

HER & MUS

HERITAGE & MUSEOGRAPHY

NÚMERO 18 · AÑO 2017 · EDICIONES TREA · ISSN E 2462-6457

TREA



Patrimonio y política

MONOGRAFÍAS

MERCÈ GRACIA SÁNCHEZ: La utilització política del patrimoni cultural català després de la Guerra Civil ◊ **ALBERTO CASTÁN CHOCARRO:** Josep Rocarol: dibujos para la Dirección General de Regiones Devastadas desde el Campamento de Penados de Belchite ◊ **BELÉN CASTRO FERNÁNDEZ | RAMÓN LÓPEZ FACAL:** De patrimonio nacional a patrimonio emocional ◊ **MIGUEL ÁNGEL SUÁREZ SUÁREZ:** La influencia política en el patrimonio urbano de la guerra civil y en la reconciliación democrática. El caso de dos ciudades de Asturias (España): Gijón y Oviedo ◊ **LLUÍS PIBERNAT RIERA:** El patrimonio como legitimador del poder (turístico)

TEMÁTICA LIBRE

JOANA MUÑOZ MORA: La inclusión social en los museos: Comparativa entre la plataforma Apropa Cultura y la gestión del ámbito social del Área Educativa del Museo Thyssen-Bornemisza ◊ **MARÍA JOSEFA MORALES RODRÍGUEZ | ALEJANDRO EGEA VIVANCOS | LAURA ARIAS FERRER:** El patrimonio y las fuentes materiales en la práctica docente

de la Educación Primaria en la Región de Murcia ◊ **MARÍA VINENT CÁRDENAS | CAROLINA MARTÍN PIÑOL | JOSEP GUSTEMS CARNICER:** Comunicación y educación en los museos de la música en Europa

DESDE Y PARA EL MUSEO Y EL PATRIMONIO

MARIA CACHEDA PÉREZ | CLARA LÓPEZ BASANTA | ANNA TORRES FERNÁNDEZ: El programa educatiu del Conjunt rupestre de la Roca dels Moros (Cogul, Lleida): identitat, coeducació i competències per a la inclusió educativa

MISCELÁNEA



Universitat de Lleida
Departament de Didàctiques
Específiques

HER & MUS

HERITAGE & MUSEOGRAPHY

18



NÚMERO 18, OCTUBRE-NOVIEMBRE 2017

Patrimonio y política



Universitat de Lleida
Departament de Didàctiques
Específiques

■ TREA ■

HER&MUS

HERITAGE & MUSEOGRAPHY

Dirección

Joan Santacana Mestre Universitat de Barcelona
Nayra Llonch Molina Universitat de Lleida
Victoria López Benito Universitat de Barcelona

Secretaria científica

Verónica Parisi Moreno Universitat de Lleida

Coordinación del número

Tània Martínez Gil Universitat de Barcelona/CETT-UB

Consejo de redacción

Beatrice Borghi Università di Bologna
Roser Calaf Masachs Universidad de Oviedo
Laia Coma Quintana Universitat de Barcelona
José María Cuenca López Universidad de Huelva
Antonio Espinosa Ruiz Vila Museu. Museo de La Vila Joyosa
Olaia Fontal Merillas Universidad de Valladolid
Carolina Martín Piñol Universitat de Barcelona
Joaquim Prats Cuevas Universitat de Barcelona
Pilar Rivero García Universidad de Zaragoza
Xavier Rubio Campillo University of Edinburgh
Gonzalo Ruiz Zapatero Universidad Complutense de Madrid

Consejo asesor

Leonor Adán Alfaro Dirección Museológica de la Universidad Austral (Chile)
Silvia Alderoqui Museo de las Escuelas de Buenos Aires (Argentina)
Konstantinos Arvanitis University of Manchester (Reino Unido)
Mikel Asensio Brouard Universidad Autónoma de Madrid
Darko Babic Universidad de Zagreb (Croacia)
José María Bello Diéguez Museo Arqueológico e Histórico da Coruña
John Carman Birmingham University (Reino Unido)
Glòria Jové Monclús Universitat de Lleida
Javier Martí Oltra Museo de Historia de Valencia
Clara Masriera Esquerra Universitat Autònoma de Barcelona
Ivo Mattozzi Libera Università di Bolzano (Italia)
Maria Glória Parra Santos Solé Universidade do Minho (Portugal)
Rene Sivan The Tower of David Museum of the History of Jerusalem (Israel)
Pepe Serra Museu Nacional d'Art de Catalunya (MNAC)
Jorge A. Soler Díaz Marq-Museo Arqueológico de Alicante

Envío de originales <http://raco.cat/index.php/Hermus/index>

Dirección editorial Álvaro Díaz Huici
Compaginación Proyecto Gráfico [Alberto Gombáu]

ISSNE 2462-6457

Her&Mus. Heritage & Museography, 18

Octubre – Noviembre 2017

Coordinadora: TÀNIA MARTÍNEZ GIL

Presentación

- 5-7 Patrimonio y Política
Heritage and Politics
TÀNIA MARTÍNEZ GIL

Monografías

- 9-22 La utilització política del patrimoni cultural català després de la Guerra Civil
The political use of catalan cultural heritage after the Civil War
MERCÈ GRACIA SÁNCHEZ
- 23-40 Josep Rocarol: dibujos para la Dirección General de Regiones Devastadas desde el Campamento de Penados de Belchite
Josép Rocarol: Drawings from the Prison Camp of Belchite
ALBERTO CASTÁN CHOCARRO
- 41-53 De patrimonio nacional a patrimonio emocional
From national heritage to emotional heritage
BELÉN CASTRO FERNÁNDEZ | RAMÓN LÓPEZ FACAL
- 54-71 La influencia política en el patrimonio urbano de la guerra civil y en la reconciliación democrática. El caso de dos ciudades de Asturias (España): Gijón y Oviedo
Political influence on urban heritage of Spanish Civil War and democratic reconciliation. The case of two cities in Asturias (Spain): Gijón and Oviedo
MIGUEL ÁNGEL SUÁREZ SUÁREZ
- 72-86 El patrimonio como legitimador del poder (turístico)
Heritage as a legitimate of (tourist) power
LLUÍS PIBERNAT RIERA

