio por el cual se transmite este tipo de información, en este caso sería el digital. Precisamente, sobre él se puede destacar su adecuación al público más joven, lo cual puede suponer una función clave en la estrategia de motivación. Al igual que el trabajo en equipo, el cual permite también que cooperen entre ellos y trabajen de manera progresiva y coordinada.

De igual modo, podríamos reflexionar sobre posibles sugerencias centradas en la utilización de materiales para mejorar la experiencia y promocionar el pasado local para acercarlo a los jóvenes. Esto podría ser la exploración de otro tipo de formatos, como podría ser la creación de blogs para recopilar todos los datos o el diseño de contenidos audiovisuales, como vídeos o películas, e incluso la utilización de la gamificación. De esta

forma, la presente experiencia tiene continuidad en el tiempo y permite que el grupo se identifique con esta manera de trabajar.

Asimismo, existen otras formas de involucrarse en el desarrollo de iniciativas de historia local, como la historia oral. Implementar estas metodologías en el aula, mediante relatos y fuentes propias de la comunidad cercana, permite recuperar espacios de memoria que suelen pasar desapercibidos para el alumnado. Esta forma de investigación ofrece una alternativa para analizar fuentes primarias, alejándose de las fuentes oficiales, a través de entrevistas a personas del entorno con conocimientos sobre la época en cuestión, especialmente personas mayores o testigos de los eventos históricos locales. Esto no solo enriquece sus habilidades de investigación, sino que también les permite desarrollar su pensamiento crítico y fortalece su sentido de identidad y pertenencia a la comunidad. Con lo cual, esta experiencia podría dar pie a nuevas problemáticas e hipótesis y servir como punto de partida para que el alumnado de Secundaria pueda aprender a utilizar la metodología del historiador y el empleo de fuentes.

6. CONCLUSIONES

En último término, es preciso hacer una serie de reflexiones acerca de esta experiencia. En primer lugar, se podrían apuntar una serie de limitaciones. La barrera más destacada podría ser el acceso a las fuentes primarias, puesto que no todos los municipios poseen un museo virtual. Esta condición aumentará la carga de trabajo del docente, pero, al mismo tiempo, supondrá un avance en el plano historiográfico para el municipio en cuestión.

Por otro lado, otro obstáculo sería la disposición de un dispositivo con acceso a Internet tanto en el centro educativo como en el hogar de los alumnos. Por esta razón el trabajo se realizará en grupos, con el fin de que al menos un integrante disponga de los materiales precisos para llevar a cabo la actividad. De esta manera, para ejecutar esta propuesta será preciso conocer previamente y en profundidad las capacidades del centro educativo junto con las posibilidades de los alumnos.

En cuanto a los aspectos positivos, esta actividad establece un vínculo directo con el contexto local y logra integrar el trabajo en equipo junto con herramientas digitales. A través de estos recursos, el alumnado tiene la oportunidad de extraer conclusiones significativas, resaltando el valor del pasado y el patrimonio de su comunidad mediante

un papel activo. Esto la convierte en una propuesta adaptada y motivadora, que además facilita la evaluación del pensamiento crítico e histórico de los estudiantes.

Cabe mencionar que podría combinarse con otros proyectos más ambiciosos relacionados con las TICs, como sería la elaboración de un blog que funcionase como un repositorio de los trabajos de los alumnos. Para seguir potenciando la historia local se podría optar por la elaboración de entradas, de entrevistas o recopilación de testimonios orales de familiares y conocidos o itinerarios temáticos.

Finalmente, se puede concluir recalcando el potencial de la actividad, la cual esperamos poner en práctica. Así, hallamos una oportunidad educativa que no se debe menospreciar. se concluye alentando a continuar explorando nuevos métodos, a innovar en el proceso y aportar entusiasmo y conocimiento a sus estudiantes para formar ciudadanos del futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Cuesta, A. I. y Vallina Rodríguez, A. (2019). ¿Empezamos por la historia local? Una propuesta para la enseñanza de la Guerra civil en 4º de ESO. En E. Sánchez Rivas y J. Ruiz Palmero (coords.). *Innovación y tecnología en contextos educativos* (pp. 821-830). Universidad de Málaga.
- Andre, L., Durksen, T. y Volman, M. L. (2016). Museums as avenues of learning for children: a decade of research. *Learning Environments Research*, 20(1), 47-76. <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9222-9>
- Angelini, B., Angelini, M. C., Berlorello, S. y Múkovsk, S. (2005). Una propuesta didáctica: el uso del patrimonio cultural en la enseñanza de la historia regional y local. *Reseñas De Enseñanza De La Historia*, (3), 65–79. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3970>
- Antonaci, A. y Ott, M. (2014). Virtual Museums and Learning Innovation. En *10th International Scientific Conference eLearning and software for Education* (pp. 28-33). ADL. <https://doi.org/10.12753/2066-026X-14-057>
- Aróstegui, J. (1996). La investigación histórica: teoría y método. *Historia contemporánea. A vueltas con el sujeto*, 13-14, 506-509. <https://doi.org/10.1387/hc.19816>