Temática libre

- 88-101 La inclusión social en los museos: Comparativa entre la plataforma Apropa Cultura y la gestión del ámbito social del Área Educativa del Museo Thyssen-Bornemisza
Social inclusion in museums: Comparison between Apropa Cultura and the management of the social area of the Educational Area of the Thyssen-Bornemisza Museum
JOANA MUÑOZ MORA
- 102-115 El patrimonio y las fuentes materiales en la práctica docente de la Educación Primaria en la Región de Murcia
Cultural Heritage and Material Sources in Primary Education teaching practices of the Región de Murcia
MARÍA JOSEFA MORALES RODRÍGUEZ | ALEJANDRO EGEA VIVANCOS | LAURA ARIAS FERRER
- 116-129 Comunicación y educación en los museos de la música en Europa
Communication and Education in Music Museums in Europe
MARÍA VINENT CÁRDENAS | CAROLINA MARTÍN PIÑOL | JOSEP GUSTEMS CARNICER

Desde y para el museo y el patrimonio

- 131-144 El programa educatiu del Conjunt rupestre de la Roca dels Moros (Cogul, Lleida): identitat, coeducació i competències per a la inclusió educativa
The educational program of the Roca dels Moros rock shelter (Cogul, Lleida): identity, coeducation and competencies for inclusive education
MARIA CACHEDA PÉREZ | CLARA LÓPEZ BASANTA | ANNA TORRES FERNÁNDEZ

Miscelánea

- 146-149 Ciudad educadora y turismo responsable
EUGENI OSÁCAR MARZAL

TEMÁTICA LIBRE

**El patrimonio y las fuentes materiales
en la práctica docente de la Educación
Primaria en la Región de Murcia**

Cultural Heritage and Material Sources in Primary
Education teaching practices of the Región de Murcia

MARÍA JOSEFA MORALES RODRÍGUEZ | ALEJANDRO EGEA VIVANCOS | LAURA ARIAS FERRER

Recepción del artículo: 17-07-2017. Aceptación de su publicación: 17-10-2017

HER&MUS 18 | OCTUBRE-NOVIEMBRE 2018, PP. 102-115

El patrimonio y las fuentes materiales en la práctica docente de la Educación Primaria en la Región de Murcia*

Cultural Heritage and Material Sources in Primary Education teaching practices of the Región de Murcia

MARÍA JOSEFA MORALES RODRÍGUEZ | ALEJANDRO EGEA VIVANCOS | LAURA ARIAS FERRER

María Josefa Morales Rodríguez. Universidad de Murcia
mariajosefa.morales@um.es

Alejandro Egea Vivancos. Universidad de Murcia
alexegea@um.es

Laura Arias Ferrer. Universidad de Murcia
larias@um.es

Recepción del artículo: 17-07-2017. Aceptación de su publicación: 17-10-2017

*Trabajo realizado en el marco del Proyecto “La evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre Historia en Educación Secundaria Obligatoria” (EDU2015-65621-C3-2-R), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España / FEDER.

RESUMEN. Con la intención de comprobar si el patrimonio y las fuentes materiales son herramientas utilizadas en Educación Primaria, se plantea una investigación de tipo cuantitativo mediante cuestionario al profesorado. De un instrumento más amplio se seleccionan algunos ítems para intentar averiguar cuáles son las características del binomio patrimonio cultural y educación. La investigación permite identificar con qué frecuencia es utilizado el patrimonio cultural del entorno como recurso en el aula y cuál es el rol del alumnado en estas acciones. A su vez, también se valora la frecuencia de uso de las fuentes materiales utilizadas por los docentes y las estrategias asociadas. Se confirma que, al menos en el ámbito geográfico del análisis, su implementación en las aulas es aún de carácter puntual y limitada.

PALABRAS CLAVE: Educación primaria, enseñanza de la historia, métodos didácticos, práctica pedagógica, educación patrimonial, arqueología.

ABSTRACT. The use of cultural heritage and artifacts is considered a powerful tool in the teaching-learning process. Despite their benefits, the reality seems to show their scarce and poor introduction in the classroom. With the aim of confirming this hypothesis, we developed a quantitative research through a questionnaire focused on the relationship between heritage, artifacts and teaching practices. The participants were Primary Education teachers. The designed instrument allows us to identify how often the teachers make use of the cultural heritage and artifacts as a teaching resource, which is the role of the students in such cases and which strategies are more often linked to their introduction. The analysis confirms that, at least where the analysis was developed, the implementation of active strategies associated with the introduction of heritage and material sources are unusual and limited.

KEYWORDS: Primary education, history instruction, teaching methods, pedagogical content knowledge, heritage education, archaeology.

INTRODUCCIÓN

El patrimonio, conceptualizado en diferentes ocasiones (Cuenca, 2002; Hernández, 2002), y su didáctica se presentaba no hace mucho como una de las líneas de investigación a desarrollar dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales (Prats, 2002). Entendiendo lo patrimonial como una herencia a conservar (Fontal, 2003), como un constructo cultural cambiante (Hernández, 2003), que crea identidad o identidades (Santacana y Martínez, 2013) y que es fuente de emociones (Coma y Santacana, 2010), se establece la necesidad de educar patrimonialmente a los alumnos, futuros ciudadanos del mañana. En los últimos años, la investigación española vive un momento álgido, con un volumen notorio de producción científica (Ballesteros, Fernández, Molina, y Moreno, 2003; Molina y Cuenca, 2015) y cierta repercusión incluso en la propia legislación educativa. No obstante, se trata de un desarrollo que continúa dándose casi en exclusiva en los denominados espacios no formales (Hernández, 2003), perdiéndose frecuentemente su carácter instruccional y, por ende, sus posibilidades como fuente privilegiada y viva para comprender y construir el conocimiento histórico.

En este contexto surge la necesidad de profundizar en cuestiones relacionadas con el uso de elementos patrimoniales como recurso para el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente de contenidos históricos. Así, el presente estudio analiza cuál es la relación y el grado de interacción entre docentes y alumnos de Educación Primaria con respecto a la inclusión del patrimonio cultural en la práctica del aula. Para ello se focaliza la atención en (1) identificar con qué frecuencia se utiliza el patrimonio cultural del entorno como recurso y (2) cuál es el rol del alumnado en su inclusión, así como en (3) valorar cómo, cuándo y con qué frecuencia son introducidas las fuentes materiales, cajas genealógicas y/o maletas didácticas. Cabe aclarar que por fuentes materiales se hace referencia especialmente a objetos y que por cajas genealógicas y/o maletas didácticas se alude a un conjunto limitado de fuentes materiales seleccionadas en función de un objetivo didáctico específico y siguiendo, por tanto, un determinado criterio (evolución, época, función, etc.).

MARCO TEÓRICO

Son numerosos los autores que vienen enfatizando reiteradamente la necesidad de introducir el patrimonio en la educación formal por ser potenciales recursos didácticos de gran valor. Así, encontramos diversos estudios que han tratado de evaluar su presencia

en las aulas, bien a través del análisis de la legislación educativa (Escribano y Molina, 2015) o bien por medio del análisis de libros de texto (Estepa, Ferreras y Morón, 2011; Ferreras y Jiménez, 2013; López y Cuenca, 2011). No obstante, todos ellos remiten a una misma necesidad con respecto a su tratamiento educativo: educar patrimonialmente debe ir más allá de enseñar conceptos sobre el pasado o conocer los monumentos del entorno, requiere superar la banal creencia de que el patrimonio es un mero ilustrador de contenidos.

Por un lado, un adecuado uso educativo en las aulas de Ciencias Sociales favorece el tratamiento de los contenidos de segundo orden, aquellos que son inherentes al denominado pensamiento histórico. Ya en 2011 Cuenca, Estepa y Martín aludían a su importante papel para la comprensión de conceptos de cambio/permanencia o de la propia evolución temporal. Conceptos como relevancia histórica, causa y consecuencia, perspectiva histórica, pensamiento contextualizado o prueba (*evidence*) son conceptos fácilmente desarrollables si la estrategia es la adecuada (Pinto, 2014). El desarrollo de estos metaconceptos son la base necesaria para que el alumnado vaya dando respuesta a diversas cuestiones históricas que le permiten comprender el pasado tal y como se hace en la investigación histórica. Así, la incorporación de fuentes primarias posibilita el desarrollo de habilidades asociadas a la labor del historiador (Domínguez, 2015; Lévesque, 2008; Seixas y Morton, 2013; Wineburg, 2001), mejorando desde la capacidad de observación e interrogación hasta la de establecer conexiones y realizar inferencias (Hoodless, 2011). Ashby (2011) destacaba el hecho de que estas fuentes, a diferencia de las escritas, facilitan la tarea de un análisis más interpretativo, al no existir problemas de interpretación ligados al posible sesgo o subjetividad de la misma. Se recoge aquí la idea de Levstik y Barton (2015) referente a cómo crear con cada fuente una *chaîne opératoire* o secuencia de operaciones que permita descubrir las interconexiones subyacentes para su posterior explicación.

Por otro lado, el potencial didáctico de las fuentes materiales y objetuales se ve favorecido por su propia naturaleza, al constituir *per se* elementos altamente motivadores. Los seres humanos dependemos de objetos materiales, no sólo desde un punto de vista tecnológico o como modo de supervivencia (Hodder, 2012), sino también desde el punto de vista de nuestros propios recuerdos. En palabras de Santacana y Martínez (2013: 49), «la memoria es un conjunto de recuerdos que funcionan en la mente mediante capas, como los estratos de una excavación arqueológica, y cada estrato está poblado de objetos». Se constituyen, por tanto, como elementos fundamentales para

la creación de anclajes que favorecen el recuerdo. Así, cuando los objetos llegan a las aulas se convierten en herramientas útiles para la adquisición de determinados valores, ya sean valores de protección y defensa respecto del pasado (Cuenca et al., 2011), de sentido identitario (Cuenca, 2014), o bien valores que impliquen una conciencia crítica sobre quiénes somos o quiénes hemos sido.

Aunque las ventajas didácticas y educativas que supone el aprendizaje de la Historia a través de objetos es una máxima que posee ya cierta tradición, muy especialmente en el mundo anglosajón donde la producción científica es dilatada (Adams y Millar, 1982; Durbin, Morris y Wilkinson, 1990; Smith y Holden, 1994; Wood y Holden, 1995), en España continúa siendo una cuestión que precisa desarrollo, principalmente en lo que a educación formal se refiere. A nivel estatal destacan propuestas como la de García (1994) y otras posiblemente más desarrolladas como la de Bardavio y González (2003) y la de Santacana y Llonch (2012). Una ampliación del estado de la cuestión, sus ventajas y un plan de actuación diferenciado por etapas ya ha sido expuesto en otros foros (Egea, Pernas y Arias, 2014).

Si bien paulatinamente comienza a ser más frecuente la inclusión del patrimonio en diferentes niveles de la educación formal, muchas de estas experiencias continúan poseyendo un tratamiento disciplinar (Cuenca, 2002). El uso de la imagen de un teatro romano en un aula no conlleva por sí mismo el aprovechamiento didáctico que se precisa, mas perpetúa el modelo tradicional de enseñanza de la Historia que iba ligado a la actividad del profesorado y en el que «la palabra clave era *memorizar*» (Pozo, Asensio y Carretero, 1989: 215). La ruptura con ese carácter estático del conocimiento ha de dirigir los esfuerzos hacia el desarrollo de habilidades y hacia aprendizajes que sean resultado de un proceso activo de *descubrimiento* (Loyens y Rikers, 2011). En este sentido, el estado de la cuestión sugiere que la utilización de fuentes patrimoniales continúa siendo anecdótica y que, asimismo, el trabajo con las mismas no aparece asociado a las estrategias activas necesarias para un verdadero aprovechamiento didáctico.

MÉTODO

La investigación responde a una finalidad descriptiva, por ello se lleva a cabo a través de un estudio tipo encuesta, teniendo un diseño cuantitativo no experimental contextualizado bajo el paradigma empírico-analítico o positivista. Concretamente, prevalece el carácter exploratorio que posibilita un primer acercamiento a la realidad que nos ocupa.

Ítems seleccionados
En relación al trabajo conjunto con organismos y entidades culturales del contexto:
11. Para desarrollar algún contenido de tipo histórico, visitan museos, monumentos, yacimientos arqueológicos, centros de interpretación, exposiciones, etc.
12. Para desarrollar algún contenido de tipo histórico, se organizan en el centro talleres, charlas, demostraciones, actividades, etc., por parte de museos o entidades similares.
13. En las visitas a museos, el alumnado tiene un papel activo.
14. En las visitas a museos, los alumnos pueden tocar y analizar los materiales/réplicas.
En relación al uso de fuentes materiales y el tipo de actividades asociadas:
73. ¿Con qué frecuencia utiliza las fuentes materiales en el aula?
74. Se observa/se lee la información que aportan.
75. Se discute sobre la información que aportan.
76. Se utilizan para desarrollar habilidades procedimentales.
77. Se plantean preguntas sobre la información que aportan, sus características (funcionales, morfológicas, técnicas...) y su contexto.
78. Se hacen las actividades del libro de texto que guardan relación.
79. ¿En qué cursos de la etapa suele utilizarlas de forma más habitual?
En relación al uso de cajas genealógicas/maletas didácticas y el tipo de actividades asociadas:
80. ¿Con qué frecuencia utiliza las cajas genealógicas/maletas didácticas en el aula?
81. Se observa/se lee la información que aportan.
82. Se discute sobre la información que aportan.
83. Se utilizan para desarrollar habilidades procedimentales
84. Se plantean preguntas sobre la información que aportan, sus características (funcionales, morfológicas, técnicas...) y su contexto.
85. Se hacen las actividades del libro de texto que guardan relación.
86. ¿En qué cursos de la etapa suele utilizarlas de forma más habitual?

CONTEXTO Y PARTICIPANTES

La muestra participante, delimitada según criterios de accesibilidad por muestreo casual, fueron 60 docentes en activo de 8 centros educativos públicos (81.7%) y concertados (18.3%) de la Región de Murcia, que impartían docencia en las asignaturas de Conocimiento del medio natural, social o cultural y/o Ciencias Sociales según las leyes educativas vigentes. Demográficamente se trataba de 49 mujeres (81.7%) y 11 varones (18.3%), con una *M* de edad de 40.63 años y una *DT* = 10.76. La mayoría eran docentes diplomados (91.7%), en contraposición a aquellos graduados y licenciados (8.3%). Por otro lado, la mayoría de los par-

Tabla 1. Relación de ítems seleccionados del total de los incluidos en el cuestionario diseñado para llevar a cabo el estudio. Fuente: elaboración propia.

participantes eran funcionarios de carrera (61.7%), siendo escaso el número en situación de interinidad (20%) y de profesionales contratados (18.3%). Finalmente, la muestra presenta una M de años de experiencia docente de 16.18 años y una $DT= 10.51$; así como una M de años de permanencia en el centro actual de 9.37 años y una $DT= 9.42$.

INSTRUMENTO

Para dar respuesta a los objetivos del estudio, se seleccionaron 18 ítems del total de los incluidos en el cuestionario que se diseñó para la investigación de la que forma parte dicho estudio (tabla 1). El contenido del cuestionario fue validado por juicio de expertos y para su fiabilidad se recurrió al procedimiento *Alfa de Cronbach* una vez administrado.

Los ítems que nos ocupan son de respuesta cerrada: 16 ítems (11-14, 73-78, 80-85) a valorar según una escala de estimación del 1 al 5 (1= nunca, 2= rara vez, 3= a veces, 4= con frecuencia, 5= siempre) y 2 ítems (79 y 86) con respuesta múltiple de carácter cerrado (1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º y 6.º). Por último se añadió un apartado de observaciones de respuesta abierta.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis descriptivo univariable de los datos recabados hace patente el escaso vínculo entre los centros escolares y aquellos organismos y entidades culturales del contexto que se relacionan con el patrimonio. Así, tanto las visitas del alumnado a museos, monumentos y yacimientos arqueológicos (ítem 11), como la organización de actividades por parte de estas entidades en los centros escolares (ítem 12) se realizan de forma esporádica con una frecuencia de $M= 2.67$ y $M= 2.50$, respectivamente. Resulta llamativa la total ausencia de valores asociados a la mayor frecuencia (Siempre) para ambos ítems. Fuera de las aulas este tipo de actividades es planteado frecuentemente solo por 6 docentes (10%), mientras que de forma puntual casi por la mitad (51.7%), siendo 23 (38.3%) los que nunca o rara vez las desarrollan. Similar lectura se obtiene dentro de las aulas, pues si bien aumenta el número de docentes que señala participar de esa interacción hasta un total de 15%, también es mayor el número de docentes que afirma que es prácticamente nula (43.4%). A su vez, aunque una parte considerable de la muestra afirma que a veces el alumnado tiene un papel activo en estas visitas (ítem 13) con una $M= 3.07$, son pocos los casos en los que el alumnado puede manipular y analizar el material exhi-

bido (ítem 14), siendo la frecuencia de $M= 2.57$. De hecho tan solo 1 docente considera que esta opción se da en todas las ocasiones y 8 (13.3%) con frecuencia, mientras que el 53.4% señala que esta interacción tiene lugar en contadas ocasiones. Al respecto, es interesante la observación aportada por 2 docentes en el ítem de carácter abierto, donde reconocían que únicamente en los museos de *ciencias* se ofrece la oportunidad de manipular, como en el Museo del Agua de Murcia. Así, y a pesar del posible sesgo de deseabilidad social, los resultados ponen de manifiesto que casi la mitad de los encuestados nunca o rara vez participan de estas actividades y que, aquellos que así lo hacen, reconocen que se trata de acciones puntuales en sus programaciones en las que pocas veces se plantea un rol activo. Esta limitada relación entre ambas instituciones merma considerablemente las posibilidades educativas que de un trabajo conjunto podrían desencadenarse (García, 1994; Santacana y Llonch, 2012).

Por otro lado, el aprovechamiento del patrimonio como recurso educativo en la cotidianidad del aula se muestra aún incipiente, situación que reafirma su escasa tradición pedagógica en las aulas españolas (Bardavio y González, 2003). Los recursos materiales son incorporados puntualmente para desarrollar contenidos históricos, siendo la frecuencia de uso de las fuentes materiales de $M= 2.70$ y de las cajas genealógicas de $M= 2.13$. En concreto, aunque las fuentes materiales son usadas habitualmente por 2 docentes (3.3%) y frecuentemente por 11 (18.3%), son 24 los docentes (40%) que hacen un uso esporádico, 13 (21.7%) los que rara vez las usan y 10 (16.7%) los que nunca las incluyen. Si se focaliza la atención en la frecuencia de uso de las cajas genealógicas se obtiene un uso esporádico por 15 de los encuestados (25%). Ninguno de ellos afirma hacer un uso habitual, tan sólo 8 (13.3%) hacen un uso frecuente, mientras que 14 docentes (23.3%) rara vez introducen este recurso y 23 (38.3%) nunca las usan en sus sesiones. Si bien la variedad en los recursos permite modificar los canales tradicionales de aprendizaje, al ofrecer diversos modos de acceder y trabajar los contenidos históricos, se es consciente de que la importancia de su uso no radica en cuántos se incorporen al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino en cómo estos sean utilizados (Dean, 2008). Es aquí donde se evidencia la distancia existente entre la realidad del aula y los planteamientos didácticos actuales centrados en el desarrollo competencial del alumnado, tal y como podemos inferir a partir de la tabla 2.

Las fuentes materiales (ítems 73-78) aparecen mayoritariamente vinculadas a la realización de las actividades correspondientes del libro de texto, identificándose hasta 29 casos (58%) donde es la estrategia habitual. Esto se traduce en que las fuentes materiales se presentan

¿De qué forma incluye las fuentes primarias en el aula para trabajar los contenidos históricos?	Fuentes materiales		Cajas genealógicas	
	M	DT	M	DT
Observamos/Leemos la información	3.52	1.054	3.30	1.222
Debatimos sobre la información	3.46	1.034	3.16	1.143
Se utilizan para desarrollar habilidades procedimentales	3.18	1.044	3.11	1.100
Planteamos preguntas sobre sus características (funcionales, morfológicas, técnicas...) y su contexto	3.34	1.099	3.14	1.182
Hacemos las actividades del libro de texto que guardan relación	3.52	1.249	3.43	1.259

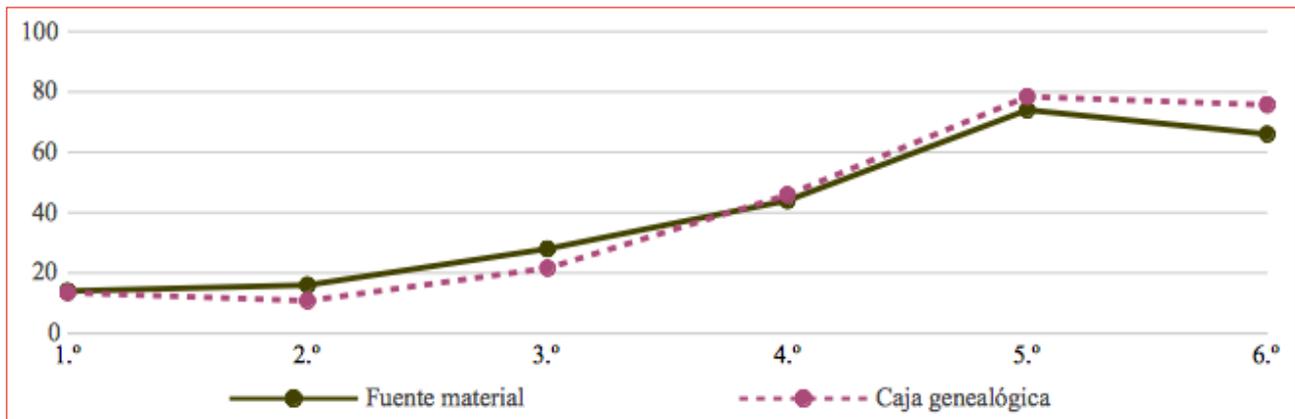
principalmente en formato imagen. El uso de este recurso implica en la mayoría de ocasiones la observación y lectura de la información que aporta (54%) y una discusión sobre la misma por parte del alumnado (52%). Menos frecuente es su uso en relación al desarrollo de habilidades procedimentales o como motivación para trabajar estrategias interrogativas en torno al propio recurso o contexto de adscripción (44%). Especial atención merece el porcentaje de docentes que nunca o en muy pocas ocasiones las emplea con estos fines, ascendiendo hasta un 30% en el caso de habilidades procedimentales y hasta un 20% en relación a estrategias de interrogación del objeto. De la misma forma, un alto porcentaje de los 37 docentes que afirman haber utilizado alguna vez las cajas genealógicas (ítems 80-85), señalan como mayoritario su uso para observar y leer la información, así como para realizar las actividades del libro de texto (48.6%). Se vuelve pues a la asociación entre este tipo de recurso y el formato imagen. Casi la mitad (45.9%) usa este recurso para plantear una discusión o como pretexto para el planteamiento de preguntas varias. Por último y como en el caso anterior, la actividad a la que menos se vincula su uso es la referida al desarrollo de habilidades procedimentales (37.8%).

En consecuencia, la aproximación a las fuentes objetuales desde la práctica docente implica mayoritariamente un carácter descriptivo y escasamente interpretativo, en el que el desarrollo de habilidades procedimentales tiene un papel secundario. Persiste, por tanto, una falta de recurrencia procedimental que se constituye como uno de los principales obstáculos para el aprendizaje del tiempo histórico (Trepát, 2002). Al mismo tiempo esta carencia repercute directamente en el conocimiento de la lógica de la disciplina y, por extensión, de los procedimientos que usa el historiador en los procesos de búsqueda, análisis e interpretación (Seixas y Morton, 2013). La presentación del saber como verdades estáticas y cerradas lleva al alumnado a asumir los contenidos históricos como un conocimiento impuesto por el libro de texto o el

Tabla 2. Estadísticos descriptivos para la frecuencia de uso de fuentes objetuales según la actividad asociada en Educación Primaria (M: Media; DT: Desviación Típica). Fuente: elaboración propia.

docente (Seixas, 1994), privándole de la adquisición de las competencias históricas y, por ende, de los beneficios educativos cuyo desarrollo comporta.

Finalmente, otro de los rasgos característicos en la actualidad es la tardía inclusión de fuentes históricas en la práctica educativa, al quedar mayoritariamente restringida al último tramo de la etapa, tal y como corroboran los resultados recogidos en el gráfico 1 (ítems 79 y 86). La inclusión de fuentes se produce especialmente en 5.º y 6.º de Primaria, siendo llamativa la escasa atención prestada durante los primeros cursos pese a la existencia de contenidos asociados a la disciplina según la legislación vigente en el momento de realización del estudio. Ante la posibilidad de que la frecuencia de utilización de estos recursos fuera distinta según los años de experiencia docente, se procedió al cálculo del estadístico de *Kruskal-Wallis* tras ubicar a los sujetos en 3 subgrupos (<10 años, 11-20 años, >20 años). Al respecto no se observaron diferencias ni en la frecuencia de visitas a espacios patrimoniales ($X^2 = 3.983$, $gl = 2$, $p = 0.136$), ni en el uso de fuentes materiales ($X^2 = 1.127$, $gl = 2$, $p = 0.569$), ni en la frecuencia de uso de cajas genealógicas ($X^2 = 0.603$, $gl = 2$, $p = 0.740$).



Dichos resultados avalan la vigencia del carácter restrictivo que se derivó de la aplicación de la teoría psicoevolutiva de Piaget al ámbito educativo. La rígida extrapolación de sus postulados negaba la capacidad de observación e interrogación del alumnado en edades tempranas, así como su consideración como descubridor activo (Donaldson, 1984), desde donde se facilita la introducción de contenidos asociados al razonamiento temporal y narrativo, ligados a su vez al desarrollo del conocimiento histórico (Bage, 2000; Cooper, 2002; Hernández, 2010; Pagès y Santisteban, 2010; Pluckrose, 1993; Pozo, 1985; Trepát, 2002). Es por ello que, a día de hoy, sigue siendo patente la necesidad de llevar a cabo un plan-

Gráfico 1. Frecuencia de uso de fuentes objetuales según el curso de Educación Primaria. Fuente: elaboración propia.

teamiento didáctico adecuado de la disciplina, que genere las experiencias educativas precisas para que se inicie el desarrollo de las competencias históricas y, por tanto, del pensamiento histórico del alumnado.

CONCLUSIONES

Las limitaciones de una muestra de tamaño modesto y circunscrita territorialmente imposibilita aún obtener información significativa con respecto a la posible influencia en los resultados de aspectos como el tipo de centro, la titulación docente y los años de experiencia o permanencia en el centro educativo. Sin embargo, la investigación sí que refleja claramente la débil y limitada relación entre centros educativos y organismos o entidades de carácter cultural, siendo poco habitual que el alumnado disfrute de actividades que aúnen los intereses de una institución y otra. En este sentido, se observa cómo cada vez se hace más necesario que los museos y demás entidades culturales cuenten con servicios pedagógicos que permitan orientar y adaptar el material disponible a las características y necesidades del alumnado. El uso de réplicas, en sus diversos formatos, facilitaría tareas de descripción y manipulación, necesarias para un adecuado análisis interpretativo y una experimentación activa. Por otro lado, los docentes han de ser conscientes de la necesidad de enfocar la salida o la realización de las actividades que les sean propuestas, atendiendo a «un objetivo específico y didácticamente asumible» (Bardavio y González, 2003: 85), revalorizando y aprovechando los beneficios educativos que, con una adecuada planificación, este tipo de recursos posibilitan (Santacana y Llonch, 2012).

Un mayor aprovechamiento del patrimonio del entorno posibilita una mayor conexión entre el alumnado y este, lo que implica no solo conocer su importancia para la construcción del conocimiento, sino también el desarrollo de esos valores de conservación tan anhelados por la Educación Patrimonial, más allá de aquellos relacionados con su carácter simbólico o identitario y de los intereses asociados a colectivos concretos.

Similar reflexión merece la introducción de fuentes materiales en el aula, pequeños objetos de la vida cotidiana capaces de narrar historias individuales y acercar una realidad muchas veces oculta a los ojos de los estudiantes. Mas su introducción no puede producirse sin contextualizar. Es importante tener en cuenta que el objeto en sí mismo, por muy visual y ostentoso que resulte, suele no poseer la información necesaria para resolver múltiples cuestiones, como es la información referida al contexto de aparición

y a los elementos que lo acompañaban (Ashby, 2011). Tal y como afirmaba un alumno participante en un estudio con objetos realizado por Levstik, Henderson y Schlarb (2008:401) «artifacts are like the characters in a story. The context is like the plot, so without the plot, you don't have a story». Una correcta contextualización y una adecuada selección de recursos permite introducir en el aula una gran riqueza de matices, derivados de las múltiples *historias* generadas a partir de la interrogación y análisis de cada uno de los elementos. A fin de evitar perder gran parte de su valor didáctico, se hace necesario que el alumnado actúe como un descubridor activo, considerando el diálogo como la base de cualquier actividad (Bage, 2000), en las que las diversas respuestas obtenidas —incluso las erróneas— juegan un papel definitivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Donaldson, 1984). Sólo impulsando metodologías activas cuyo eje vertebrador sea un planteamiento científico, estaremos en disposición de superar el uso meramente ilustrativo en las aulas (Domínguez, 1989) y las tan frecuentes rutinas escolares derivadas del libro de texto (Sáiz, 2013) para, así, ofrecer al alumnado la posibilidad de adquirir la riqueza que supone mirar con «ojos históricos» (Domínguez, 1989, p. 42). ¶

REFERENCIAS

- Adams, C. y Millar, S. (1982) Museums and the Use of Evidence in History Teaching. *Teaching History*, 34, 3-6.
- Ashby, R. (2011). Understanding historical evidence. Teaching and learning challenges. En I. Davies (Ed.): *Debates in History Teaching*, (pp. 137-147). London-New York: Routledge.
- Bage, G. (2000). *Thinking history, 4-14: teaching, learning, curricula, and communities*. London-New York: Routledge-Falmer.
- Ballesteros, E., Fernández, C., Molina, J. A. y Moreno, P. (2003). *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca: AUPDCS.
- Bardavio, A. y González, P. (2003). *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. Barcelona: Horsori/ICE.
- Coma, L. y Santacana, J. (2010). *Ciudad educadora y patrimonio: cookbook of heritage*. Gijón: Trea.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Tesis de doctorado, Huelva: Universidad de Huelva (España). Extraído el 10 de septiembre de 2016 de <http://hdl.handle.net/10272/2648>
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 19, 76-96.
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín, M. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio cultural de España*, 5, 45-58.
- Cuenca, J. M. y López, I. (2014). Teaching heritage in Social Science, Geography and History textbooks in Compulsory Secondary Education. *Cultura y Educación*, 26 (1), 1-43. doi: 10.1080/11356405.2014.908663
- Dean, J. (2008). *Ensenyar història a primària*. Manresa: Zenobita Edicions.
- Domínguez, J. (1989). El lugar de la historia en el currículum 11-16. Un marco general de referencia. En M. Carretero, I. Pozo y M. Asensio (Comps.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, (pp. 33-60). Madrid: Visor.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*, Barcelona: Graó.
- Donaldson, M. (1984). *La mente de los niños* (2.ª ed.). Madrid: Morata.
- Durbin, G., Morris, S. y Wilkinson, S. (1990). *Learning from Objects: A Teacher's Guide* (M. Corbishley, Ed.). London: English Heritage.
- Egee, A., Pernas, S. y Arias, L. (2014). Re-construyendo la historia a partir del patrimonio arqueológico. En O. Fontal, A. Ibáñez y L. Martín (Eds.): *Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial*. Madrid: IPCE/OEPE. Extraído el 7 de julio de 2016 de: <http://www.congreso.oepe.es>
- Escribano, A. y Molina, S. (2015). La presencia de la historia del arte en el nuevo currículum de educación primaria. *Iber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79, 15-24.
- Estepa, J., Ferreras, M., López Cruz, I. y Morón, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355, 573-589. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-037
- Ferreras, M. y Jiménez, R. (2013). ¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria?. *Revista de Educación*, 361, 591-618. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-361-234
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Gijón: Ediciones Trea.
- García, A. (1994). *Didáctica del museo: el descubrimiento de los objetos* (1.ª ed. 1988). México: Ediciones de la Torre.
- Hernández, F. X. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Eds.): *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 455-466). Cuenca: AUPDCS.
- Hernández, F. X. (2010). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- Hernández, F. (2002). *El Patrimonio Cultural: La Memoria Recuperada*. Gijón: Ediciones Trea.
- Hodder, I. (2012). *Entangled: an archaeology of the relationships between humans and things*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Hoodless, P. (2011). *Teaching history in primary schools* (1.ª 2008 ed.). Exeter: Learning Matters.
- Levstik, L. S. y Barton, K. C. (2015). *Doing history: investigating with children in elementary and middle schools* (Fifth edition). New York: Routledge.
- Levstik, L. S., Henderson, A. G. y Schlarb, J. S. (2008). Digging for clues: An archaeological exploration of historical cognition. *Researching History Education. Theory, Method and Context*, (pp. 393-407). New York: Routledge.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press.

- López, I. y Cuenca, J. M. (2011). El patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales de ESO: Evaluación y nuevas perspectivas. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (Eds.): *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales* (pp. 159–168). Murcia: Editum-AUPDCS.
- Loyens, S. y Rikers, R. (2011). Instruction Based on Inquiry. En R. E. Mayer y P. A. Alexander (Eds.): *Handbook of research on learning and instruction*, (pp. 361–381). New York-London: Routledge,
- Molina, S. y Cuenca, J. M. (Coords.) (2015). *Enseñanza de la historia y formación de identidades colectivas* [Monográfico]. *Clío. History and History Teaching*, 41. Extraído el 25 de septiembre de 2016 de: <http://clio.rediris.es>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos Cedes*, 30 (82), 281-309.
- Pinto, H. (2014). Desafios da Educação Patrimonial: o ensino e a aprendizagem de história em sítios patrimoniais. *Clío: History and History Teaching*, 40. Extraído el 10 de agosto de 2016 de: <http://clio.rediris.es>
- Pluckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (1985). *El niño y la historia*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pozo, J. I., Asensio, M. y Carretero, M. (1989). Modelos de aprendizaje-enseñanza de la historia. En M. Carretero, J. I. Pozo y M. Asensio (Comps.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 211-239). Madrid: Visor.
- Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 1, 81–89.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66. doi: 10.7203/DCES.27.2648
- Santacana, J. y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: Ediciones Trea.
- Santacana, J. y Martínez, T. (2013). Patrimonio, identidad y educación: una reflexión teórica desde la historia. *Educatio Siglo XXI: Revista de La Facultad de Educación*, 31, 47–60.
- Seixas, P. (1994). A discipline adrift in an integrated curriculum: history in British Columbia schools. *Canadian Journal of Education*, 19 (1), 99-107.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Smith, L. y Holden, C. (1994). I thought it was for picking bones out of soup... Using artefacts in the primary school. *Teaching History*, 76, 6–9.
- Trepát, C. A. (2002). El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales. En C. A. Trepát y P. Comes: *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 7-122). Barcelona: Graó.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wood, L. y Holden, C. (1995). *Teaching early years history*. Cambridge: Chris Kington Pub.

HER&MUS

HERITAGE & MUSEOGRAPHY

Her&Mus. Heritage and Museography es una revista de publicación anual que recoge artículos sobre patrimonio y museos, con una especial relevancia a sus aspectos didácticos, educativos y de transmisión del conocimiento. En la revista tienen cabida tanto trabajos del ámbito académico como experiencias y reflexiones del ámbito museístico y patrimonial y alcanza tanto el ámbito peninsular como el europeo y el latinoamericano. Por este motivo, se admiten artículos en diversas lenguas, como son el catalán, el español, el francés, el italiano y el inglés.

La revista nace en el año 2008 con el nombre de *Hermes*. Revista de museología (ISSN impreso 1889-5409; ISSN en línea 2462-6465) y su primer número sale a la luz en 2009. Desde el segundo número pasa a llamarse *Her&Mus. Heritage and Museography* (ISSN impreso 2171-3731; ISSN en línea 2462-6457). Inicialmente de carácter cuatrimestral, pasó en 2013 a tener una periodicidad semestral. A partir de 2015 la revista se publica anualmente. Desde sus orígenes ha sido editada por Ediciones Trea y académicamente vinculada a la Universitat de Barcelona. A partir de 2016 se edita exclusivamente en formato digital a través de RACO (<http://raco.cat/index.php/Hermus/index>) como revista científica de la Universitat de Lleida.

HER&MUS

HERITAGE & MUSEOGRAPHY

Her&Mus se encuentra en las siguientes bases de datos y repositorios:

Plataformas de evaluación de revistas:

MIAR (Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes).
Catálogo LATINDEX (Iberoamericana).
CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas): Valor superior a D.
CARHUS Plus+ 2014: Grupo D.
Journal Scholar Metrics Arts, Humanities, and Social Sciences.

Bases de Datos Nacionales:

DIALNET.
RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas).
DULCINEA.

Catálogos Nacionales:

ISOC (CSIC).

Bases de Datos Internacionales:

LATINDEX (Iberoamericana).
Ulrichs Web Global Series Directory.
European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS).

HER&MUS

HERITAGE & MUSEOGRAPHY

Normas generales para la publicación de artículos en *Her&Mus*.
Heritage and Museography:

- Se pueden presentar manuscritos redactados en catalán, castellano, italiano, francés e inglés.
- En general, serán bienvenidos escritos sobre patrimonio y museos, con una especial relevancia a sus aspectos didácticos, educativos y de transmisión del conocimiento.
- Se admiten principalmente artículos de investigación, pero también se admiten reseñas, experiencias didácticas, descripción de proyectos y artículos de reflexión.
- Se considerará especialmente el rigor metodológico y el interés general del contenido, la perspectiva y el estudio realizado.
- Serán rechazados aquellos manuscritos que se encuentren en proceso de publicación o de revisión en otra revista. Todo manuscrito puede ser rechazado en cualquier momento del proceso editorial en caso de detectarse una mala práctica.
- Los autores deberán enviar sus manuscritos a través de la plataforma RACO.

Normas completas disponibles en:

<http://raco.cat/index.php/Hermus/about/submissions#author-Guidelines>

Proceso de revisión por pares:

Todos los manuscritos recibidos serán inicialmente revisados por la Secretaría Científica de la revista, que comprobará su adecuación a las normas de publicación y a la temática de la revista. Cuando el resultado de esta primera revisión sea favorable, los manuscritos serán evaluados siguiendo el sistema por pares ciegos. Cada manuscrito será evaluado por dos expertos externos al comité de redacción y a la entidad editora.

El plazo de revisión de los manuscritos es de máximo tres meses desde su recepción. Transcurrido dicho periodo, el autor/es será informado de la aceptación o rechazo del original. En los casos de manuscritos aceptados pero cuya publicación esté condicionada a la introducción de cambios y/o mejoras sugeridas por los revisores, sus autores deberán enviar la nueva versión del manuscrito en un plazo máximo de quince días.

Cuando no se derive unanimidad en la valoración del manuscrito, este será remitido a un tercer revisor.

HER&MUS

HERITAGE & MUSEOGRAPHY

■ TREA ■



Universitat de Lleida
Departament de Didàctiques
Específiques

Her&Mus. Heritage and Museography

Universitat de Lleida

Departament de Didàctiques Específiques

Avda. de l'Estudi General, 4

25001 Lleida

Teléfono: +34 973706541

Fax: +34 973706502

Correo-e: revistahermus@gmail.com

Web: <http://raco.cat/index.php/Hermus/index>