- Asencio, E. L. F., Vilca, C. S. H., y De la Cruz, F. O. (2024). Enseñanza histórica desde la pedagogía decolonial. Una crítica al qué se enseña en el Perú. *Ensaio Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 32(125). <https://doi.org/10.1590/s0104-40362024003204350>
- Bentkowska, A. (2016). Virtual Museum — The concept and transformation. En J. Pilcher (ed.). *Display: Consume: Respond – Digital Engagement with Art* (pp. 1-25). Association of Art Historians.
- Bol, P. K. (2001). The Rise of Local History: History, Geography, and Culture in Southern Song and Yuan Wuzhou. *Harvard Journal Of Asiatic Studies*, 61(1), 37. <https://doi.org/10.2307/3558587>
- Calvas Ojeda, M. G., Espinoza Freire, E. E., y Herrera Martínez, L. (2019). Fundamentos del estudio de la historia local en las ciencias sociales y su importancia para la educación ciudadana. *Revista Conrado*, 15(70), 193–202. <https://conrado.ucf.edu/cu/index.php/conrado/article/view/1124>
- Cameron, M. E. y Habkirk, E. J. (2021). Engaging Students Using Local History and Perspectives. *The Councilor: A National Journal Of The Social Studies*, 1 (4). https://thekeep.eiu.edu/the_councilor/vol0/iss1/4
- Cerezo Bao, P. (2018). Las aviadoras de Getafe. Museo virtual de Getafe. Consulta 9 de marzo de 2025, <http://museo.getafe.es/omeka/items/show/3849>
- Correa, F. (2010). Historiar la historia local. En *X Jornada de Historia de Fuente Cantos* (pp. 7-20). Asociación Cultural Lucerna. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5546962.pdf>
- De León Perera, C. J. (2023). El papel de la historia local en Educación Primaria. *Human Review: International Humanities*, 18(3), 1-8.
- Echenique Fernández, M. S. (2018). Desafío en el proceso de enseñanza–aprendizaje de la historia local: una alternativa didáctica. *Varona*, (66). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360671884012>
- Elecalde, R. G. y Serrano, M. J. L. (2020) Prensa histórica y comercios de Córdoba. Una práctica para la enseñanza de la historia. *UNES: Universidad, Escuela y Sociedad*, (9), 102-111. <http://doi.org/10.30827/unes.v0i9.15969>

- Horn, K. (2014). Oral history in the classroom: Clarifying the context through historical understanding. *Yesterday and Today*, (11), 72-83.
- Karadeniz, C. (2015). *Contemporary museum and cultural diversity: Evaluation of approaches of archeology museum experts regarding cultural diversity* [Tesis Doctoral, Ankara University].
- Kaschak, J. C. (2014). Museum Visits in Social Studies: The Role of a Methods Course. *Social Studies Research And Practice*, 9(1), 107-118. <https://doi.org/10.1108/ssrp-01-2014-b0005>
- Kayaalp, F., Namli, Z. B. y Meral, E. (2024). My museum: A study of pre-service social studies teachers' experience in designing virtual museums. *Education And Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12742-8>
- Lacomba, J. A. (1995). Sobre historia local y microhistoria: una aproximación. *Isla de Arriarán: Revista Cultural y Científica*, 6, 129-136. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2708854.pdf>
- Lázaro Ávila, C. (2018). María de la Salud Bernaldo de Quirós y Bustillo. Portal *online* de la Real Academia de la Historia. <https://dbe.rah.es/biografias/55618/maria-de-la-salud-bernardode-quirros-y-bustillo>
- López Serrano M. J. y Guerrero Elecalde R. (2021). Las narraciones digitales para la didáctica de la historia local de Córdoba. Percepciones sobre su uso en el Grado de Educación Primaria. *UNES: Universidad, Escuela y Sociedad*, (10), 74-82. <https://doi.org/10.30827/unes.i10.1699>
- Mannoni, B. (2017). *Un museo virtual*. Comunicaciones Madrid.
- Merino-Palou, N. (2016). *El recurso a la historia familiar y local como medio para el acercamiento de la Historia a los alumnos de Cuarto de Educación Secundaria Obligatoria. Una propuesta para el franquismo y la transición democrática* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Internacional de la Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3987>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (8 de marzo de 2021). Obtenido de La LOMLOE, un avance sin precedentes en la incorporación de la igualdad de género en la educación:

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/prensa/fotonoticias/2021/03/20210308-igualdadlomloe.html>

Museo Virtual de Getafe. (2023). Descubre Getafe a través de sus gentes y su historia. Información sobre el Museo Virtual: <https://museo.getafe.es/omeka/#:~:text=El%20Museo%20Virtual%20se%20hace,%2C%20valores%2C%20s%C3%ADmbolos%20y%20creencias.>

Naranjo Sanguino, M. A. y Roso Díaz, M. (2018). Un modelo metodológico de historia local. *Revista de Estudios Extremeños*, 74(2), 1129-1154.

Pons, A. (2020). De la historia local a la historia pública: algún defecto y ciertas virtudes. *Hispania Nova. Primera Revista de Historia Contemporánea on-line en castellano. Segunda Época*, (1), 52-80. <https://doi.org/10.20318/hn.2020.5366>

Prats, J. (1996). El estudio de la historia local como opción didáctica ¿Destruir o explicar la historia? *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 8, 93-106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=183789>

Prats, J. y Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 17-35.

Rello, S. (1969). *La aviación en la guerra de España*. Editorial San Martín.

Rodríguez, J. S., Palmero, J. R. y Vega, E. S. (2014). Flipped classroom. Claves para su puesta en práctica. *EDMETIC*, 6(2), 336. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.5832>

Sabbatini, M. (2016). Centros de ciencia y museos científicos virtuales: teoría y práctica. *Education in the Knowledge Society*, 4(1). <https://doi.org/10.14201/eks.14340>

Sánchez del Pozo, J. L. (12 de enero de 2021). Mapa de la Memoria Histórica de Getafe. Más Madrid, Compromiso con Getafe: <https://compromisocongetafe.com/2021/01/12/mapa-de-la-memoria-historicade-getafe/>

Sánchez González, M. (2007). *Getafe: Historia de una ciudad*. Ayuntamiento de Getafe.

Sánchez González, M. (2021). Getafe y la aviación. Centenario de la creación de la Base Aérea de Getafe. *Aeroplano. Revista de Historia Aeronáutica*, 39, 36-55.

- Sánchez González, M. (25 de mayo de 2021). La carrera aérea París-Madrid. Museo Virtual de Getafe: <https://museo.getafe.es/omeka/items/show/3564>
- Santibáñez, J. (2006). Los museos virtuales como recurso de enseñanza-aprendizaje. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación* (27), pp.155-162. <https://doi.org/10.3916/C27-2006-24>
- Scotton, P., Palacios Garraza, A., Urreizti Lezertua, G. y Flores Uribe, U. (2022). La construcción de un museo pedagógico virtual como creación de un entorno de enseñanza-aprendizaje colaborativo. En J. Ribera Puchades y M. Sáenz de Jubera Ocón (eds.). *La innovación como motor para la transformación de la enseñanza universitaria* (pp. 359-368). Universidad de La Rioja.
- Şişman, Z. (2019). *Effect of museum education on awareness raising in students about cultural assets in social studies teaching* [Trabajo de Fin de Máster, İnönü University].
- Taylor, E. y Neill, A. (2008). Museum Education: a Nonformal education perspective. *Journal Of Museum Education*, 33(1), 23-32. <https://doi.org/10.1179/jme.2008.33.1.23>
- Trškan, D. (2017). Quality indicators, a new method for the evaluation of teaching practice in teacher education programmes in Slovenia: an example of quality indicators for school mentors–external mentors. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 63-77. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.273871>
- Viejo Canalejas, M. y Contreras Pérez, F. (2001). *El taller de Ícaro: historia de la Hispano Aviación, 1917-1972*. Fundación El Monte.
- Villanueva Zubizarreta, O. (2014). *Los recursos educativos a través de los museos virtuales*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia].