

Ciencias Jurídicas y Sociales

Actas de CISOTED24. II Congreso Internacional
de Ciencias Sociales, Tecnología y Educación

ACTAS DE CISOTED24

II Congreso Internacional de Ciencias Sociales, Tecnología y Educación

Universidad Rey Juan Carlos

Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte

Campus de Fuenlabrada

17 y 18 de octubre de 2024

Coordinación: Pedro César Mellado Moreno, José Ignacio Ortega Cervigón y Jesús Ángel Sánchez Rivera

DOI: <https://doi.org/10.33732/ActasdeCongresos/09092025>

Algunos derechos reservados.

Este trabajo se distribuye bajo la licencia: CC-BY-SA 4.0

Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional de Creative Commons. Disponible en

<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.es>



Atribución, compartir igual

ÍNDICE

El Portafolio de Evidencias en la Formación Inicial de Docentes en la BENMAC de Zacatecas <i>Alvarado Sánchez, Martina</i>	7
Implementación de la gamificación en procesos de autoevaluación en educación superior <i>Janer Hidalgo, Àngela; Sarmiento, Beatriz R.; García Ortiz, Raquel y Rodríguez Monter, Miryam</i>	10
Deep Learning en la Educación Superior: Revisando Aplicaciones, Beneficios y Desafíos <i>Moreno Cabezalí, Belén María y Murillo Ramos, Lydia</i>	15
Desafíos y Potencialidades del Blended Teaching: Un Enfoque Integrador en Entornos Sociotécnicos <i>Moreno Garcia, Nohora Patricia y Rozo Sandoval, A. Claudia</i>	20
Wikipedia en Acción: Innovación y Eficiencia en la Enseñanza de Organización de Empresas <i>Murillo Ramos, Lydia y Moreno Cabezalí, Belén María</i>	23
Pintando conciencias. Un museo virtual de los Derechos humanos para formar a docentes comprometidos/as. <i>Muñoz García, Gemma; Jiménez Pablo, Esther y Ortiz Nieto-Márquez, Irene</i>	27
Explorando Nuevos Horizontes Culturales e Innovadores en la Comunidad de Madrid con Erasmus+ <i>Oviedo Sánchez, Javier</i>	30
Un museo digital para la Base Aérea de Getafe: una propuesta didáctica para 4ºESO <i>Cuesta Criado, Marina y Noya Velazco, Danny</i>	32
Jugando con el pasado. El aprendizaje con videojuegos en la Didáctica de las Ciencias Sociales. <i>Vigil Noguerol, Irene</i>	35

Storytelling digital en 2ºESO: aplicación de la perspectiva de género en al-Ándalus <i>Cuesta Criado, Marina y Noya Velazco, Danny</i>	36
Aprendizaje Basado en Cine: una revisión sobre teorías y metodologías de su uso <i>Vázquez Toscano, Víctor</i>	41
El diseño de un itinerario didáctico como mecanismo de patrimonialización <i>Asunción Salmeán, Sergio</i>	44
Juegos Serios en la enseñanza de Ciencias Sociales en Educación Secundaria, una revisión bibliográfica sistematizada <i>Ballesteros Gutiérrez, Rafael</i>	47
El NO-DO como fuente primaria para trabajar el racismo y el colonialismo en la historia de España: el caso de Guinea Ecuatorial <i>Tiburcio Moreno, Erika</i>	50
Los mecenas: El Aprendizaje Basado en Proyectos para enseñar el Renacimiento en la Educación Secundaria Obligatoria. <i>Gómez Heredero, Beatriz Candelaria</i>	53
Propuesta de gamificación para la enseñanza de la Antigua Grecia en 1º de ESO <i>Pascual Díaz, Jorge</i>	56
La aplicación didáctica de las simulaciones parlamentarias en la enseñanza de la Historia <i>Gómez-Rey Benayas, Adrián</i>	59
Posibilidades de la GeolA como recurso didáctico para la enseñanza-aprendizaje de Ciencias Sociales en Primaria <i>Rodríguez de Castro, Ayar; Martínez Hernández, Carlos y Crespo Castellanos, José Manuel</i>	61
La historia en el aula a través de las de las fuentes históricas digitales. <i>Martínez Soguero, Paula</i>	64
El patrimonio cultural como forma de vinculación al lugar de residencia <i>Lozano Mas, María Yazmina</i>	68

Acercamiento preliminar a la motivación del alumnado de formación profesional hacia las diferentes áreas académicas	71
<i>Lles Grasa, Jara; Corrales Serrano, Mario y Merchán García, María José</i>	
Motivación académica hacia las Ciencias Sociales: diseño de un instrumento de evaluación para estudiantado juvenil	74
<i>Lles Grasa, Jara; Corrales Serrano, Mario y Merchán García, María José</i>	
Impacto de una intervención en la Competencia Digital y rendimiento en Ciencias Sociales en 6º	77
<i>Villena Taranilla, Rafael; Bueno Baquero, Andrea y del Olmo Muñoz, Javier</i>	
Los materiales digitales en la Formación para la democracia en BENMAC de Zacatecas	80
<i>Alvarado Sánchez, Martina</i>	
Tecnología e Interculturalidad, desafíos para las pedagogías críticas	83
<i>Rozo Sandoval, A. Claudia y Moreno Garcia, Nohora Patricia</i>	
Prehistoria y recursos educativos digitales: ¿avance o inmovilismo?	86
<i>Díaz de Torres, María y San Martín Zapatero, Jesús Alberto</i>	
Impacto de las TIC en la cultura, la identidad y la construcción de sentido en la sociedad	92
<i>Dávila Jaime, Maribel</i>	
Problemáticas de la realidad aumentada y virtual en didáctica específica: planteamiento de una revisión sistemática	95
<i>Villena Taranilla, Rafael y Colomer Rubio, Juan Carlos</i>	
Una propuesta para el Museo del Prado: Itinerarios gamificados adaptados a 2º de Bachillerato	101
<i>Sánchez Rivera, J. Á. y Aguilera, Inmaculada</i>	
El Madrid de los Austrias a través del ABP y del itinerario didáctico	108
<i>Hernando Méndez, Jorge</i>	

Itinerarios didácticos y memoria local en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: los restos patrimoniales de la guerra civil en Getafe y Pinto	112
<i>Ortega Cervigón, J. I. y Sánchez Rivera, J. Á.</i>	
Itinerario musical de la Guerra Civil: una propuesta para 4º de la ESO	115
<i>Noya Velazco, Danny y Cuesta Criado, Marina</i>	
"¡Grita Libertad!": creando un juego sobre la Democracia y sus enemigos	118
<i>Morilla Ordóñez, Javier</i>	

Presentación

Es un honor presentar el libro de actas del II Congreso Internacional sobre Ciencias Sociales, Tecnología y Educación (CISOTED24), celebrado en la ciudad de Madrid los días 17 y 18 de octubre de 2024, con una jornada cultural el 19 de octubre. Este congreso, coordinado por el Grupo de Investigación LIDA y organizado por docentes de la Universidad Rey Juan Carlos, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Autónoma de Madrid, representa un foro de encuentro para investigadores, docentes y profesionales comprometidos con la intersección de las ciencias sociales, la tecnología y la educación.

En esta edición, CISOTED24 ha centrado su enfoque en las narrativas digitales para la enseñanza de la historia democrática. A partir de diversas contribuciones, se han abordado temáticas como el uso de materiales didácticos digitales en la enseñanza de la historia, el análisis de los actores, movimientos sociales y espacios culturales que han contribuido a la construcción de la democracia, así como la implementación de itinerarios didácticos que integran elementos urbanos y naturales para una comprensión más holística de los fenómenos históricos y sociales.

El congreso ha reunido a expertos de distintas disciplinas para reflexionar sobre el papel de la tecnología en la educación y en la difusión del conocimiento histórico. Además, se han presentado estudios teóricos y prácticos relacionados con la pedagogía crítica, la tecnología educativa y la didáctica de las Ciencias Sociales, promoviendo un diálogo interdisciplinar enriquecedor.

El presente libro de actas recoge las ponencias y comunicaciones presentadas durante el congreso, proporcionando un valioso testimonio del estado actual de la investigación en estas áreas y ofreciendo nuevas perspectivas para su desarrollo futuro. Cada una de las contribuciones refleja el compromiso y el rigor académico de los participantes, así como su interés en fomentar una educación más crítica, inclusiva e innovadora.

Esperamos que este libro constituya una referencia útil para investigadores, docentes y profesionales interesados en la interacción entre las ciencias sociales, la tecnología y la educación, y que contribuya al avance del conocimiento y a la generación de nuevas líneas de investigación.

Agradecemos a todos los participantes, ponentes y organizadores que han hecho posible la realización de este evento y la producción de este volumen, confiando en que su contenido sea de provecho para la comunidad académica y educativa.

Comité Organizador de CISOTED24

El Portafolio de Evidencias en la Formación Inicial de Docentes en la BENMAC de Zacatecas

Alvarado Sánchez, Martina

martina.alvarado@benmac.edu.mx

Resumen

La formación inicial de docentes en las normales mexicanas ha transitado por una serie de situaciones que han implicado repensar nuestra labor como formadores de licenciados en educación preescolar en la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” de Zacatecas. El objetivo es dar cuenta de nuestra experiencia de investigación; de ahí el diseño de un proyecto que permita valorar el proceso de formación de nuestros estudiantes. El objetivo es dar cuenta de experiencia con la utilización del portafolio digital de evidencias para evaluar el nivel de logro de los aprendizajes obtenidos, lo que coadyuva a generar cambios sustanciales en su desempeño profesional. Asimismo, se reflexiona sobre el papel que juega el acompañamiento del formador para promover una práctica reflexiva.

Palabras clave: formación docente, portafolio digital de evidencias, licenciados en educación preescolar.

Propuesta y marco teórico:

El portafolio de evidencias es, sin duda una herramienta valiosa para la evaluación y reflexión en el proceso de formación de docentes. En el contexto de la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” de Zacatecas, su uso permite no solo documentar el desarrollo personal y profesional de los estudiantes, sino también identificar las dinámicas del proceso de enseñanza-aprendizaje en la licenciatura en educación preescolar.

La pregunta que guía la indagatoria es ¿el portafolio de evidencias de qué manera contribuye a identificar las fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad en el proceso de la formación inicial en los futuros licenciados en educación preescolar que coadyuve a un mejor desempeño profesional? dicha herramienta actúa como un repositorio que recoge diversas manifestaciones del aprendizaje y la práctica docente. Al incluir diagnósticos, informes de prácticas, ensayos y reflexiones, se logra captar las voces tanto de los estudiantes como de los formadores, lo que enriquece el análisis del proceso formativo de los futuros profesores noveles. Además, como mencionan Pozo, Porter y Cealand, así como Danielson y Abryutyn, el portafolio de evidencias no solo documenta el aprendizaje, sino que también facilita una reflexión crítica sobre la práctica docente, permitiendo a los formadores redirigir sus acciones y mejorar continuamente el proceso educativo. Esto es esencial para garantizar que los futuros docentes estén bien preparados para enfrentar los desafíos del aula.

Metodología:

El portafolio de evidencias es una herramienta fundamental para indagar sobre el ejercicio de la docencia en términos cualitativos, este tipo de herramientas es muy reciente en México y su utilización ha servido de gran aporte para la reflexión sobre la práctica, pero sobre todo impulsa el desarrollo del pensamiento crítico, asunto de relevancia para ejercer un mejor desempeño profesional como es el caso de los profesionales de la educación en el nivel preescolar. Dentro de este tipo de instrumentos es fundamental que los formadores de docentes tengamos cuatro puntos centrales, el propósito del porqué de su utilización, el cómo recuperar las evidencias, pero sobre todo verlo como un elemento de autoevaluación que permita avanzar en el campo de lo educativo en bien de contribuir a la mejora de la calidad educativa de nuestros estudiantes que serán los docentes del futuro, para formar mejores ciudadanos con una conciencia de democracia en busca de la paz y del bien común.

Resultados y Conclusiones, Relevancia científica:

Los hallazgos obtenidos de la investigación a partir de la implementación de esta herramienta de evaluación, se han podido observar resultados en los cambios de representaciones que los estudiantes tienen sobre su rol como docentes, Al analizar evidencias como diagnósticos de grupo, planeaciones y diarios de campo, se puede visualizar el progreso y las transformaciones en su comprensión de lo que implica ser docente y la práctica educativa a lo largo de su formación, pero sobre todo en su desempeño profesional se ve reflejado el compromiso y responsabilidad en aulas de educación preescolar.

Un elemento de gran valía es poder identificar que dicho instrumento coadyuva a que los estudiantes vayan visualizando sus debilidades en el proceso de formación, que permite ir atendiendo en su momento y eso contribuye a que en su ejercicio profesional en sus jornadas de inmersión al servicio se vean más comprometidos con la docencia, pero sobre todo la identidad que van construyendo en todo su trayecto de formación a partir de reflexionar y desarrollar el pensamiento crítico e identificar los elementos sustanciales del ser docente como es el dominio pedagógico, didáctico, disciplinar, contextual y sobre todo, la importancia del conocimiento del desarrollo del sujeto que aprende.

Las evidencias revisadas muestran cómo se da el curriculum vivido y esto posibilita la confrontación con el curriculum formal y oculto en el hacer docencia y visualizar cómo se va promoviendo la formación profesional de nuestros estudiantes en relación a la construcción del entramado conceptual que se va gestando a lo largo de la carrera y se pueden observar e identificar algunos de los vacíos no atendidos en ese proceso formativo por parte de nosotros como formadores.

Bibliografía:

Del Pozo flores, José Ángel. (2013). *Competencias profesionales: herramientas de evaluación; el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*, Narcea.

CPEUM 28/05/2021

Ley General de Educación Superior, (2020). México.

Lozano Andrade, Inés y Mercado Cruz, Eduardo, (2011) *Cómo investigar la Práctica Docente. Orientaciones para elaborar el documento recepcional*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Perrenoud Philippe (2011). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar. Profesionalización y razón pedagógica, critica y fundamentos*, GRAO.

Reforma Curricular de la Educación Normal, (2018). México.

Implementación de la gamificación en procesos de autoevaluación en educación superior

Janer Hidalgo, Ángela; Sarmiento, Beatriz R.; García Ortiz, Raquel y Rodríguez Monter, Miryam

angela.janer@unir.net

Resumen

La revisión de la literatura pedagógica muestra el incremento de los estudios que apuestan por la innovación educativa. Planteamos una propuesta de innovación implementada en el contexto de la educación superior, con la finalidad de incorporar y poner en práctica metodologías activas en el proceso de evaluación del alumnado. La metodología que desarrollamos en este estudio es la gamificación que permite relacionar las dinámicas de juego con los contenidos curriculares, logrando la adquisición de conocimientos, el desarrollo de competencias y el aumento de la motivación y la satisfacción. El objetivo es analizar el impacto de esta gamificación sobre el grado de adquisición de conocimientos, motivación y satisfacción del alumnado. Se muestra a partir de los primeros resultados una mejora en dichos aspectos.

Palabras clave: Aprendizaje, Autoevaluación, Gamificación, Motivación, Satisfacción,

Propuesta y marco teórico:

La responsabilidad de docentes e instituciones por implementar metodologías innovadoras es fundamental para aumentar la motivación, el aprendizaje significativo y el compromiso del estudiantado con su proceso de aprendizaje. A la hora de seleccionar o diseñar estrategias innovadoras de formación-aprendizaje es necesario pensar en actividades contextualizadas que aborden problemas actuales y que favorezcan el pensamiento crítico.

Una de las metodologías emergentes e innovadoras que se desarrollan en esta línea es la gamificación, que permite relacionar las dinámicas de juego con los contenidos curriculares. Muchos autores coinciden en que esta metodología motiva a los estudiantes porque presenta el conocimiento de forma atractiva, desarrolla habilidades para la resolución de problemas y fomenta el trabajo en equipo.

Si bien está demostrado que su uso se relaciona con la adquisición de contenidos y el aumento de la motivación, faltan estudios sobre el impacto que tiene el uso de la gamificación en procesos de autoevaluación. De aquí surge el interés en desarrollar el estudio *actual ¿Jugamos? Uso de una herramienta gamificada como alternativa a los test de evaluación continua en el Máster de Educación Secundaria.*

Esta propuesta plantea dos objetivos: incorporar y poner en práctica metodologías activas en el proceso de autoevaluación y transferir competencias didácticas innovadoras a docentes.

Metodología:

Se ha utilizado una metodología mixta mediante la aplicación de cuestionarios semiestructurados.

Muestra

En este proyecto han participado 39 estudiantes del Máster Universitario en Formación del profesorado de la UNIR, durante 2022/23. Su participación voluntaria y anónima consistió en realizar diferentes acciones gamificadas relacionadas con el temario, además de responder al cuestionario de evaluación específico para cada una de ellas.

Instrumentos

A lo largo del estudio se han utilizado diversos cuestionarios ad hoc para conocer el grado de aprendizaje, motivación y satisfacción del alumnado con el proceso de autoevaluación gamificada frente al actualmente estipulado tipo test. La presentación de las acciones gamificadas y los cuestionarios se realizó a través del campus virtual oficial de la universidad. Los cuestionarios fueron validados por tres personas expertas en el área de la Psicología y la Psicopedagogía.

Análisis de los datos

Para el análisis de los datos y teniendo en cuenta el carácter descriptivo del estudio, los resultados se centran en las distribuciones de medias, frecuencias, desviaciones estándar y análisis de contenidos. Se analizan los datos a través del paquete estadístico BM SPSS (29) y del Software ATLAS.ti (24) para el análisis de los datos cualitativos.

Resultados y Conclusiones, Relevancia científica:

Adquisición de contenidos

En una escala de 1 (muy poco) a 5 (mucho) se considera -por el 92,3%- la autoevaluación gamificada un instrumento que ayuda mucho a interiorizar los contenidos objeto de estudio. El tiempo empleado en las acciones gamificadas se considera apropiado para la adquisición del conocimiento con una valoración media de 4,9 desde 1 (nada adecuado) a 5 (muy adecuado).

Motivación

El formato de juego se valoró por el 100% de los participantes como motivante para realizar la autoevaluación frente a las preguntas tipo test. La motivación se mantuvo en el 87,2% a lo largo de todo el cuatrimestre. El 97,4% están motivados para volver a realizar la autoevaluación gamificada.

Satisfacción

La autoevaluación gamificada ayudó a cumplir los objetivos académicos del 97,5% de los participantes, mientras que los test solo al 49%.

La satisfacción obtenida lleva al 95% del alumnado a recomendar la participación en el proyecto. Los datos cualitativos muestran una valoración positiva de la autoevaluación gamificada recogida en las dos categorías (Figura1).

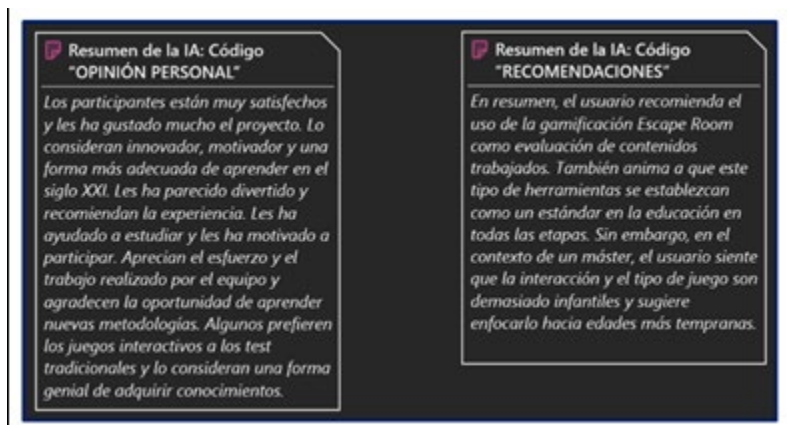


Figura 1. Análisis GPT de OpenAI con Atlas.ti 24 de las categorías “opinión personal” y “recomendaciones”. Fuente: elaboración propia.

Conclusiones y relevancia científica

Este proyecto pone de manifiesto la relevancia que tiene la autoevaluación gamificada frente al mero reconocimiento requerido en los test clásicos. Ello conlleva un aumento en la adquisición de conocimientos, la motivación y la satisfacción de los futuros docentes. Si bien está demostrado que la gamificación se relaciona con esos tres aspectos faltan estudios sobre el impacto que tiene el uso de la gamificación en procesos de autoevaluación como el desarrollado en el proyecto aquí presentado.

Bibliografía:

-
- Andrade, H. L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4, 87-102. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00087>
- Borrás, O. (2015). *Fundamentos de la Gamificación*. Gabinete de Tele-Educación. Universidad Politécnica de Madrid.
- Borrego, C., Fernández, C., Blanes, I., & Robles, S. (2017). Room escape at class: Escape games activities to facilitate the motivation and learning in computer science. *JOTSE: Journal of Technology and Science Education*, 7(2), 162–171. doi:10.3926/jotse.247
- Burke, B. (2012). *Gamification 2020: What is the future of gamification?* Gartner.
- Calatayud, M.A., y Alonso, B. (2022). Complicidad entre Autoevaluación y Aprendizaje. Matices para su Implantación en la Universidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 23-42. <https://doi.org/10.15366/rie2022.15.1.002>
- Calatayud, M. A. (2019). Orquestar la evaluación inclusiva en los centros educativos. ¿Por dónde empezar? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 165-176. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.009>

- Cuba, E.B., y Cordón, I. (2021). Aplicación de la gamificación en el diseño de actividades en la Educación a Distancia. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, 15 (Especial UCIENCIA I), 366-380. <https://www.redalyc.org/journal/3783/378370462022/html/>
- Dreimane, S. (2019). Gamification for education: Review of current publications. In L. Daniela (Ed.), *Didactics of smart pedagogy* (pp. 453–464). Springer. doi:10.1007/978-3-030-01551-0_23.
- Eukel, H. N., Frenzel, J. E., & Cernusca, D. (2017). Educational Gaming for Pharmacy Students Design and Evaluation of a Diabetes hemed Escape room. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(7), 62–65.
- García Lazaro, I. (2019). Escape room como propuesta de gamificación en educación. *Revista Educativa Hekademos*, 27, 71–79.
- Gómez López, M, Manzano Sánchez, D, Sánchez, B.J., & Valero, A. (2022). The War of the Athletes: una propuesta de gamificación aplicada a la docencia universitaria para favorecer los valores educativos y la responsabilidad. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 15(30), 38-50.
- Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152–161. doi:10.1016/j.compedu.2014.08.019
- Ibarra-Sáiz, M.S., y Rodríguez-Gómez, G. (2020). Aprendiendo a Evaluar para Aprender en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2020, 13(1), 5-8. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/12070/11994>
- Janer, À. (2023). Learning to Innovate by Innovating: An Escape Room Experience in Training Future High School Teachers. En A. Santamaría & E. Alcalde (Eds.), *Learning With Escape Rooms in Higher Education Online Environments* (p.91-113). Igi Global.
- Lee, J., & Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Brother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1–5.
- Majuri, J., Koivisto, J., & Hamari, J. (2018). Gamification of education and learning: A review of empirical literature. *Proceedings of the 2nd international GamiFIN Conference, CEUR-WS*.
- Millán, M. (2017). La gamificación en la evaluación continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. Una aportación basada en la evidencia en el ámbito de las Ciencias Sociales. In J. Ruiz-Palmero, J. Sánchez-Rodríguez, & E. Sánchez-Rivas (Eds.), *Innovación docente y uso de las TIC en educación* (p. 114). UMA Editorial.
- Oliva, H.A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y reflexión*, 44, 30-47.
- Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J., & Ágreda, M. (2018). Gamificación en educación: Una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44(1). Advance online publication. doi:10.1590/1678-4634201844173773

- Panadero, E., Jonsson, A. y Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.00>
- Panadero, E., Brown, G. L., and Strijbos, J.-W. (2016a). The future of student self-assessment: a review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychological Review* 28, 803–830. doi: 10.1007/s10648-015-9350-2
- Rodríguez, G., Ibarra, M.S., y García, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2),198-210. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1958>
- Santamaría, A. & Alcalde, E. (2019). Escaping from the English classroom. Who will get out first? *Revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*, 37(2), 83-92.
- Santamaría Urbieta, A., & Alcalde Peñalver, E. (2020). Una experiencia universitaria de gamificación en línea o en el aula presencial: ¿es este recurso de aprendizaje posible en ambos entornos? *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 20(4).
- Selznick, B. S., Dahl, L. S., Youngerman, E., & Mayhew, M. J. (2022). Equitably Linking Integrative Learning and Students' Innovation Capacities. *Innovative Higher Education*, 47(1), 1–21. doi:10.1007/10755-021-09570-w PMID:34334931
- Sierra, M. C., & Fernández-Sánchez, M. R. (2019). Gamificando el aula universitaria. Análisis de una experiencia de Escape Room en educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 105–115. doi:10.21703/rexe.20191836sierra15
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thin-king can revolutionize your business*. Wharton Digital Press. López Torres, E., Carril Merino, M.T., Alonso Neila, E., (2022): ApS con fuentes orales para hacer frente a la España vaciada en Educación Infantil, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* nº 43, pp.53-70, DOI: 10.7203/DCES.43.25270
- 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* nº 57, 313-341, <https://bage.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/article/view/1386/1309>
- Martínez Bonafé, J., Rogero Anaya, J. (2021): El Entorno y la Innovación educativa, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 71-81. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004>
- Suárez Álvarez, P., García Moris, 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*, Vol 14, Nº 2, pp.9-17, doi: 10.18537/mskn.14.02.01

***Deep Learning* en la Educación Superior: Revisando Aplicaciones, Beneficios y Desafíos**

Moreno Cabezalí, Belén María y Murillo Ramos, Lydia

belenmaria.moreno@urjc.es

Resumen

Esta revisión tiene como objetivo resumir y analizar la literatura existente sobre la aplicación de metodologías de *deep learning* en la educación superior. Se enfoca en cómo se aplican, sus ventajas y desafíos, y las nuevas tendencias en investigación y uso. Las áreas clave de aplicación son la personalización del aprendizaje, la evaluación de la calidad de la enseñanza, la supervisión de las actividades de los estudiantes y la detección de fraude en exámenes online. También incluye cómo estas técnicas afectan al rendimiento académico, la satisfacción de los estudiantes y la eficiencia del aprendizaje, así como los obstáculos y limitaciones en su aplicación. El estudio analiza investigaciones publicadas en la base de datos Web of Science (WOS) durante los últimos cinco años (2019-2024). Los resultados muestran que el *deep learning* es una metodología innovadora en la educación superior y útil para profesores y académicos. En conclusión, esta revisión busca proporcionar una visión integral del impacto del *deep learning* en la educación superior.

Palabras clave: *deep learning*, educación superior, aprendizaje personalizado, innovación educativa, rendimiento académico,

Propuesta y marco teórico:

Esta investigación revisa y analiza la literatura sobre el uso de metodologías de *deep learning* en la educación superior, con el objetivo de explorar cómo estas metodologías pueden transformar las prácticas educativas, mejorar la personalización del aprendizaje, optimizar la gestión educativa y ofrecer evaluaciones más precisas y dinámicas.

Se revisa los artículos publicados entre 2019 y 2024 en la base de datos Web of Science (WOS), aplicando criterios rigurosos para asegurar la relevancia y calidad de los estudios seleccionados. Los artículos abordan aplicaciones del *deep learning* en la personalización del aprendizaje, evaluación de la enseñanza, seguimiento de los estudiantes y detección de fraudes en exámenes online.

Preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las principales áreas de aplicación y los beneficios y desafíos asociados con las metodologías de *deep learning* en la educación superior?
2. ¿Cuáles son las tendencias emergentes y futuras direcciones de investigación en el uso del *deep learning* en la educación superior?

Las metodologías de *deep learning* en la educación superior han mostrado potencial en la personalización del aprendizaje (Naseer et al., 2024), evaluación de la calidad de la enseñanza (Zuo & Wang, 2021), monitoreo de actividades estudiantiles (Alruwais & Zakariah, 2024), detección de fraudes en exámenes online (Yulita et al., 2023) y evaluación del rendimiento académico (Gupta & Mishra, 2021).

Metodología:

Para realizar esta revisión, se utilizó la base de datos Web of Science (WOS) por su amplia cobertura y relevancia en educación y tecnología. El proceso de selección de artículos siguió un enfoque riguroso:

1. **Búsqueda exhaustiva:** Utilizando términos clave como “*deep learning*” y “educación superior” para capturar una amplia gama de estudios.
2. **Filtrado temporal:** Se limitaron los resultados a artículos publicados entre 2019 y 2024 para asegurar su relevancia y actualidad.
3. **Criterios de inclusión:** Solo se incluyeron artículos científicos sobre la implementación directa de *deep learning* en la educación superior, en acceso abierto y en inglés.
4. **Criterios de exclusión:** Se excluyeron artículos que no se centraban en *deep learning* en educación superior y aquellos que no cumplían los criterios de inclusión.
5. **Selección final:** Se utilizó el filtro de relevancia de WOS para evaluar los artículos por su importancia y calidad, resultando en la selección de los veintiún primeros artículos más pertinentes.

Este enfoque garantizó la inclusión de estudios de alta calidad y relevancia, proporcionando una base sólida para analizar el impacto del *deep learning* en la educación superior.

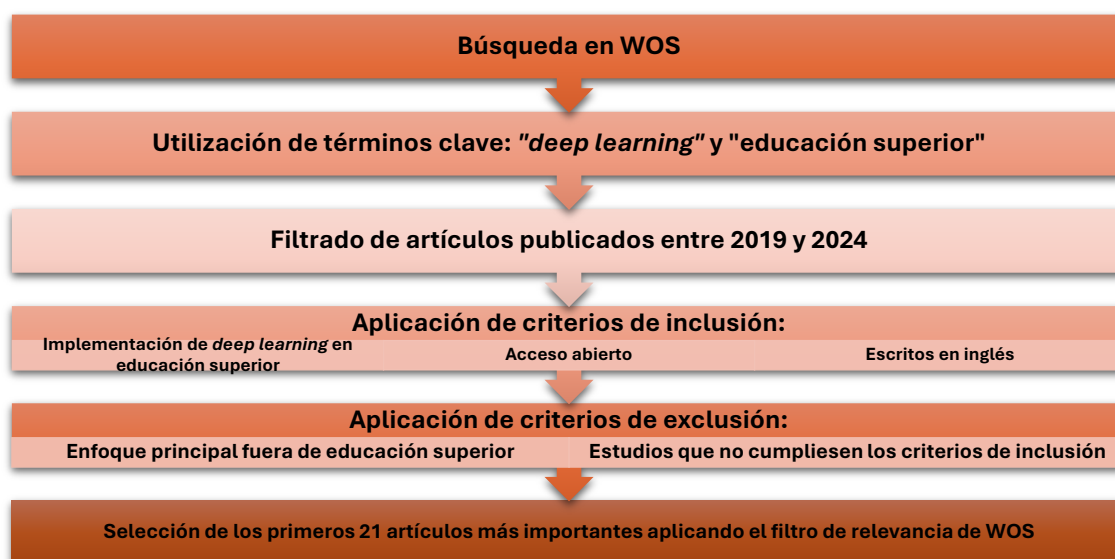


Figura 1. Proceso de selección de artículos para la revisión. Fuente: Elaboración propia.

Resultados y Conclusiones, Relevancia científica:

Los resultados de esta revisión destacan que las metodologías de *deep learning* tienen un gran potencial para transformar la educación superior. Se encontraron aplicaciones exitosas en la personalización del aprendizaje, mejorando tanto el rendimiento académico como el compromiso de los estudiantes a través de planes de aprendizaje personalizados basados en inteligencia artificial. Además, el *deep learning* optimiza la evaluación de la enseñanza y la detección de fraudes en exámenes *online*, asegurando así la integridad académica.

También se identificaron sistemas educativos inteligentes que utilizan redes neuronales para gestionar la asistencia y monitorear el progreso de los estudiantes en tiempo real, mejorando la eficiencia administrativa y la calidad educativa. La combinación de gamificación y *deep learning* también ha demostrado aumentar la motivación y participación de los estudiantes, facilitando un aprendizaje más profundo y significativo.

Esta revisión es importante porque muestra cómo las metodologías de *deep learning* pueden mejorar la educación superior al abordar desafíos actuales. Al analizar estudios recientes, se identifica dónde y cómo se aplica el *deep learning*, sus beneficios y desafíos. Además, señala tendencias emergentes y sugiere futuras investigaciones, ayudando a profesores e investigadores a implementar estas tecnologías.

En resumen, el *deep learning* tiene el potencial de mejorar la calidad y efectividad de la educación superior, pero es necesario seguir investigando para superar las barreras tecnológicas y de formación. Esta revisión establece una base sólida para futuras investigaciones y aplicaciones prácticas, destacando la necesidad de invertir en infraestructura tecnológica y capacitación para docentes.

Bibliografía:

- Abunasser, B. S., AL-Hiealy, M. R. J., Barhoom, A. M., Almasri, A. R., & Abu-Naser, S. S. (2022). Prediction of instructor performance using machine and deep learning techniques. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 13(7). <https://doi.org/10.14569/ijacsa.2022.0130711>
- Aguiar-Castillo, L., Clavijo-Rodriguez, A., Hernández-López, L., De Saa-Pérez, P., & Pérez-Jiménez, R. (2021). Gamification and deep learning approaches in higher education. *Journal of Hospitality Leisure Sport & Tourism Education*, 29, 100290. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2020.100290>
- Alruwais, N. M., & Zakariah, M. (2024). Student recognition and activity monitoring in e-classes using deep learning in higher education. *IEEE Access*, 12, 66110–66128. <https://doi.org/10.1109/access.2024.3354981>
- Brika, S. K. M., Chergui, K., Algamdi, A., Musa, A. A., & Zouaghi, R. (2022). E-learning research trends in higher education in light of COVID-19: A bibliometric analysis. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.762819>

- Di, H., Zhang, H., & Li, P. (2023). Teaching quality of ideological and political education in colleges based on deep learning. *International Journal of E-Collaboration*, 19(4), 1–15. <https://doi.org/10.4018/ijec.316829>
- Elbyaly, M. Y. H., & Elfeky, A. I. M. (2022). The role of metacognition in promoting deep learning in MOOCs during COVID-19 pandemic. *PeerJ Computer Science*, 8, e945. <https://doi.org/10.7717/peerj-cs.945>
- Fahd, K., & Miah, S. J. (2023). Effectiveness of data augmentation to predict students at risk using deep learning algorithms. *Social Network Analysis and Mining*, 13(1). <https://doi.org/10.1007/s13278-023-01117-5>
- Guo, J. (2023). Application integrated deep learning networks evaluation methods of college English teaching. *ICST Transactions on Scalable Information Systems*. <https://doi.org/10.4108/eetsis.4494>
- Gupta, S. L., & Mishra, N. (2021). Artificial intelligence and deep learning-based information retrieval framework for assessing student performance. *International Journal of Information Retrieval Research*, 12(1), 1–27. <https://doi.org/10.4018/ijrr.2022010101>
- Jaouedi, N., Boujnah, N., & Bouhleb, M. S. (2020). A new hybrid deep learning model for human action recognition. *Journal of King Saud University - Computer and Information Sciences*, 32(4), 447–453. <https://doi.org/10.1016/j.jksuci.2019.09.004>
- Kenna, T. (2022). Podcasting urban geographies: Examining the utility of student-generated research podcasts for deep learning and education for sustainable development. *Journal of Geography in Higher Education*, 47(4), 533–552. <https://doi.org/10.1080/03098265.2022.2122030>
- Muniasamy, A., & Alasiry, A. (2020). Deep learning: The impact on future eLearning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(01), 188. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i01.11435>
- Naseer, F., Khan, M. N., Tahir, M., Addas, A., & Aejaz, S. M. H. (2024). Integrating deep learning techniques for personalized learning pathways in higher education. *Heliyon*, 10(11), e32628. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e32628>
- Poort, I., Jansen, E., & Hofman, A. (2020). Does the group matter? Effects of trust, cultural diversity, and group formation on engagement in group work in higher education. *Higher Education Research & Development*, 41(2), 511–526. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1839024>
- Sugden, N., Brunton, R., MacDonald, J., Yeo, M., & Hicks, B. (2021). Evaluating student engagement and deep learning in interactive online psychology learning activities. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(2), 45–65. <https://doi.org/10.14742/ajet.6632>
- Tang, Y., & Liu, L. (2022). A novel deep learning technique for higher education system. *Mathematical Problems in Engineering*, 2022, 1–8. <https://doi.org/10.1155/2022/4588263>
- Yulita, I. N., Hariz, F. A., Suryana, I., & Prabuwo, A. S. (2023). Educational innovation faced with COVID-19: Deep learning for online exam cheating detection. *Education Sciences*, 13(2), 194. <https://doi.org/10.3390/educsci13020194>

- Zhang, J.-L. (2020). The application of human comprehensive development theory and deep learning in innovation education in higher education. *Frontiers in Psychology, 11*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01605>
- Zhang, X., & Cao, Z. (2021). A framework of an intelligent education system for higher education based on deep learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET), 16*(07), 233. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i07.22123>
- Zhou, Q., Zhang, H., & Li, F. (2024). The impact of online interactive teaching on university students' deep learning—The perspective of self-determination. *Education Sciences, 14*(6), 664. <https://doi.org/10.3390/educsci14060664>
- Zuo, M., & Wang, J. (2021). Higher education curriculum evaluation method based on deep learning model. *Computational Intelligence and Neuroscience, 2021*, 1–15. <https://doi.org/10.1155/2021/9036550>

Desafíos y Potencialidades del *Blended Teaching*: Un Enfoque Integrador en Entornos Sociotécnicos

Moreno García, Nohora Patricia y Rozo Sandoval, A. Claudia

moreno@pedagogica.edu.co

Resumen

Uno de los mayores desafíos en la formación de profesores es garantizar la integración de la tecnología a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un asunto de singular importancia, para efectos de este trabajo, lo constituye la mirada sobre la enseñanza que, en la revisión de los trabajos previos, mostró la configuración del *Blended Teaching* como una arista que se articula al *Blended Learning* para configurar entornos educativos que potencian la ampliación de los espacios del aula tradicional y, se amplían también posibilidades de investigación para la formación de docentes que habitan los actuales entornos sociotécnicos, para analizar y proyectar programas de formación que impliquen formas de apropiación de conocimiento y desarrollo de habilidades docentes en entornos en donde confluye lo digital y lo real.

Palabras clave: Formación de maestros, enseñanza de lenguas, *b-learning*.

Propuesta y marco teórico:

La transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte de los profesores implica comprender cómo se construyen sus identidades docentes en entornos digitales, para entender sus percepciones y acciones pedagógicas (Niess 2015). En este sentido, proyectar programas de formación en modalidades como *blended learning*, eleva la pregunta clásica por el uso de la tecnología al análisis y comprensión de la relación de la educación en los actuales entornos sociotécnicos, los cuales presentan transformaciones significativas en las formas de atención y construcción de la realidad (Rueda, 2023). En esta perspectiva, se indaga por ¿cuál es la incidencia de estas prácticas en el desarrollo de la identidad profesional de las y los docentes, así como por sus prácticas pedagógicas y didácticas?

El trabajo recoge la discusión de investigaciones sobre la enseñanza de lenguas en espacios de formación *b-learning*, como parte de un estudio documental previo (Moreno García, N. y Rozo Sandoval, A., 2023), al tiempo que interpela la acción docente sobre el desafío de una formación inscrita en los actuales entornos sociotécnicos.

Metodología:

Esta investigación se enmarca en las comprensiones del estado del arte como un tipo de análisis documental que busca interpelar los hallazgos, establecer relaciones y generar interpretaciones que contribuyan al campo del saber y aporten a la formulación de nuevas investigaciones. Vincular los modelos de *b-learning* a los ambientes de aprendizaje, como lo estudian Galvis y Carvajal (2022) permite identificar que no se trata solo de combinar modalidades; el desafío de la hibridación demanda análisis y diseños multidimensionales para crear ambientes de aprendizaje apoyados en Tecnologías Educativas Digitales.

Esta perspectiva se enfoca en la definición de estrategias de enseñanza-aprendizaje y no en el uso de tecnologías; se orienta hacia el aprendizaje colaborativo y el empleo de herramientas que lo hagan posible, en el marco de un modelo que considere las formas de aprendizaje de los estudiantes. De esta manera se configuran y consolidan comunidades que aprenden, donde el acompañamiento docente es relevante y la orientación hacia los aprendizajes significativos es destacada para el trabajo en *b-learning*.

El alcance de la investigación se inscribe en el análisis de las comprensiones *del Blended Learning* y las construcciones asociadas a la enseñanza y el aprendizaje, subrayando la importancia de un enfoque multidimensional y colaborativo para lograr ambientes de aprendizaje efectivos.

Resultados y Conclusiones, Relevancia científica:

Los resultados de este trabajo se centran en investigaciones relacionadas con las concepciones que tienen los profesores en formación sobre el aprendizaje en línea o el aprendizaje combinado o *Blended Learning* (BL) en los procesos de enseñanza - aprendizaje del inglés en diferentes escenarios educativos (Tarchi, Christian, et al. (2022)), y el BL como perspectiva pedagógica para el diseño de cursos de inglés (Chen Yajie and Nurul Farhana Binti Jumaat (2023); en este mismo enfoque aparecen estudios relacionados con el *Blended Teaching* (BT) o Enseñanza Combinada, como estrategia para la formación de profesores de lenguas, (Maa, Kang, Junhua Zhangb, Muhammad Chutiamic, Luyao Liangd, y Jingjing Dong (2023), en este trabajo se traslada la preocupación por el aprendizaje, característica de la mayoría de las referencias, al estudio de la enseñanza, aspecto que se considera central para la presente revisión.

Klimova, B. (2021), retoma el foco en el aprendizaje, con el análisis de los resultados de aprendizajes de un grupo de estudiantes que participan del proceso de formación, teniendo en cuenta el propósito de la investigación en describir la eficacia del *B-learning* en la enseñanza del inglés. Se encuentran también investigaciones que indagan por los aprendizajes en el modelo *B-learning* (Kocoglu, Yesim Ozek and Yesim Kesli (2011).

Bibliografía:

- Černá, M. (2009). Blended learning experience in teacher education: The trainees' perspective. *Acta Didactica Napocensia*, 2(1).
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052281.pdf>
- Galvis, A. H., & Carvajal, D. (2022). Learning from success stories when using e-learning and b-learning modalities in higher education: A meta-analysis and lessons towards digital educational transformation. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00325-x>
- Klimova, B. (2021). Blended learning as an effective approach to English language teaching at the institutions of higher learning—A case study. In J. J. Park, V. Loia, Y. Pan, & Y. Sung (Eds.), *Advanced Multimedia and Ubiquitous Engineering. Lecture Notes in Electrical Engineering* (Vol. 716). Springer, Singapore.
https://doi.org/10.1007/978-981-15-9309-3_17
- Mishra, P., & Koehler, M. J., (2015.) *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for Educators* edited by Matthew J. Koehler, Punya Mishra.
- Niess, M. L. (2015). Transforming teachers' knowledge: Learning trajectories for advancing teacher education for teaching with technology. In C. Angeli & N. Valanides (Eds.), *Technological pedagogical content knowledge: Exploring, developing, and assessing TPCK* (pp. 19–37). NY: Springer.
- Rueda Ortíz, R. (2023). Educación superior en el contexto de la digitalización: retos, tensiones y posibilidades pedagógicas. *Nómadas*, (56).
- Moreno García, N. y Roza Sandoval, A. (2023). Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras: hacia la modalidad de presencialidad asistida (b-learning.) Informe proyecto de facultad. UPN.
- Tarchi, C., Wennås Brante, E., Jokar, M., & Manzari, E. (2022). Pre-service teachers' conceptions of online learning in emergency distance education: How is it defined and what self-regulated learning skills are associated with it? *Teaching and Teacher Education*, 113.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X22000403>
- UNESCO. (2011). *Transforming education: The power of ICT policies*. Paris: UNESCO.
- Wei Wang, Denise Schmidt-Crawford & Yi Jin (2018) Preservice Teachers' TPACK Development: A Review of Literature, *Journal of Digital Learning in Teacher Education*

Wikipedia en Acción: Innovación y Eficiencia en la Enseñanza de Organización de Empresas

Murillo Ramos, Lydia y Moreno Cabezalí, Belén María

lydia.murillo@urjc.es

Resumen

Este estudio explora cómo Wikipedia puede ser utilizada como una herramienta educativa innovadora en la enseñanza de Organización de Empresas. Aprovechando la naturaleza colaborativa y accesible de Wikipedia, se propone una metodología activa de aprendizaje que incluye la creación y mejora de artículos por parte de los estudiantes. Esta metodología no solo fomenta habilidades de investigación y redacción crítica, sino que también refuerza el trabajo en equipo y el pensamiento crítico. Los resultados preliminares sugieren que los estudiantes muestran una mayor implicación en la materia y un aprendizaje más profundo en comparación con métodos tradicionales, mientras contribuyen al conocimiento global accesible. Este enfoque demuestra el potencial de Wikipedia para enriquecer la educación mediante el conocimiento libre y el aprendizaje colaborativo.

Palabras clave: conocimiento libre, Wikipedia, innovación docente, aprendizaje colaborativo, metodologías activas.

Propuesta y marco teórico:

Este proyecto tiene como objetivo potenciar la adquisición de competencias en asignaturas de Administración y Dirección de Empresas mediante una metodología activa de aprendizaje a través de la creación y edición de contenido en Wikipedia. Se busca estimular nuevas propuestas didácticas en el aula, como el trabajo colaborativo y la construcción de conocimiento a partir de información libre, aplicando las mejores prácticas educativas.

Preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las posibilidades que se abren al emplear Wikipedia como herramienta docente en la enseñanza de Organización de Empresas?
2. ¿Qué procedimientos basados en las mejores prácticas se pueden establecer para el uso efectivo de Wikipedia en el aula?

La integración de tecnologías digitales ha revolucionado los métodos de enseñanza, facilitando nuevas formas de aprendizaje (Córdoba Castrillón et al., 2017). Las tecnologías como las wikis permiten generar y actualizar contenido en línea de manera colaborativa, promoviendo un aprendizaje más dinámico y participativo (García & González, 2017). Wikipedia se ha consolidado como una herramienta educativa valiosa, involucrando a los estudiantes en la creación y edición de contenidos (ver figura 1). Esto incrementa su

motivación y ofrece una experiencia práctica en investigación y escritura (Archuby et al., 2020).

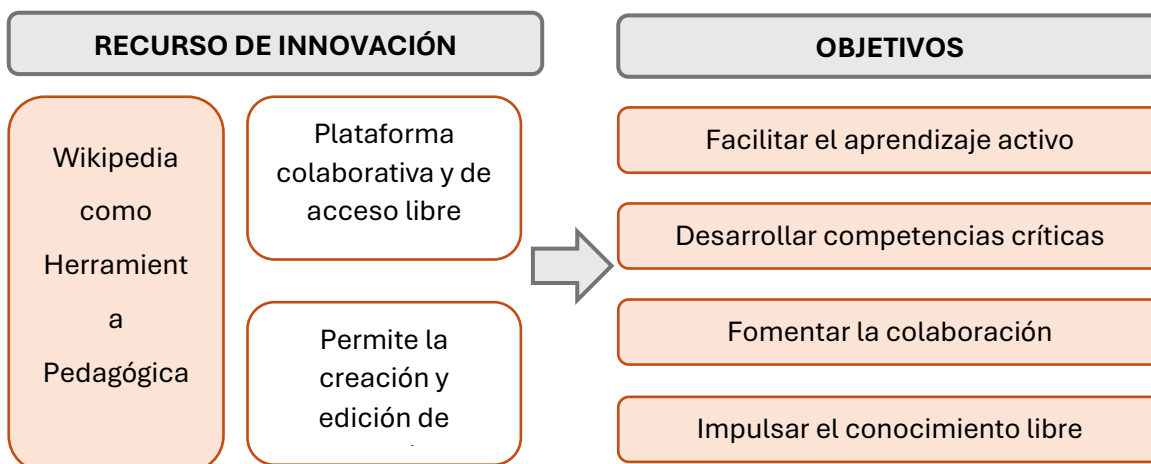


Figura 1. Aplicaciones y ventajas de Wikipedia como Herramienta Docente. Fuente: Elaboración propia.

Metodología:

El enfoque de este proyecto se centra en una revisión exhaustiva de la literatura sobre la integración de tecnologías digitales en la educación, empleando la metodología PRISMA para garantizar una evaluación sistemática y rigurosa de las fuentes disponibles (Moher et al., 2015). La revisión analiza cómo herramientas Web 2.0, como Wikipedia, pueden potenciar diversas metodologías activas de innovación docente. En el **Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)**, Wikipedia permite a los estudiantes resolver problemas reales y ser protagonistas de su aprendizaje, mientras el docente actúa como guía, promoviendo una inmersión práctica y una comprensión profunda de los temas (De Blas & Zamora, 2019). Además, la aplicación del **Design Thinking** en la creación de contenido para Wikipedia facilita un proceso iterativo de resolución de problemas, integrando las etapas de empatía, definición, ideación, prototipado y testeo para promover soluciones creativas y reflexivas (Barkley, 2012). El **Aprendizaje Cooperativo** se beneficia de Wikipedia al fomentar la colaboración y la interacción entre estudiantes, quienes trabajan en equipo para construir y revisar contenido. Este enfoque no solo mejora las habilidades de trabajo en equipo, sino que también enriquece la experiencia de aprendizaje mediante la creación conjunta de conocimiento.

Resultados y Conclusiones, Relevancia científica:

El uso de Wikipedia como herramienta docente en Organización de Empresas ofrece oportunidades valiosas. Facilita la participación de los estudiantes en la creación y mejora de contenido, promoviendo un aprendizaje más profundo y el desarrollo de habilidades clave como investigación y análisis crítico (Archuby et al., 2020). Esta metodología también potencia competencias en trabajo en equipo y comunicación (Rogovsky & Odetti, 2015).

Además, Wikipedia proporciona acceso a información actualizada y dinámica, enriqueciendo el aprendizaje con las últimas tendencias y prácticas (García & González, 2017).

Para un uso eficaz en el aula, es crucial seguir buenas prácticas (ver tabla 1): capacitar a los estudiantes en la edición y normas de calidad (García & González, 2017), seleccionar y supervisar cuidadosamente los proyectos para garantizar la relevancia del contenido (Peskins et al., 2020), y aplicar un sistema de evaluación continua para ajustar el enfoque pedagógico (Soler-Adillon et al., 2018).

Fase	Procedimientos y subactividades
Fase 1: Preliminar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enseñar conceptos básicos de Wikipedia. ▪ Creación de cuentas de usuario. ▪ Uso del espacio de taller para borradores. ▪ Identificación de problemas y errores en artículos existentes.
Fase 2: Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseño de un plan de trabajo con tareas y plazos. ▪ Formación de grupos de trabajo (2-5 estudiantes). ▪ Edición de artículos, contacto con otros editores, y carga de imágenes. ▪ Asistencia y supervisión durante el proceso.
Fase 3: Cierre de la actividad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación cualitativa y cuantitativa de la actividad. ▪ Medición del impacto en la calidad y visitas de los artículos. ▪ Sugerencias de mejora en la página de discusión de artículos.

Tabla 1. Procedimientos por fases para la aplicación de Wikipedia en el ámbito educativo de Organización de Empresas. Fuente: Elaboración propia.

La integración de Wikipedia en la educación transforma los métodos de enseñanza al promover competencias académicas clave y habilidades de trabajo en equipo (Córdoba Castrillón et al., 2017; García & González, 2017). Su capacidad para ofrecer contenido actualizado y accesible, junto con su estructura colaborativa, permite a los estudiantes participar activamente en la creación de conocimiento, enriqueciendo su aprendizaje (Archuby et al., 2020). Además, Wikipedia fomenta el conocimiento libre y abierto, facilitando la participación en una comunidad global y en la divulgación científica (De Blas y Zamora, 2019).

Bibliografía:

- Archuby, F. M., Béguelin, M., & Lorente, P. (2020). Enseñanza, extensión, divulgación del conocimiento, cultura libre: experiencias del uso de Wikipedia en la Universidad. *Páginas en Blanco*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/129827>
- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Howell Major, C. (2012). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Ediciones Morata. <http://digital.casalini.it/9788471127600>
- Córdoba Castrillón, M. M., López Murillo, E. E., Ospina Moreno, J., & Polo, J. A. (2017). Estudiantes de la básica y media con respecto al uso de las TIC como herramientas de apoyo a su aprendizaje. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 9(16), 113-125. <https://doi.org/10.22430/21457778.178>

- De Blas, S., & Zamora, M. (2019). El uso de Wikipedia en entornos educativos como método pedagógico. *Pedagogías emergentes en la sociedad digital*, 73.
- García, J., & González, M. (2017). Entornos personales de aprendizaje de estudiantes universitarios costarricenses de educación: análisis de las herramientas de búsqueda de información. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 389-407. <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.253101>
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P, Stewart, L.A. & PRISMA-P Group (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic reviews*, 4, 1-9. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>
- Peskins, A., Jakszyn, C., & RODRIGUEZ, A. (2020). Wikipedia: una herramienta didáctica. *ACTAS-Jornadas de Investigación*, 269-286. <http://157.92.122.77/index.php/actas/issue/view/132>
- Rogovsky, C., & Odetti, V. (2015). Cultura de la colaboración: ¿Qué podemos aprender de Wikipedia para instalar la colaboración en las aulas? *Portal Educ. ar*. <https://pent.flacso.org.ar/producciones/cultura-de-la-colaboracion-que-podemos-aprender-de-wikipedia-para-instalar-la>
- Sánchez-Juárez, A y Pérez, C (2015). La UOC lanza una guía para promover el uso docente de la Wikipedia en las universidades. <https://www.uoc.edu/portal/es/news/actualitat/2015/139-wikipediauniversidades.html>
- Soler-Adillon, J., Pavlovic, D., & Freixa, P. (2018). Wikipedia en la Universidad: cambios em la percepción de valor con la creación de contenidos. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 26(54), 39-48. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-04>

Pintando conciencias. Un museo virtual de los Derechos humanos para formar a docentes comprometidos/as

Muñoz García, Gemma; Jiménez Pablo, Esther y Ortiz Nieto-Márquez, Irene

gemunoz@ucm.es

Resumen

El presente trabajo tiene dos objetivos. El primero, fomentar la reflexión entre futuros/as docentes en torno a la violación de derechos humanos a través de la pintura histórica, promoviendo una mirada al pasado que permita interpretar las lecturas sociales y cívicas que se extraen de esa trasgresión. Para ello se pondrá a disposición del/la futuro/a docente un banco de recursos. El segundo objetivo es fomentar la capacidad del alumnado para crear su propia pinacoteca digital de derechos humanos, aportando un discurso museográfico coherente que en último término fomente la toma de conciencia respecto a la necesidad de adoptar posiciones comprometidas ante la violación de derechos humanos e injusticias sociales.

Palabras clave: Derechos humanos, formación del profesorado, museo virtual, pintura.

Propuesta y marco teórico:

Los museos de nuestro entorno conservan evidentes ejemplos de violaciones de derechos humanos que han pasado inadvertidas a ojos de los visitantes que recorren sus salas. En buena medida porque los discursos museográficos no han significado esta transgresión, y en buena medida porque a ojos de los y las artistas o de sus respectivas épocas, aquello no se entendía como una violación de ningún derecho o no se concibió como una denuncia social. Sin embargo, con ojos del presente, y desde un punto de vista educativo, esas evidencias nos ofrecen argumentos en la actualidad para educar y sensibilizar en las aulas de formación del profesorado, fomentando el espíritu crítico. Podemos estimular esta aproximación desde los cuidados, como ha demostrado la pintura asociada a la arteterapia (Miller, 1993; López Martínez, 2011), o desde un punto de vista ético (Zabía, 2020), pero sin duda el objetivo final debería ser pedagógico, transformador, capaz de motivar la conciencia del alumnado y cambiar su comportamiento (Sierra, 2014). La cuestión entonces es ¿podemos emplear la pintura histórica para evidenciar la injusticia que representa a ojos actuales la violación de algún derecho humano? ¿Cómo podemos hacerlo con el objetivo de transformar la sociedad desde las aulas?

Metodología:

Este trabajo se aborda desde la educación patrimonial (Fontal, 2023; Martín, M. J., Estepa, J., & Cuenca, J. M., 2021). Se analizan fuentes pictóricas de tipología histórica/mitológica contenidas en museos españoles que evidencian, a ojos actuales, la transgresión de derechos humanos como la tortura, esclavitud, explotación infantil o la violación. Partiendo de ellos se analiza el contexto histórico de la época en la que fue creada la obra, el contenido representado y las circunstancias personales del autor/a para identificar en su intención posibles denuncias, o no, de dichos contenidos.

Una vez seleccionadas las pinturas se creará un discurso museográfico coherente atendiendo a la explicación histórica/mitológica de la transgresión y su conexión con el presente, facilitando un banco de recursos que estimule la reflexión crítica entre los/as futuro/as docentes a fin de estimular la transformación social desde la educación.

Este planteamiento metodológico se trasladará a las aulas de formación del profesorado como modelo para el ejercicio que deberán llevar a cabo. Consistirá en la creación, empleando plataformas digitales como Genialy o Canva, una exposición pictórica cuyo tema central serán los derechos humanos. Tras la identificación y selección de imágenes, deberán crear el discurso correspondiente con cartelas que aborden la transgresión, y la propuesta transformadora.

Resultados y Conclusiones, Relevancia científica:

El presente trabajo es un proyecto, cuyo diseño será aplicado en el curso académico 2024-25 en las aulas de formación del profesorado de los grados de Maestro/a de Educación Infantil y de Educación Primaria de la Facultad de Educación- Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid. Por ello, los resultados no han sido todavía determinados ni por tanto contrastados.

No obstante, presentamos a continuación, algunas de las obras que forman parte del banco de recursos que se facilitará al alumnado como modelo para su posterior creación de la exposición sobre derechos humanos. Entre dichas obras contamos con *Los fusilamientos del 3 de mayo* de Francisco de Goya (Museo del Prado), *La nena obrera* (Museu d'Història de Catalunya), *Tabla de la Conquista de América*, los *enconchados* (Museo de América), *El rapto de las Sabinas* de Jacques-Louis David (Museo del Louvre), *Susana o los viejos de Artemisa Gentileschi* (Palacio de Weißenstein). Todas ellas nos permiten abordar la violación de derechos previamente señalados, desde la problematización de aspectos sociales relevantes del patrimonio cultural. Esperamos con la propuesta contribuir desde la educación en valores a la conformación de una ciudadanía democrática, reflexiva, concienciada y comprometida con la justicia social. Esta acción didáctica está alineada con los ODS y permitirá entrenar y concienciar a los y las futuros docentes de cómo pueden emplearse fuentes primarias, pinturas en este caso, como recurso para llevar al aula problemas sociales relevantes.

Bibliografía:

- Fontal Merillas, O. (2023), *La educación patrimonial centrada en los vínculos. El origami de bienes, valores y personas*. Trea.
- López Martínez, M. D. (2011). Arteterapia y Museos: Puntos de encuentro. *Arte y Políticas de Identidad*, 4, 127-136. Recuperado de <https://revistas.um.es/reapi/article/view/146041>
- Martín Cáceres, M. J., Estepa Giménez, J., & Cuenca López, J. M. (2021). Los patrimonios controversiales en la educación patrimonial para la formación de la ciudadanía. En *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática: Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal* (pp. 109-122). Octaedro.
- Miller, C. (1993). The effects of art history enriched art therapy on anxiety, time on task, and art product quality. *Art therapy: Journal of American Art Therapy Association*, 10, 194-200.
- Sierra León, Y. (2014). Relaciones entre el arte y los derechos humanos. *Revista Derecho del Estado*, 32, 77-100.
- Zabía de la Mata, A. (2020). La imagen de Hernán Cortés y la conquista de México en las colecciones del Museo de América. En J. A. Calero Carretero y T. García Muñoz (coords.), *Hernán Cortés en el siglo XXI: V Centenario de la llegada de Cortés a México* (pp. 331-373). Fundación Academia Europea e Iberoamericana de Yuste.

Explorando nuevos horizontes culturales e innovadores en la Comunidad de Madrid con Erasmus+

Oviedo Sánchez, Javier

javier.oviedo@educa.madrid.org

Resumen

El programa Erasmus+ tiene un impacto significativo en las escuelas que lo llevan a cabo. La ponencia analizará el impacto del programa en la Comunidad de Madrid, destacando su papel en la promoción del intercambio cultural, educativo y profesional. Erasmus+ contribuye a la creación de una ciudadanía europea inclusiva y diversa. A través de un ejemplo de buenas prácticas, en concreto el IES Príncipe Felipe de Torrejón de Ardoz, ahondaremos en cómo el proyecto ha transformado la vida del instituto y el alumnado. Esta experiencia invitará a una reflexión sobre el impacto cultural y educativo del programa, resaltando su capacidad transformadora en la región.

Palabras clave: Erasmus, Innovación, Cultura, Europa, Transformación.

Propuesta y marco teórico:

El programa Erasmus+ ha demostrado ser una herramienta muy valiosa y clave para el desarrollo educativo, innovador y cultural en Europa, con un impacto significativo en las instituciones educativas que lo implementan. En la Comunidad de Madrid, este programa ha jugado un papel fundamental en la promoción de estos valores gracias a la colaboración con las distintas escuelas europeas. Además de fortalecer la calidad educativa, contribuye a la construcción de una ciudadanía europea inclusiva y diversa, promoviendo valores de apertura y convivencia intercultural. Un ejemplo que demuestra el la innovación y la transformación del centro es el IES Príncipe Felipe ubicado en Torrejón de Ardoz. El IES Príncipe Felipe posee un grado de formación profesional de Madera y Muebles. Cada año trabaja con un grupo de estudiantes donde realizan prácticas en empresas danesas. El centro se ubica en una zona donde hay escasez de oportunidades, donde los medios económicos son escasos, el nivel cultural es bajo y en muchos casos las familias están desestructuradas. A través del programa, veremos cómo el proyecto tiene un valor añadido ya que cambia la vida de sus participantes, abriéndoles las puertas tanto a nivel personal como profesional.

Metodología:

La metodología de la ponencia se basa en un enfoque mixto, combinando el análisis cuantitativo de los datos de la Comunidad de Madrid y un análisis cualitativo sobre un testimonio de transformación del IES Príncipe Felipe.

En primer lugar, se realizará una revisión teórica del impacto del programa Erasmus+ en el ámbito educativo y cultural, con un enfoque específico en la Comunidad de Madrid. Se analizarán informes oficiales publicados por el SEPIE.

Posteriormente, se presentará al IES Príncipe Felipe de Torrejón de Ardoz, destacando su grado de Formación Profesional de Madera y Muebles. Se expondrá cómo se transformó y se hablará del proyecto que se lleva a cabo con las empresas colaboradoras en Dinamarca. Esa información será clave para mostrar cómo el programa ha cambiado la vida de los estudiantes.

La ponencia finalizará con una reflexión acerca del futuro y seguir apostando por un modelo europeo, cívico, participativo y democrático.

Resultados y Conclusiones, Relevancia científica:

Los resultados y las conclusiones están todavía en una fase preliminar. A través de una investigación más profunda se buscará analizar las tendencias en la participación de centros educativos madrileños en Erasmus+, las áreas temáticas más demandadas en los proyectos Erasmus+, así como el impacto cultural e innovador sobre los mismos. Sin embargo, sí que podemos confirmar el impacto positivo de Erasmus+ en las distintas Comunidades Educativas, además de la identificación de buenas prácticas.

La relevancia científica de la ponencia se cimienta en un respaldo a la inversión en programas de movilidad internacional de los estudiantes para la mejora de los valores culturales, así como la presencia de elementos innovadores educativos en Europa.

Bibliografía:

Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid. (2023). Programas Educativos Europeos 2023.

<https://gestion3.madrid.org/bvirtual/BVCM051234.pdf>

EducaMadrid. (s.f.). In the road to wood: Un proyecto Erasmus+ que mejora vidas. Revista Debates. https://www.educa2.madrid.org/web/revistadebates/buenas_practicas/-/visor/inthe-

road-to-wood-un-proyecto-erasmus-que-mejora-vidas

European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2023). Erasmus+ annual report 2022. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/211791>.

Un museo digital para la Base Aérea de Getafe: una propuesta didáctica para 4ºESO

Cuesta Criado, Marina y Noya Velazco, Danny

macues05@ucm.es

Resumen

La presente propuesta plantea una actividad grupal basada en la creación de un museo digital centrado en la historia de la Base Aérea de Getafe por medio de la plataforma gratuita Artsteps. El potencial educativo reside en potenciar el reconocimiento simbólico del patrimonio y la historia local, la capacidad creativa y el trabajo con fuentes primarias. También trataremos la educación en valores, especialmente aquellos orientados a la memoria democrática. La metodología estaría orientada a 4º de ESO y contará con 4 sesiones, donde se tratará el contexto y las herramientas que empleará el alumnado para diseñar el museo virtual. Se trata de una propuesta con mucho potencial, de la cual podremos extraer unas conclusiones muy interesantes.

Palabras clave: Historia local, patrimonio, digitalización, educación.

Propuesta y marco teórico:

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

Nos vamos a servir de Artsteps, una plataforma en la cual es posible crear tus propios escenarios en tres dimensiones. Se trata de una herramienta accesible, gratuita, disponible en múltiples dispositivos y con una dificultad de aprendizaje baja.

En cuanto a las obras que se utilizarán para el museo, estarán orientadas temáticamente a la Base Aérea de Getafe, un espacio del que no se ha explotado su importancia patrimonial, pero que tiene una profunda conexión con la localidad (Sánchez del Pozo, 2023, p.1). A partir de esta línea de trabajo, buscamos que los alumnos conecten con su historia local y la pongan en valor.

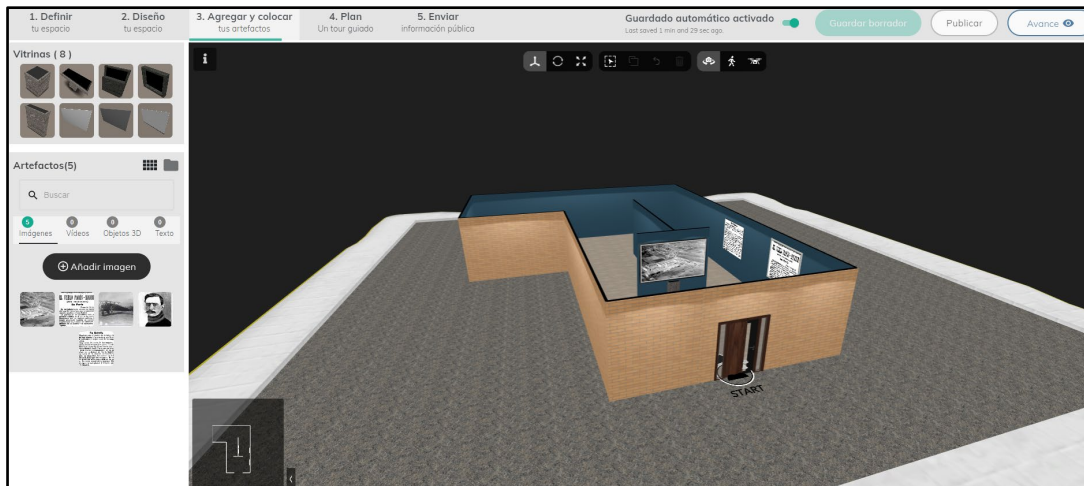


Figura 1. Panel de edición de Artsteps. Fuente: Elaboración propia mediante Artsteps.

Metodología:

La metodología estaría orientada a grupos de 4ºESO, puesto que es pertinente dentro de su currículo y 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.

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 (extraídas de la Biblioteca Nacional y 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.



Figura 2. Visita desde el modo primera persona. Fuente: Elaboración propia mediante Artsteps.

Resultados y Conclusiones, Relevancia científica:

En relación con la Didáctica de las Ciencias Sociales, nuestro proyecto busca promover el reconocimiento histórico y simbólico del patrimonio material, el cual ha tenido un escaso recorrido en el currículo. Además, otros de los objetivos que perseguimos son: 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, p.156). Por otra parte, está el trabajo con fuentes primarias, como materiales que se van a utilizar. Finalmente, pretendemos trabajar en valores, sobre todo los relacionados con la memoria democrática, al estar vinculado, en parte, con la Guerra Civil y sus consecuencias.

En definitiva, se trata de una propuesta con potencial que esperamos poner en práctica, y al tratarse de una actividad que pone en contacto el contexto local, sumado con el trabajo en grupo y el elemento digital, el alumno puede extraer conclusiones muy interesantes, y poner en valor el pasado y el patrimonio de su localidad, mediante un rol activo.

Bibliografía:

- Antonaci, A., y Ott, M. (2014). Virtual Museums and Learning Innovation. *10th International Scientific Conference eLearning and software for Education*. Bucarest, Rumanía. <https://doi.org/10.12753/2066-026X-14-057>
- Sánchez del Pozo, J. L. (2023). *La Base Aérea de Getafe durante la Guerra Civil: las alas de la República*. Memoria Histórica de Getafe: <https://cultura.getafe.es/wp-content/uploads/2023/11/Base-Aerea-MEMORIA-DEMOCRATICA.pdf>
- 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>

Jugando con el pasado. El aprendizaje con videojuegos en la Didáctica de las Ciencias Sociales

Vigil Noguero, Irene

ivigil@ucm.es

Resumen

El presente trabajo pretende problematizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que catalizan los videojuegos, es decir, qué puede aprenderse con (y de) los videojuegos y qué tipo de aprendizajes sobre el pasado ocasionan, intentando profundizar en sus potencialidades y también en sus limitaciones. Su orientación es doble, teórica y práctica, pues no se opta por apuntar meras consideraciones teóricas, sino por contribuir a la praxis docente aportando qué y cómo se puede desarrollar el pensamiento histórico a partir de un videojuego concreto: DomiNations. Con ese interés se diseñó un estudio experimental desplegado durante las prácticas curriculares del Máster de Formación del Profesorado en un grupo de 1º ESO en un IES de la Comunidad de Madrid que nos proporcionó los resultados expuestos a la discusión colectiva.

Palabras clave: Videojuegos, enseñanza-aprendizaje, pensamiento histórico, didáctica de las ciencias sociales, neo(histo)paideia.

Propuesta y marco teórico:

La pregunta que vehicula esta investigación es qué tipo de proceso de enseñanza y de aprendizaje de la Geografía y de la Historia catalizan los videojuegos históricos. Además, se plantea identificar teóricamente las potencialidades y los límites didácticos de los videojuegos. Por último, se pretende investigar la potencialidad didáctica del videojuego escogido en relación con el desarrollo del pensamiento histórico, la construcción del conocimiento histórico y las transformaciones en el proceso educativo.

El marco teórico se plantea con tres contornos: las relaciones entre los videojuegos y el pasado – las ideas sobre la Historia que encontramos en los videojuegos históricos, el papel del pasado en ellos y las representaciones hegemónicas de las etapas históricas estudiadas en nuestra unidad didáctica en los videojuegos más utilizados –, las potencialidades didácticas de los videojuegos – su inmersión interactiva y la denominada neo(histo)paideia: su contribución a reconfigurar el proceso de enseñanza-aprendizaje con nuevos objetivos, otra visión de la historia y de la construcción del conocimiento histórico y otro proceso de enseñanza en lo que se refiere a roles, prácticas y evaluación – y las limitaciones del aprendizaje con videojuegos – la ociosidad, la imagen como elemento constitutivo, la preponderancia de lo militar a lo civil, la centralidad del mito del héroe y el tipo de ideas sobre el pasado.

Metodología:

La metodología elegida, fundamentalmente, es de tipo cualitativo. La investigación arrancó por una fase preparatoria: comprender los contextos en los que se operaba. Posteriormente, se llevó a cabo una profunda revisión teórica para organizar la experiencia práctica: el diseño conceptual de la unidad didáctica, la propuesta de un modelo didáctico integrado por el videojuego y otros recursos y la acotación de las formas evaluativas del aprendizaje. La segunda etapa consistió en el trabajo de campo: la puesta en práctica de la propuesta didáctica. El final de la investigación fue el análisis de los resultados obtenidos y la propuesta de discusión de estos.

Se llevaron a cabo una serie de elecciones metodológicas relacionadas con los contextos de la investigación (su ajuste a una propuesta de TFM y las características del propio grupo participante), las variables de análisis del videojuego propuesto (descripción práctica, conceptualización de la historia, representaciones de etapas históricas), los objetivos y las limitaciones del aprendizaje a partir del videojuego (se diseñaron objetivos específicos que tenían relación con los elementos del pensamiento histórico y cinco limitaciones del aprendizaje), el diseño de la unidad didáctica (contenidos, metodología, evaluación), los instrumentos de recogida de datos y el análisis de los resultados (utilizando diferentes variables y dando centralidad a los objetivos del aprendizaje propuestos, las limitaciones y la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje).

Resultados y Conclusiones, Relevancia científica:

La primera línea de discusión de los resultados consiste en qué elemento del pensamiento histórico se ha evidenciado durante la intervención didáctica: la capacidad de elaborar hipótesis explicativas de problemas históricos a partir de la identificación causal son los dos elementos más reiterativos, lo que era esperable. Los siguientes elementos más hallados son la empatía histórica y la experimentación del proceso de evolución histórica. Estos sí son contingentes al tipo de proyecto didáctico desplegado y a las especificidades del videojuego utilizado (una simulación histórica).

Las limitaciones del aprendizaje que se ubican en los resultados experimentales son la preeminencia del pensamiento concreto frente al abstracto, el aprendizaje sobre el videojuego por encima de la construcción de conocimiento histórico y la asimilación de conceptualizaciones históricas donde lo militar tiene una hegemonía evidente.

Lo que evidencia un éxito parcial de este proyecto didáctico es la progresiva incorporación de elementos de pensamiento histórico en las respuestas del conjunto de alumnos del grupo. No se encuentra una correlación entre uso de videojuegos y desarrollo de elementos del pensamiento histórico: el uso de videojuegos por sí mismo no conlleva un aprendizaje significativo de la historia, ni tampoco es un obstáculo para ello: depende de la intervención didáctica. Concluimos que las investigaciones sobre videojuegos están en un momento dulce, aunque hay una carencia de estudios sobre indagaciones prácticas para la docencia en los institutos. Lo novedoso de esta investigación se asienta en su carácter práctico y en la propuesta teórica de los objetivos del aprendizaje que pueden catalizar los videojuegos: el desarrollo de elementos del pensamiento histórico y una renovación del proceso educativo en su conjunto.

Bibliografía:

- Champion, E. (2011). *Playing with the Past*. Londres: Springer London.
- Chapman, A. (2016). *Digital games as history: How video games represent the past and offer access to historical practice*. Nueva York: Routledge
- Cuenca, J., Martín, M., & Estepa, J. (2011). Historia y videojuegos: una propuesta de trabajo para el aula de 1º de ESO. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (69), 64-73.
- Gómez, C., Ortuño, J., & Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6 (11), 5-27.
- Ibagón, N. (2018). Videojuegos y enseñanza-aprendizaje de la historia. Análisis desde la producción investigativa. *Educación y ciudad* (35), 125-136.
- Jaldón-Méndez, M. (2021). El uso de los videojuegos para la enseñanza de la Historia Antigua en Educación Secundaria: una investigación educativa. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 31-50. doi:doi: 10.6018/pantarei.470871
- Jiménez Alcázar, J. F., & Rodríguez, G. (2015). ¿Pasado abierto? El conocimiento del pasado histórico a través de los videojuegos. *Pasado Abierto* (2), 297-311.
- Kapell, M., & Elliott (eds.), A. (2013). *Playing with the past: Digital games and the simulation of history*. Londres: Bloomsbury.
- McCall, J. (2011). *Gaming the past. Using video games to Teach Secondary History*. Nueva York: Routledge.
- Mugueta, I. (2020). Hacia un modelo de análisis didáctico de videojuegos históricos. En J. Jiménez Alcázar, & G. Rodríguez (coords.), *Historia, videojuegos y educación: nuevas aportaciones* (págs. 101-127). Murcia: Editum.
- Santisteban, A., González, N., & Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. Ávila, P. Rivero, & P. Domínguez (coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (págs. 115-128). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Seixas, P., & Morton. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson.
- Venegas, A. (2018). La problemática de la imagen como forma de transmisión histórica en la cultura digital. Caracteres. *Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 7(2), 36-56

***Storytelling* digital en 2ºESO: aplicación de la perspectiva de género en al-Ándalus**

Cuesta Criado, Marina y Noya Velazco, Danny

macues05@ucm.es

Resumen

El propósito de esta propuesta es el de abordar una introducción a la perspectiva de género en la historia de al-Ándalus para Educación Secundaria, a través de la utilización de los vídeos narrativos como recurso digital. Esta actividad ha permitido despertar las emociones y trabajar la empatía de los alumnos, a través de una narración adaptada junto a una serie de preguntas con distintas opciones. La puesta en práctica de la gamificación ha permitido un grado de participación por parte del alumnado suficiente para que se implique y se motive con la actividad. De manera que los estudiantes han podido explorar la historia de Subh, una mujer andalusí con un papel fundamental en la Córdoba califal durante el siglo X.

Palabras clave: perspectiva de género, al-Ándalus, empatía histórica, fuentes primarias, igualdad.

Propuesta y marco teórico:

La propuesta consiste en la aplicación del recurso del *storytelling*, basado en una narración digital sobre Subh, la Vascona. La actividad consta de un vídeo narrativo elaborado con materiales propios adaptados, interactivos y de rigor, en el cual se tomarán los principales episodios que conformaron la vida de esta mujer y se formularán preguntas con distintas opciones, para que decidan cuál creen que es más probable.

Con ello, se plantea evaluar al alumno en aquellas competencias que son necesarias para nuestra disciplina, a través de estrategias didácticas como la empatía histórica, para despertar sus emociones y trabajar la imaginación; o la utilización de la gamificación, a través de un formato diferente y personalizado, con el fin de motivar al alumno y fomentar una enseñanza cimentada en valores, como la empatía, la tolerancia o el respeto y la igualdad de sexos, ya que al poner la mirada en la mujer como “sujeto histórico”, permite hacer una revisión de la historia para que el estudiante identifique y rechace prejuicios del pasado y que los conecte con su presente (Fernández y Díez, 2019, pp. 5-6).



Figura 1. Subh relatando sus orígenes en Navarra

Metodología:

Esta metodología se llevó a cabo con dos grupos distintos de 2ºESO, debido a su pertinencia curricular sobre la Edad Media y al desarrollo, por parte del alumnado, de la conexión pasado-presente y del análisis de los problemas de la sociedad, contribuyendo mediante opiniones o emociones. Por un lado, el primer grupo tenía una ratio de 28 alumnos; el segundo grupo se componía de 23, aunque resultó algo más conflictivo y disperso.

La actividad se desarrolló en dos sesiones, de las cuales, la primera tuvo como objetivo la visualización del vídeo, junto con la presentación de la historia y la participación de los alumnos en ella; posteriormente, se procedió a la realización de una serie de preguntas para ponerse en la situación de Subh y reflexionar sobre si ellos hubieran hecho lo mismo, o si hubieran tomado alguna otra decisión.



Figura 2. Primera elección de Subh al llegar a la Córdoba califal. Fuente: Elaboración propia.

Resultados y Conclusiones, Relevancia científica:

Tras haberla realizado, podemos obtener conclusiones positivas de la misma: los alumnos han logrado poner en práctica la causalidad histórica, a través de la elección y comprensión de las múltiples opciones; el uso de fuentes primarias, por medio de objetos y edificaciones de la época; luego, el uso de la empatía, al situarse y reflexionar desde la perspectiva Subh; y finalmente, la gamificación y su digitalización, por la cual, los alumnos se han visto bastante motivados. Por lo tanto, se puede concluir que este recurso resulta bastante útil y con un potencial suficiente como para seguir utilizándolo en el futuro.

No obstante, lo que aporta esta actividad de novedoso dentro de la didáctica de las ciencias sociales, es, por un lado, la digitalización, por medio de una nueva perspectiva de narrar historias que potencia la inmersión (Sánchez-Vera et al., 2019, p. 167). Al mismo tiempo, tratar de cubrir una parte del currículo a la que no se tiene acceso, de modo que se visibilice el papel de la mujer en el discurso histórico, a la vez que el legado andalusí.

Bibliografía:

- Marín, M. (1997). Una vida de mujer: Subh. En M. L. Ávila Navarro, *Biografías y género biográfico en el occidente islámico* (págs. 425-445). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Fernández, A., y Díez, M. C. (2019). Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. *CLIO. History and History Teaching* (45), 1-10.
https://doi/10.26754/ojs_clio/clio.2019455439
- Museo Arqueológico de Madrid. (19 de mayo de 2024). *Subh, la sayyida del califa. Los protagonistas de la historia*: <https://www.man.es/man/dam/jcr:ad5cc148-c70e-4ca7-820d-829870b79307/subh0.pdf>
- Correa, P. C., y Ramón, L. P. (2021). El storytelling en la gamificación: Planificación de una guía didáctica. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 6(2), 101-112.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.5512910>
- Sánchez, M. del M., Solano, I. M., y Recio, S. (2018). El storytelling digital a través de vídeos en el contexto de la Educación Infantil. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, (54), pp. 165–184. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.09>

Aprendizaje Basado en Cine: una revisión sobre teorías y metodologías de su uso

Vázquez Toscano, Víctor

v.vazquez.2019@alumnos.urjc.es

Resumen

El cine, uno de los entretenimientos más ampliamente extendidos en nuestro mundo, posee en su haber una gran capacidad pedagógica. En el aula, el cine ha sido introducido desde hace años, no en una vertiente pedagógica sino más bien lúdica o como mera recompensa al final de los periodos de evaluación. En el siguiente Trabajo Final de Máster se exponen las opiniones de diferentes investigadores acerca del cine, de su evolución en el aula, y cómo su uso ha ido cambiando. Se quiere demostrar las facetas de su empleo en el aula de Historia y las dificultades que entrañaría.

Palabras clave: Historia, cine, educación, alfabetización digital, propuesta de intervención.

Propuesta y marco teórico:

La investigación pretende desarrollar de qué manera un determinado número de películas pueden aumentar el interés y el rendimiento escolar del alumnado. Podríamos basarnos, por ejemplo, en la opinión de Stenhouse de la necesidad de mejorar el currículo (Stenhouse, 1984). Pero no es tanto el currículo lo que se quiere mejorar sino saber de qué manera, empleando el currículo ya existente, se puede implementar este tipo de herramienta. Pero necesariamente, si queremos ya no mejorarlo, sino adaptarlo a lo que proponemos, hay un punto de tener que mejorar las capacidades pedagógicas y de conocimiento en nuevas tecnologías del docente, el cual debe tener un gran abanico de herramientas para poder impartir su asignatura

Nuestro marco teórico será la revisión bibliográfica que se desarrollará en la primera parte de la investigación. Describiremos el pensamiento y teorías que diferentes investigadores han ido desarrollando a lo largo de los años. En la segunda parte de la investigación se propone una propuesta de intervención que responda a la pregunta ¿Se puede emplear un verdadero aprendizaje basado en cine en el aula? ¿puede constituirse como elemento vertebrador de una asignatura? ¿Qué se necesitaría para que se efectuase de manera efectiva?

Metodología:

Para la realización de la investigación se propone realizar una revisión bibliográfica en orden cronológico, yendo desde los artículos más antiguos del tema hasta los más recientes, con el objetivo de hacer mucho más visible la evolución que ha habido en el pensamiento y las teorías que se han ido formando. Para poder seleccionar los artículos, se ha seguido la declaración PRISMA, empleando un sistema de filtrado y criba para poder obtener los artículos que sean más útiles a la hora de redactar, tomando artículos de toda índole y opinión para enriquecer así la investigación. Evitando seleccionar a placer aquellos que más nos interesan.

Posteriormente, se desarrollará una propuesta de intervención. La metodología propuesta para la intervención será el Aprendizaje Basado en el Cine. Obviamos el hecho de poder hacer en este caso, cualquier otro tipo de investigación que no fuera una innovación o propuesta de investigación, básicamente porque en todas las metodologías propuestas, aparece en algún punto la necesaria comprobación de la hipótesis mediante un estudio de caso, para el cual haría falta un cierto número de individuos y la disposición de ciertas herramientas que en este caso no nos es necesaria. No porque no se quiera comprobar la predisposición del alumnado hacia una nueva herramienta o metodología en el aula, que intuimos que será muy positiva, sino porque ese aspecto no nos interesa tanto y nos queremos centrar en propuestas y hechos.

Resultados y Conclusiones, Relevancia científica:

Tras la búsqueda, el análisis y la reflexión sobre diversos tipos de ejecución de un aprendizaje basado en cine, se llegó a la conclusión de que el mejor método para poder aplicarlo sería uno en el que tanto el docente como el alumno sean conocedores del lenguaje y códigos que se vayan a usar en la cinta. Es necesario una introducción previa de la película que se va a visionar, al igual que se requiere de un tratamiento posterior. Es decir, no es solo ver la película, sino que hay que trabajar sobre ella. Quizá mediante un debate o una actividad interdisciplinar con otras asignaturas del curso.

Por ejemplo, la tarea que se les enviaría, para la película de La Chaqueta Metálica, sería la redacción de una nota de prensa sobre la Guerra de Vietnam, fingiendo que son corresponsales americanos, desarrollando habilidades de redacción y trabajando además competencias para la asignatura de Lengua y Literatura. Otra relación interdisciplinar que surge en esta película, y en otras como el Gran Dictador, es la relación con el género literario del esperpento de Valle-Inclán. Con Oppenheimer podríamos incluso relacionarlo con Física y Química.

Esto demuestra que el cine, más que un mero entretenimiento que se imparte a modo de “recompensa” a final de curso, o como herramienta didáctica cuando el docente no tiene más ideas, es en sí mismo toda una herramienta que por sí misma puede articular toda una asignatura, se pueden elaborar auténticas Unidades Didácticas a través de películas, que no opacan la labor del docente, sino que la elevan, abriendo la veda para nuevas investigaciones científicas en el campo de la innovación docente.

Bibliografía:

- Boussif, I., & 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>.
- Lorenzo-Lledó, A., Lledó, A., & 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>.
- Oliveira, A. I. B. D., Araújo, F. M. L., & Albuquerque, L. B. (2021). Luz, câmera, ação: Práticas de professores de História com o cinema na sala de aula. *Educação*. <https://doi.org/10.5902/19846444444434>.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata, España.

El diseño de un itinerario didáctico como mecanismo de patrimonialización

Asunción Salmeán, Sergio

sergio.a.salmean@outlook.es

Resumen

Monesterio es un antiguo palacio real en estado ruinoso localizado al noroeste de la Comunidad de Madrid. La mayoría de la población de la zona ignora la historia del inmueble, conocido localmente como «el sitio de las cigüeñas». Dada su cercanía a núcleos urbanos —incluidos varios centros educativos—, podría trazarse un itinerario con potencial didáctico que atravesara diversos elementos de interés geográfico, histórico y ecológico.

El diseño de esta ruta ofrece además una oportunidad de investigación-acción participativa, consistente en el intercambio y la producción de conocimiento multidisciplinar sobre el área, así como de refuerzo del tejido social regional. Se halla en ciernes un proyecto de estas características, que se describirá en la presente comunicación.

Palabras clave: itinerario didáctico, patrimonio cultural, Investigación-Acción Participativa.

Propuesta y marco teórico:

Este proyecto, en fase de elaboración, se enmarca en la investigación-acción participativa (IAP), tal y como ha sido planteado por diversos autores (por ejemplo, Cornish et al., 2023). Pretende cumplir tres objetivos:

- Generar nuevo conocimiento sobre el medio físico y social de la zona noroeste de la Comunidad de Madrid, en particular los municipios de Collado Villalba, El Escorial, Galapagar y Guadarrama.
- Obtener un producto socialmente útil: un itinerario didáctico que sirva a los centros educativos de secundaria para trabajar las competencias específicas de las materias de Ciencias Sociales.
- Reforzar el tejido social comarcal mediante la interacción de diversos actores.

Dado que todos los objetivos forman parte de un mismo proceso en el que se suceden ciclos de estudio y actuación, resulta difícil deslindar los componentes estrictamente académicos, pero el proyecto está inspirado por una pregunta netamente científica: ¿Cómo puede el diseño colectivo de un itinerario didáctico contribuir a la revalorización de los elementos naturales y arquitectónicos de la comarca? Responder a esta cuestión requiere la recogida y el análisis sistemáticos de información y, en consecuencia, la producción de nuevo conocimiento.



Figura 1. Vista desde el sur de la casa real de Monesterio, San Lorenzo de El Escorial (2023).

Metodología:

Este proyecto, aún en ciernes, se nutre de iniciativas previas convocadas por activistas y celebradas en la zona, durante las cuales se identificaron elementos naturales y arquitectónicos de la ruta que se encuentran desatendidos. El proyecto ha iniciado con la catalogación de estos y otros hitos de interés didácticos, así como con el mapeo de varios recorridos alternativos. Han tenido lugar dos ‘derivadas’ (paseos cuyo objetivo es poner en común los conocimientos individuales sobre un área) de grupos con distinta composición.

La investigación tendrá un carácter interpretativo, y tendrá lugar durante ciclos de recogida de información, en los que se emplearán técnicas participativas, como derivas y paneles de expertos (Alberich et al., 2015), así como otras históricas y etnográficas, como la observación participante y la revisión archivística. El tipo de técnica y los contextos en los que ejercerlas serán guiados mediante el sistema de ‘teoría enraizada’ de Glasser y Strauss (Hammersley y Atkinson, 1994), y será especialmente dependiente del tipo de integrantes de las actividades colectivas. El equipo investigador se encargará de organizar las actividades colectivas mencionadas, así como de recopilar y analizar los datos generados en ellas, que serán devueltos a los participantes para que evalúen su fiabilidad.

Resultados y Conclusiones, Relevancia científica:

El diseño del itinerario, aún inconcluso, ha permitido ya esbozar la ruta provisional e identificar los elementos a su paso. Probablemente partirá del Parque de Romacalderas (Collado Villalba), accesible tanto a vehículos como a pie desde varios centros educativos. Atravesará dicho parque, paralelo al río Guadarrama, hasta el Puente del Herreño (s. XVIII). Desde ahí, cruzará la carretera M-510 para llegar a la Colada del Camino de Villalba, una vía pecuaria que permite el análisis del paisaje de dehesa serrano, desembocando en Monesterio.

La investigación continuará en paralelo, documentando nuevo conocimiento sobre la historia, la cultura y el patrimonio de la comarca gracias a la participación activa de la comunidad. Las derivas realizadas hasta ahora han facilitado el intercambio de información entre actores previamente desconectados, revelando datos como: la

existencia de literatura sobre los elementos arquitectónicos visitados (CAM, 1999), la localización de restos arqueológicos hallados en el entorno del itinerario (altares romanos en el Museo Arqueológico Nacional, contenido del Dolmen de Entretérminos en el Museo Arqueológico Regional), la presencia de puntos de vertido de aguas negras en el Río Guadarrama, su consideración como Red Natura 2000, y el reconocimiento urbanístico del entorno de Monesterio como Zona de la Cerca Histórica de Felipe II. Además, los paseos organizados por otras entidades (como el “Paseo comentado por el tramo urbano y canalizado del río Guadarrama” convocado por Ecologistas en Acción y otros colectivos) han permitido ampliar este proceso interactivo con múltiples actores sociales de la región.

Bibliografía:

Alberich, T., Arnanz, L. Belmonte, R. et al. (2015) Metodologías participativas. Sociopraxis para la creatividad social. Dextra Editorial.

CAM (Comunidad Autónoma de Madrid) (1999a) Arquitectura y Desarrollo Urbano, Comunidad de Madrid. Tomo V. Consejería de Medio Ambiente, Vivienda y Agricultura- D. G. de Vivienda y Rehabilitación. Madrid: Comunidad de Madrid. Disponible en Internet: <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM004469.pdf>.

— (1999b) Arquitectura y Desarrollo Urbano. Comunidad de Madrid. Tomo VI. Zona Oeste. Consejería de Medio Ambiente, Vivienda y Agricultura- D. G. de Vivienda y Rehabilitación. Madrid: Comunidad de Madrid. Disponible en Internet: <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM004470.pdf>.

Cornish, F., Breton, N., Moreno-Tabarez, U. et al. (2023) Participatory action research. Nat Rev Methods Primers 3, 34. <https://doi.org/10.1038/s43586-023-00214-1>

Juegos Serios en la enseñanza de Ciencias Sociales en Educación Secundaria, una revisión bibliográfica sistematizada

Ballesteros Gutiérrez, Rafael

r.ballesteros.2023@alumnos.urjc.es

Resumen

A través de una revisión bibliográfica sistemática sobre el concepto de los Juegos Serios y su uso en el ámbito académico dentro de las Ciencias Sociales, se estableció una pregunta de investigación a través del método PICO, siendo; ¿Ayuda el uso de los Juegos Serios en la enseñanza de las Ciencias Sociales?

La respuesta a dicha pregunta fue que, si bien los Juegos Serios ofrecen posibilidades nuevas en la explicación de los contenidos de Ciencias Sociales, no son sustitutivos de la clase tradicional y deben ser usados en conjunto con otros métodos, además de profundizar en su estudio y en los efectos en la adquisición de conocimientos de los alumnos, ya que carece de un marco de estudio y análisis claro por una falta de definición de los campos de estudio educativos.

Palabras clave: Juegos Serios, Didáctica, Ciencias Sociales, Educación Secundaria.

Propuesta y marco teórico:

La investigación realizada buscaba responder a una simple pregunta; ¿Ayudan los Juegos Serios en la enseñanza de las Ciencias Sociales? Para poder responder a dicha pregunta, realicé una revisión bibliográfica sistemática sobre el concepto de los Juegos Serios dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Con ello, se pudo extraer las principales características de los Juegos Serios a través de diversos autores, su desarrollo a lo largo del siglo XX y XXI, sus posibilidades de aplicación en las aulas, pero también las dificultades y una serie de conclusiones para su correcto uso en el ámbito educativo.

En las características podemos observar que con los años se han ido añadiendo nuevos elementos, especialmente con su profundización en el aspecto digital, mientras que en su desarrollo histórico se puede comprender el surgimiento del término como una respuesta al clima de debate público contra los videojuegos en los Estados Unidos.

De igual manera existen grandes posibilidades para los Juegos Serios gracias a su gran capacidad de adaptación tanto en formato como en contenidos, pero a su vez cuentan con una serie de requisitos que pueden suponer un obstáculo en su implementación como la necesidad de un hardware determinado o una conexión a internet estable, entre otros. Estos problemas suponen un esfuerzo económico para las familias y los centros que no siempre puede ser asumido.

Metodología:

La metodología utilizada fue la búsqueda de artículos científicos a través de tres buscadores académicos; Google Scholar, Dialnet y Web of Science. En los tres se utilizaron los mismos términos de búsqueda cuando fuera posible, aunque en el caso del buscador Dialnet se utilizaron los términos en castellano.

Después de dicha búsqueda aparecieron un gran número de resultados, aunque en su gran mayoría no guardaban una relación estrecha ni cumplían con los criterios de inclusión del trabajo. Precisamente dichos criterios consistían en que fueran artículos originales, en español/castellano, inglés o portugués, completos, que midieran empíricamente el efecto de los Juegos Serios y que analizaran la historia o evolución de los Juegos Serios.

Por otro lado, los criterios de exclusión se basaron en artículos que no estuvieran relacionados con el campo de estudio, artículos en los que se mencionase a los Juegos Serios, pero no hubiera una explicación profunda y detallada sobre los mismos, y artículos que hayan recibido un número inferior a 2 citas.

Posteriormente se procedió a desarrollar una tabla con el resumen y explicación de las conclusiones de los artículos seleccionados, sirviendo de base para el posterior desarrollo del marco teórico.

Resultados y Conclusiones, Relevancia científica:

Dentro de las posibilidades de aplicación de los Juegos Serios en las aulas destacan una serie de elementos fundamentales para su correcta implementación. En primer lugar, destaca el papel activo del docente a lo largo de todo el proceso. Esta implicación también incluye un necesario conocimiento previo o noción del funcionamiento del Juego Serio.

En segundo lugar, los Juegos Serios son más efectivos combinando asignaturas, reforzando la transversalidad en los conocimientos. En tercer lugar, a pesar de la dificultad de encontrar un método de evaluación ampliamente aceptado por la comunidad educativa, los Juegos Serios también permiten combinar metodologías de evaluación diferentes. Esta misma evaluación requiere, en cuarto lugar, de una proyección y uso del Juego Serio en el largo plazo.

Por último, es necesario adaptar el uso del Juego Serio al público objetivo y aplicar el uso de sesiones previas y posteriores a la actividad para que los discentes entiendan los objetivos de la actividad y se pueda medir si se han logrado los objetivos previstos.

Por otro lado, también existen dificultades en el uso de estas herramientas. En primer lugar, sigue sin estar claro los beneficios académicos de los Juegos Serios, sólo que parecen

mejorar la motivación. En segundo lugar, el necesario tiempo de dedicación con varias sesiones puede suponer una dificultad en la organización académica de los docentes y del centro. En tercer lugar, esta herramienta requiere de un hardware que puede suponer un coste adicional para los centros unido, a su vez, a una falta de un lugar que pueda ser un repositorio de Juegos Serios, siendo la plataforma Itch.io la única que cuenta con un catálogo de estos, aunque sea algo escueto.

En conclusión, los Juegos Serios requieren de un uso interdisciplinar, al requerir por parte de los docentes un trabajo conjunto y una mayor integración de los contenidos, y, por tanto, de competencias. A su vez, este mismo trabajo conjunto permite a los alumnos un mayor aprendizaje cooperativo y competitivo que profundiza en los contenidos. Es también necesario el papel activo de los docentes, con una planificación y unos objetivos a largo plazo alineados con el currículum.

Es vital el desarrollo de un repositorio para la subida y mantenimiento de los Juegos Serios que permita una mayor accesibilidad para los docentes y facilite su implementación y uso, continuando por la línea establecida por plataformas como Itch.io. Por este mismo proceso de accesibilidad y viabilidad, considero más adecuado un enfoque centrado en los teléfonos móviles por ser más conocidos, menos complejos y suponer una menor presión económica para los centros.

Bibliografía:

- A. Malegiannaki, I., Daradoumis, T., & Retalis, S. (2020). Teaching Cultural Heritage through a Narrative-based Game. *ACM Journal on Computing and Cultural Heritage*, 0-28.
- Calvo-Morata, A., Alonso-Fernandez, C., Freire-Moran, M., Martinez-Ortiz, I., & Fernandez-Manjon, B. (2019). Game Learning Analytics, Facilitating the Use of Serious Games in the Class. *Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 168-176.
- Madani, K., Pierce, T., & Mirchi, A. (2017). Serious games on environmental management. *Sustainable cities and society*, 1-11.
- Raventós, C. L. (2016). El videojuego como herramienta educativa. Posibilidades y problemáticas acerca de los serious games The video game as an educational tool. Possibilities and problems about Serious Games. *Apertura*, 0-15.
- Theofylaktos, A., Lampropoulos, G., & Siakas, K. (2018). Digital Game-based Learning and Serious Games in Education. *International Journal of Advances in Scientific Research and Engineering*, 139-144.

El NO-DO como fuente primaria para trabajar el racismo y el colonialismo en la historia de España: el caso de Guinea Ecuatorial

Tiburcio Moreno, Erika

erika.tiburcio.moreno@gmail.com

Resumen

Esta comunicación se centra en la utilización del cine como recurso educativo para identificar el discurso racista y colonialista del franquismo, tomando como ejemplo el caso de Guinea Ecuatorial. Para ello, tomaremos varios fragmentos del No-Do y del documental *Las provincias españolas de África* (1962). El objetivo es fomentar el pensamiento histórico a través de la problematización del presente, vinculando el discurso nacionalista y el racismo existente en España. Plantearemos una propuesta didáctica de cómo analizar e incluir estas fuentes primarias audiovisuales para abordar esta problemática histórica.

Palabras clave: Imperialismo franquista, Aprendizaje basado en Problemas, Didáctica de la Historia.

Propuesta y marco teórico:

La persistencia de discursos racistas y coloniales en los contenidos históricos sigue siendo una realidad en las aulas de secundaria. El discurso nacionalista y revisionista se ha erigido con fuerza en la pugna política como demuestra la prueba diagnóstica de segundo de la ESO en la Comunidad de Madrid (Sánchez Caballero, 2024). En el caso de la colonización española en África, sigue existiendo una invisibilización del pasado colonial y esclavista de la península que conlleva a que el alumnado no sea plenamente consciente de los sesgos racistas que este tipo de discursos genera. Por ello, creemos que el uso de cine como fuente primaria puede ser un recurso fundamental para visibilizar y concienciar al alumnado de este pasado, así como que sea capaz de reconocer la vinculación entre el discurso nacionalista y el racismo existente en nuestro país (Zúñiga, 2021-2022).

El marco teórico se divide en dos partes. Por una parte, hemos partido de los estudios decoloniales entre los que se encuentran autores clave como Anibal Quijano (2020), Walter Dignolo (2000) o Dipesh Chakrabarty (2008) así como de autores que, dentro de la didáctica, han empezado a introducir este prisma, entre los que destacaremos Benjamin Rafael Sher e Isidora Sáez-Rosenkranz (2023). Dentro del uso del cine como recurso educativo, seguiremos la línea de autores que han centrado sus estudios en el cine como recurso educativo (Valero, 2005; Mavromati y Repoussi, 2020).

Con todo ello, nuestra comunicación se centra en analizar las posibilidades didácticas que ofrece la utilización del documental *Las provincias españolas de África* (No Do, 1962) así como algunos episodios del No Do dedicados a esta región. Consideramos que la inclusión

de estos recursos, disponibles en el archivo digital de Radio Televisión Española, en el aula de secundaria, puede fomentar el pensamiento crítico y la problematización del discurso nacionalista y colonialista que está emergiendo con fuerza en algunos sectores de la población y en algunas instituciones como la Comunidad de Madrid.

Metodología:

Esta comunicación se centra fundamentalmente en el análisis audiovisual y didáctico de los recursos seleccionados. Creemos que una metodología basada en la selección de escenas para que sean proyectadas favorece una mayor atención por parte del discente. Así, nos centraremos en las ventajas educativas que el documental y los episodios 479 y 497 ofrecen. Para ello, dividiremos el estudio en dos partes. Primero, una reflexión general sobre los conceptos clave (imperialismo, colonialismo, negritud, entre otros), aplicación del lenguaje audiovisual y relación con el nacionalismo franquista, especialmente, utilizado por el No Do. En segundo lugar, ejemplificaremos estos contenidos teóricos con la selección de dos o tres escenas para exponer las ventajas educativas y aplicaciones prácticas de este recurso en la clase de historia.

Resultados y Conclusiones, Relevancia científica:

El No Do fue un recurso propagandístico controlado por la dictadura franquista. Incluir estas fuentes primarias en el aula favorece el pensamiento histórico en el alumno, al confrontar su comprensión del mundo con otros marcos de pensamiento. Utilizar este recurso permite:

- Favorecer la comprensión de conceptos clave.
- Desarrollar la alfabetización audiovisual.
- Profundizar en el conocimiento del imperialismo español.
- Desarrollar un pensamiento crítico ante los nuevos revisionismos neofranquistas.

En conclusión, trabajar con fuentes primarias en el aula es una metodología esencial para adquirir un mayor conocimiento del franquismo y, además, su formato audiovisual permite conectar más rápidamente con el contexto audiovisual. Por ello, como se verá en las diferentes aplicaciones prácticas, la selección de escenas y de una duración determinada favorece una mayor comprensión y un visionado activo al ir acompañados de preguntas guía que obliguen al alumnado a prestar atención a los vídeos.

Bibliografía:

- Chakrabarty, D. (2008). *Al margen de Europa ¿Estamos ante el final del predominio cultural europeo?* Tusquets Editores.
- Mavrommati, M., y Repoussi, M. (2020). 'Something was wrong with the movie': formal analysis of historical films and the development of historical literacy ('Había algo fuera de lugar en la película': análisis formal de las películas históricas y desarrollo de la alfabetización histórica). *Journal for the Study of Education and Development*, 43(3), pp. 574–605.
<https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1771965>
- Quijano, A. (2020). *Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Antología esencial*. CLACSO y Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/10/Antologia-esencial-Anibal-Quijano.pdf>
- Sánchez Caballero, D. (8 de mayo de 2024). *Polémica por una prueba escolar de la Comunidad de Madrid: "Está llena de conceptos racistas"*. El diario.es. https://www.eldiario.es/sociedad/polemica-prueba-escolar-comunidad-madrid-llena-conceptos-racistas_1_11348499.html
- 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>
- Valero, T. (2005). Cine e Historia. Una propuesta didáctica. *Making of: cuadernos de cine y educación*, 32, pp. 21–27.
https://www.cinehistoria.com/propuesta_didactica_en_making_of.pdf
- Zúñiga, R. (Coord.) (2021-2022). *Informe de investigación. Aprendiendo racismo. Racismo estructural en los libros de texto*. SOS Racismo Madrid.
https://www.sosracismomadrid.es/wp-content/uploads/2023/03/Informe_AprendiendoRacismo_ISBN_WEB.pdf

Los mecenas: El Aprendizaje Basado en Proyectos para enseñar el Renacimiento en la Educación Secundaria Obligatoria

Gómez Heredero, Beatriz Candelaria

bgomez10@ucm.es

Resumen

Esta propuesta de innovación didáctica está basada en la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la gamificación, en el marco de la unidad didáctica del Renacimiento y el humanismo en el contexto de dos grupos de 2º E.S.O. bilingües en inglés, donde también se ha empleado el uso de las TICs. Este proyecto planteado pretende dar solución a una serie de dificultades que se detectaron a la hora de impartir la unidad didáctica en cuestión durante el Prácticum en dicho nivel de la Educación Secundaria. Asimismo, con el proyecto de investigación de esta actividad, los estudiantes se encuentran motivados a la hora de profundizar en los conocimientos y asumen un papel protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Educación Secundaria, Aprendizaje Basado en Proyectos, Itinerarios didácticos, Motivación, TICs.

Propuesta y marco teórico:

Esta propuesta identifica el ABP como una metodología de enseñanza mediante la cual los estudiantes adoptan un aprendizaje donde ellos mismos toman una posición activa, lo cual fomenta la creatividad, la independencia, la madurez y la motivación. De esta manera, el ABP se convierte en una estrategia positiva para incentivar el estudio de la unidad didáctica sobre el Renacimiento y el humanismo entre los alumnos del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. A través de esta actividad que supone la evaluación de la unidad didáctica en cuestión, los participantes, dos grupos de 2º E.S.O. bilingües en inglés, han trabajado por cada clase en cinco grupos de entre cuatro y cinco estudiantes con el fin de realizar un proyecto de investigación empleando las TICs en el aula. Con las bases de datos como recursos digitales, los estudiantes han investigado sobre los intereses de algunos mecenas europeos seleccionados para comprender los valores y las características principales del Renacimiento y del humanismo como fueron la ciencia, la filosofía, el arte, las humanidades, y la recuperación de la Antigüedad Clásica. Según la literatura académica, esta metodología hace que los estudiantes aprendan haciendo y el profesor asume un papel de guía donde orienta a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Metodología:

La metodología del ABP está incorporándose al aula de Ciencias Sociales en las últimas décadas. En esta propuesta didáctica, los grupos de mecenas seleccionados fueron tres italianos, uno francés y uno español, de acuerdo con la importancia que el libro de texto daba a dichos contextos. Los tres grupos que trabajaron sobre el contexto italiano lo hicieron sobre los Médici, los papas Julio II y León X, y la familia Sforza. El grupo que trabajó con mecenas franceses lo hizo sobre Francisco I y Enrique II, y, el grupo que investigó sobre mecenas españoles se centró en la familia Mendoza. La evaluación de esta propuesta didáctica ha supuesto un 35% de la evaluación total del tercer trimestre. Dentro de ese 35% se desprende que un 25% corresponde a la evaluación continua del trabajo diario de cada estudiante; un 25% para el examen tipo test; y un 50% para la presentación oral del proyecto de investigación por grupos, donde los alumnos incluyeron la realización y explicación del escudo de armas de cada familia o grupo de mecenas que les fue asignado. Por todo ello, es una propuesta didáctica interdisciplinar, donde el alumnado se ha apoyado en los conocimientos de otras asignaturas además de Geografía e Historia como Tecnología e Informática, Inglés y Dibujo Artístico.

Resultados y Conclusiones, Relevancia científica:

Finalmente, los resultados que se desprenden de esta propuesta de innovación didáctica son positivos, puesto que esto es una propuesta de materiales que sí se ha podido llevar a cabo dado que las circunstancias en el centro educativo han sido favorables para ello, y porque se ha podido ejecutar en el número de sesiones que fueron necesarias. Además, los resultados se han comparado con los objetivos que se perseguían en este trabajo y con las respuestas positivas de los estudiantes en sus cuestionarios de postevaluación. Como conclusión, la metodología del ABP ha resultado ser muy útil para que el alumnado haya estado motivado mediante el trabajo colaborativo y que de esa forma se haya desempeñado una gran variedad de objetivos como trabajar por competencias clave, el tiempo histórico, acercar la Historia a la realidad del alumnado, desarrollar el pensamiento crítico, investigar sobre el temario de la unidad didáctica y comprender las características principales del Renacimiento y los valores del humanismo a través de fuentes primarias. Posteriormente, la relevancia científica de esta propuesta didáctica reside en que es un ejercicio que puede enmarcarse en las líneas de investigación sobre la didáctica del patrimonio histórico-artístico, las metodologías docentes innovadoras para la enseñanza-aprendizaje de la Historia y la Historia del Arte, y, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación como recurso educativo para la Historia y la Historia del Arte. De esta forma, se puede desarrollar la investigación en ABP para tratar otras unidades didácticas donde la Historia y la Historia del Arte se trabajen de una manera interdisciplinar.

Bibliografía:

- Abad-Jaramillo, C. y Rodríguez-Quíñonez, V. (2022). Aprendizaje basado en problemas. Estrategia didáctica para fortalecer las habilidades sociales en los estudiantes. Santa Ana de Coro, Venezuela. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA, Edición Especial, 7(2)*, 400-416.
- Asenjo, E. (2018). Didáctica de la Historia del Arte en el sistema educativo español. Una aproximación metodológica y organizativa. (s.l.). *Revista de Investigación Magister. Nº 2*, 1-14.
- Collado, J. (2020). *Filosofía de la innovación y de la tecnología educativa y desarrollo de competencias digitales con TIC*. Aguilar, F. (coord). Universidad Nacional de Educación (UNAE), Azogues, Ecuador: https://www.academia.edu/44239453/FILOSOF%C3%8DA_DE_LA_INNOVACI%C3%93N_EDUCATIVA_Y_DESARROLLO_DE_COMPETENCIAS_DIGITALES_CON_TIC
- Competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos: primer y segundo curso. Geografía e Historia (s.f.). Educagob: portal del sistema educativo español: <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/materias/geografia-historia/criterios-eval-primer-segundo-curso.html>
- De la Calle, M. (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): posibilidades y perspectivas de las ciencias sociales. (s.l.). *Iber*, 82, 7-13.
- Fortes, N. (2021). Educar con las artes: La historia del arte como instrumento de desarrollo de valores educativos comunes y específicos. Universidad de Santiago de Compostela, España. *Revista Boletín Redipe 10(13)*, 50-86.
- 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. Universidad de Murcia, España. *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 229-254.
- Pagès, J. (2019). *Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro*. (s.l.). El Futuro del Pasado, eUSAL Revistas, Ediciones Universidad de Salamanca, (10), 19-56: <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>
- 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, España

Propuesta de gamificación para la enseñanza de la Antigua Grecia en 1º de ESO

Pascual Díaz, Jorge

j.pascuald.2023@alumnos.urjc.es

Resumen

La metodología de la gamificación se perfila como una de las metodologías más atractivas para la innovación docente en la actualidad. Habida cuenta de la literatura académica que avala esta metodología por su capacidad para generar una mayor motivación en el alumnado y, por tanto, un aprendizaje significativo, este trabajo presenta una propuesta de innovación docente que emplea la gamificación para la enseñanza de los saberes básicos relativos a la Antigua Grecia propios de la asignatura de Geografía e Historia para el curso de 1º de ESO.

Además de la trasposición de los elementos propios del juego a la docencia, se han incorporado, entre otros, narrativas, sistemas de competición e itinerarios digitalizados que dinamizan y completan la gamificación propuesta.

Palabras clave: Innovación docente, Gamificación, Geografía e Historia, Educación Secundaria, Antigua Grecia.

Propuesta y marco teórico:

Existe cierto consenso académico en torno a los resultados positivos del uso de la gamificación en educación y la preferencia que muestran por ella tanto el cuerpo docente como el alumnado sobre otro tipo de metodologías, como la clase magistral. Así lo expresan las publicaciones de Gómez et al. (2020) y Serrano (2020) en referencia a los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, la de Colomo et al. (2020) sobre la percepción docente hacia la gamificación, y las de Carrasco (2020) y Padrón et al. (2021) acerca de la opinión del alumnado que ha participado en situaciones de enseñanza-aprendizaje con metodologías de gamificación; todas ellas en el ámbito de las Ciencias Sociales.

Según las publicaciones revisadas algunos de los factores que permiten a la metodología de la gamificación tener resultados positivos frente a otras metodologías docentes son: la mayor motivación que esta genera en el alumnado (Sánchez y Monsalve, 2019), el papel protagonista que en ella ocupan los y las discentes (Cascante y Granados, 2018) y la incorporación de narrativas y elementos fantásticos a la didáctica (Prieto, 2020; Corrales, 2021).

En base a estas evidencias se presenta una propuesta de gamificación teórica que podría aplicarse o adaptarse para la docencia.

Metodología:

La búsqueda de los documentos académicos que conforman la bibliografía de este trabajo ha seguido la declaración PRISMA (Page et al., 2021), se ha utilizado la plataforma Dialnet como motor de búsqueda empleando los comandos «gamificación» e «historia», de las 187 publicaciones en español se seleccionaron las 20 más relevantes. Añadiendo a la búsqueda el descriptor «educación secundaria» se obtuvieron 5 resultados que fueron seleccionados. Por último, en la búsqueda avanzada inicial se introdujo el descriptor «gamificación» y la Materia Dialnet «Psicología y educación», obteniendo 45 resultados de los que se seleccionaron 32 por haber sido publicados desde 2019, 2 de estas publicaciones habían sido ya incorporadas.

La población muestral del estudio quedó conformada por 52 publicaciones, habiendo excluido 3 publicaciones por su temática o extensión, que se clasificaron de la siguiente manera:

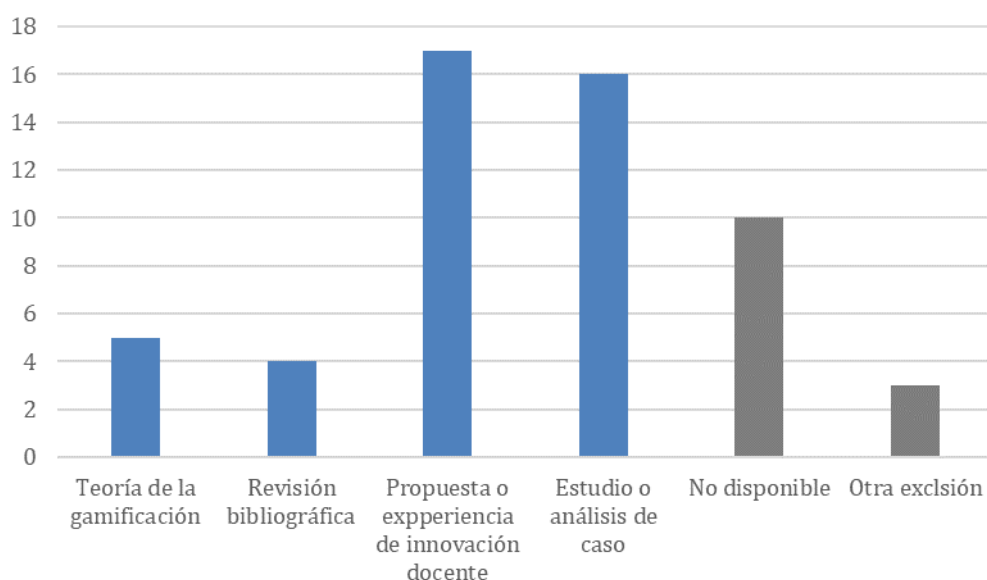


Fig. 1. Clasificación de las publicaciones académicas revisadas. Elaboración propia.

La metodología de elaboración de la propuesta didáctica se ha basado en la trasposición de los elementos del juego a la pedagogía a través de la elaboración de componentes, mecánicas y dinámicas (Prieto y Álvarez, 2021; Guanoluisa et al., 2022). La planificación de la misma se ha basado en el cumplimiento de los objetivos pedagógicos establecidos por la legislación educativa vigente en la Comunidad de Madrid.

Resultados y Conclusiones, Relevancia científica:

La propuesta de innovación docente presentada constituye una metodología educativa que puede ser reproducida y desarrollada en muchos ámbitos. Esta se compone de 5 dinámicas diferentes que incorporan distintos elementos: en primer lugar, se lleva a cabo una evaluación diagnóstica individual en la plataforma Kahoot!, tras ello se conforman 4 equipos que competirán en las siguientes 3 dinámicas, en las cuales se desarrolla una narrativa y diferentes sistemas de competición asociados a los eventos narrados. Durante

estas dinámicas el alumnado participará en distintas actividades como yincanas, *brekouts* digitales, juegos de mesa adaptados y competiciones deportivas. De forma asincrónica se ha elaborado una dinámica para el desempeño individual fuera del aula, se trata de un *brekout online* en la plataforma Genially.

El trabajo elaborado se hace eco y participa de la discusión académica al respecto de la gamificación. Además de haber realizado una revisión bibliográfica, el trabajo presenta distintas vías de investigación o ampliación en torno a la concreción, elaboración y publicación de algunos de los elementos de la gamificación propuesta y que podrían ser de utilidad docente e investigadora.

Bibliografía:

- Calle-Carracedo, M., López-Torres, E., Miguel-Revilla, D, & Carril-Merino, M.T. (2022). Escape rooms en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales: valoración y potencial educativo. *Educación XX1*, 25(2), 129-150. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31440>
- Campillo Unamunzaga, A., y Casado Rigalt, D. (2022). Una Historia interactiva: los videojuegos como herramienta didáctica en las clases de secundaria. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 23, 177-208. <https://doi.org/10.51302/tce.2022.788>
- Corrales, M., y Garrido, J. (2020). Uso del patrimonio y aprendizaje de la historia de la ciudad. Una experiencia de gamificación en la alcazaba de Badajoz. *Universidad, Escuela y Sociedad*, 0(9). <https://doi.org/10.30827/unes.v0i9.15964>
- Martín, J., y Valdés, A. (2022). Enseñanza-aprendizaje de la historia del mundo antiguo a través de los videojuegos. Análisis de caso. En REDINE (Ed.). (2022). *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2022*. Madrid, Spain: Adaya Press. (Págs. 515-517). <https://doi.org/10.58909/adc22447986>
- Torrecilla-Hernández, J.R., y Sánchez-Ibáñez, R. (2022). Gamificación y competencias de pensamiento histórico. Percepciones del alumnado tras la implementación de una unidad didáctica para enseñar la Guerra Fría en Bachillerato. *Clio. History and History Teaching*, 48, pp. 106-144. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2022487287

La aplicación didáctica de las simulaciones parlamentarias en la enseñanza de la Historia

Gómez-Rey Benayas, Adrián

adrian.gomezrey@urjc.es

Resumen

Las simulaciones parlamentarias constituyen representaciones del debate que tiene lugar en un parlamento o foro de debate aplicado a un contexto educativo. Como tales, tienen mucho potencial como herramienta de innovación docente en el ámbito educativo, siendo comunes en el ámbito universitario y de las asociaciones universitarias. La presente comunicación tiene como objetivo promover una reflexión sobre la integración de las simulaciones parlamentarias como modelo pedagógico innovador, con la finalidad de facilitar un aprendizaje activo y participativo entre los estudiantes. Para ello, se reflexionará acerca de la cabida que han tenido las simulaciones parlamentarias en la bibliografía científica y se expondrán las características que debieran tener para un correcto encaje en la educación secundaria.

Palabras clave: Simulaciones, gamificación, *role-play*, innovación, Historia.

Propuesta y marco teórico:

El objetivo principal de esta comunicación será la reflexión acerca de la integración de las simulaciones parlamentarias como proyectos de innovación docente en la enseñanza de la Historia. Como objetivos secundarios, trataremos de encontrar las diferencias de encaje de las simulaciones parlamentarias en la educación secundaria; analizaremos la literatura científica relativa a las simulaciones parlamentarias; analizaremos los elementos curriculares que podrían ser compatibles con la integración de las simulaciones parlamentarias; y, finalmente, reflexionaremos sobre las posibilidades de potenciar la enseñanza de una historia democrática.

En cuanto al marco teórico, se trabajará fundamentalmente en tres apartados: un apartado reflexionando sobre la gamificación en la enseñanza; un apartado que trate sobre el uso de actividades de rol o *role-play* en la enseñanza; y, finalmente, un apartado sobre las simulaciones parlamentarias en la literatura científica. Esta estructura se debe a que considero que la realización de simulaciones parlamentarias se integra en el marco de la gamificación como una actividad de *role-play*.

Metodología:

En cuanto a la metodología, debido a que esta comunicación versa sobre una propuesta de innovación docente, constará de una revisión sistemática de la literatura por un lado, en la estructura que hemos detallado en el marco teórico; y una revisión de la legislación vigente para la educación secundaria, con el objetivo de poder reflexionar acerca de los elementos curriculares que pueden facilitar o dificultar la realización de una simulación en este ámbito educativo.

Resultados y Conclusiones, Relevancia científica:

En cuanto a los resultados de esta investigación, destacamos la adecuación de las simulaciones parlamentarias como herramienta de innovación docente en la enseñanza de la Historia. La incorporación de las “situaciones de aprendizaje” en la LOMLOE flexibilizan lo suficiente la enseñanza como para poder incluir estas actividades en secundaria. Finalmente, destacamos también el potencial a la hora de impulsar una historia democrática por parte de estas herramientas, ya que pese a que la simulación parlamentaria no tenga lugar en un ambiente democrático (como pudiera ser una simulación de la Asamblea Nacional de la Revolución Francesa o una representación de las Cortes de Castilla en la época de los comuneros); las herramientas que utilizan los estudiantes (la negociación y empatía con la posición contraria para llegar a un acuerdo) son competencias básicas que todo ciudadano en un sistema democrático debe poseer.

Bibliografía:

- Ballon, B. C., Silver, I., y Fidler, D. (2007). Headspace Theater: An Innovative Method for Experiential Learning of Psychiatric Symptomatology Using Modified Role-Playing and Improvisational Theater Techniques. *Academic Psychiatry*, 31(5), 380-387. <https://doi.org/10.1176/appi.ap.31.5.380>
- Castillo Silva, J. V., Rodríguez Moreno, R. M., y D'Angelo Panizo, M. del C. (2023). La gamificación como instrumento para el desarrollo del pensamiento lógico-formal en estudiantes universitarios. *Revista de filosofía*, 40(103), 390-402.
- Freire-Araujo, W., y Gallardo-Medina, W. (2023). Simulación Empresarial como Herramienta de Innovación en Aprendizaje Universitario. 593 *Digital Publisher CEIT*, 8(4), 189-201. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.4.1901>
- Jesús Morales, E. M. (2023). *Dinámicas de dramatización en el aula*. Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia, 41, 1-10.
- Prieto Andreu, J. M. (2022). Revisión sistemática sobre la evaluación de propuestas de gamificación en siete disciplinas educativas. *Teoría de la educación*, 34(1), 189-214.

Teixeira de Barros, A., y Meireles Martins, L. (2017b). Juventude e política na experiência de dez anos do Parlamento Jovem Brasileiro: Confiança, participação e engajamento político dos egressos. *Sociologias*, 19, 392-426.
<https://doi.org/10.1590/15174522-019004622>

Posibilidades de la GeoIA como recurso didáctico para la enseñanza-aprendizaje de Ciencias Sociales en Primaria

Rodríguez de Castro, Ayar; Martínez Hernández, Carlos y Crespo Castellanos, José Manuel
ayar.rodriguez@uah.es

Resumen

El auge de la IA está generando importantes transformaciones en el ámbito de la educación, modificando de manera significativa las prácticas cotidianas de docentes y estudiantes de todos los niveles educativos. En el caso de las Ciencias Sociales, las tecnologías de Geointeligencia Artificial (GeoIA) abren un nuevo abanico de posibilidades para la innovación didáctica en lo referido a herramientas y metodologías propias de la disciplina como la cartografía, el trabajo de campo o el análisis de paisajes. En esta comunicación, se exploran las diferentes formas de integrar la GeoIA en la enseñanza de la Geografía y la Historia en Educación Primaria, tanto como herramienta de apoyo al estudiantado como en su condición de recurso didáctico y metodológico para los docentes.

Palabras clave: Didáctica de las Ciencias Sociales, Educación patrimonial, Educación primaria.

Propuesta y marco teórico:

La proliferación, en los últimos años, de recursos, propuestas didácticas y actividades vinculadas a las Tecnologías de la Información Geográfica (TIG) para la enseñanza de las Ciencias Sociales en todas las etapas educativas es un hecho tangible (Arranz et al., 2013; Wise, 2018; Buzo, 2021), en gran medida como consecuencia de que las propias TIG han pasado a ser parte de nuestra vida cotidiana (aplicaciones como Google Maps o el visor de la AEMET son de uso generalizado).

La GeoIA supone la incorporación de la IA al mundo de las TIG, permitiendo el desarrollo de TIG inteligentes que gestionan de forma automática o semiautomática la información geográfica. La experiencia existente en materia de aplicación didáctica y pedagógica tanto de la IA como de las TIG (De Lázaro, 2016; Lancheros-Bohórquez y Vesga-Bravo, 2024; Vera, 2023), hace pensar que una herramienta que combine ambas tecnologías tiene necesariamente que tener un elevado potencial educativo.

Esta propuesta pretende profundizar en el abanico de posibilidades didácticas que puede permitir la llegada de la GeoIA a la educación primaria e investigar los diferentes tipos de aplicaciones que pueden tener las tecnologías GeoIA actuales, así como definir las estrategias que deben seguir los docentes para su correcto aprovechamiento tomando como referencia el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (MRCDD).

Metodología:

Se parte de la hipótesis de que, al igual que la IA genérica, la GeolA ofrece numerosas posibilidades para el diseño de nuevas estrategias de trabajo en el aula y diferentes recursos didácticos y pedagógicos que pueden facilitar la labor docente. Para este trabajo, se ha realizado una aproximación valorativa del potencial didáctico global de unas actividades convencionales basadas en TIG del último ciclo de Educación Primaria cuando son adaptadas para su implementación a través de herramientas GeolA de uso generalizado y/o con mayor enfoque divulgativo o educativo tales como TextoMap, Mapflow o BetterMaps, así como otras TIG con funcionalidades de IA (ArcGIS) y otras aplicaciones de IA que disponen de funcionalidades aplicables al ámbito de la información geográfica tales como chatbots (Copilot, ChatGPT Plus, Zendesk), aplicaciones de generación o tratamiento de imágenes (Cre8tiveAI, Deep AI, DALL-E) y otras herramientas de diferente índole (Synthesia, InVideo, Suno, etc.).

Resultados y Conclusiones, Relevancia científica:

La labor realizada evidencia la gran diversidad de aplicaciones de las herramientas GeolA para optimizar la práctica docente en el aula de Primaria, favoreciendo el aprendizaje interactivo y significativo y potenciando el desarrollo de la competencia espacial y la competencia digital. Entre otros aspectos, aplicaciones GeolA basadas en IA generativa tales como TextoMap, se han evidenciado como herramientas que favorecen el aprendizaje autónomo y el pensamiento crítico. A modo de ejemplo, la interacción con la citada GeolA ayuda a discriminar jerarquías espaciales y a desarrollar concepciones propias de los fenómenos geográficos, tales como la estructura de la población o el aprovechamiento de las fuentes de energía. Otras aplicaciones de análisis y descomposición de imágenes como Mapflow o Cre8tiveAI se han demostrado como herramientas de enorme interés para separar y clasificar la información de fotografías de paisajes y mapas, facilitando su comprensión.

La experiencia con esta propuesta, en una fase de implementación incipiente, deja patente el interés de dar continuidad a la investigación y desarrollar un catálogo de actividades y recursos didácticos que pueda servir de referencia para la formación del futuro profesorado en materia de GeolA adaptadas a la idiosincrasia de las diferentes etapas formativas, siendo esta una tecnología que puede resultar útil en todas las áreas definidas en el MRCDD. Se estima que, al igual que sucedió con las TIG, la incorporación de la GeolA en la enseñanza de las Ciencias Sociales redundará en el desarrollo de nuevos recursos y estrategias para la didáctica de la disciplina.

Bibliografía:

- Arranz, A. et al. (2013). El potencial de Google Earth aplicado al análisis espacial en Geografía. En: De Miguel et al. (coords.) *La enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales*. I.F.e.C.
- Buzo (2021). *Aprendizaje inteligente y pensamiento espacial en Geografía* [Tesis Doctoral]. UCM. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/3439>
- De Lázaro y Torres, M. L. (2016). La educación geográfica empleando las TIG: una innovación necesaria. En *Actas del XVII Congreso Nacional de Tecnologías de Información Geográfica*, pp. 1-11, Málaga, 29, 30 junio y 1 de julio 2016, AGE-CSIC.
- Lancheros-Bohorquez, W. F., & Vesga-Bravo, G. J. (2024). Uso de la realidad aumentada, la realidad virtual y la inteligencia artificial en educación secundaria: una revisión sistemática. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 14(1), 95-110.
- Wise, N. (2018). Assessing the use of geospatial technologies in higher education teaching. *European Journal of Geography*, 9 (3), 1154-164.
- Vera, F. (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación superior: Desafíos y oportunidades. *Transformar*, 4, 17-34.

La historia en el aula a través de las de las fuentes históricas digitales

Martínez Soguero, Paula

p.martinezs.2018@alumnos.urjc.es

Resumen

Este trabajo propone una investigación didáctica basada en una metodología docente innovadora para el aprendizaje de la historia, donde los estudiantes se convierten en historiadores utilizando fuentes accesibles digitalmente. La propuesta busca fomentar el pensamiento crítico, habilidades de investigación y el entendimiento de eventos históricos al tiempo que aprovecha la disponibilidad de recursos en línea. Se realiza un análisis de la ley educativa, la LOMLOE y su incidencia sobre las TIC, además de otros estudios de investigadores educativos. Para ello se realiza un análisis documental, basándose en la revisión crítica de documentos oficiales y normativos. Se describen también estrategias pedagógicas y herramientas tecnológicas para apoyar esta innovadora aproximación al aprendizaje de la historia.

Palabras clave: TIC, didáctica, ciencias sociales, metodología innovadora.

Propuesta y marco teórico:

En este trabajo se resalta la enseñanza con recursos didácticos y digitales, innovador en los últimos años, debido al incremento tecnológico en las últimas décadas. Por ello, se pretende pulir y delimitar una metodología didáctica en base al "método del investigador" e incorporar las TIC para su desarrollo en el aula, realizando un argumental completo que conformará una narrativa crítica, posteriormente enlazando con tablas gráficas.

Es objeto de estudio de la didáctica de las ciencias sociales formar a los futuros docentes en las enseñanzas de esta rama. (Prats (2002) y Licerias (2004) en Martínez et al., 2011). El "¿cómo enseñar?", cuestión ni mucho menos resuelta, resulta una gran problemática que es necesaria abarcar. Aunque compleja y crucial, esta cuestión es abaricable si se tiene en cuenta qué se entiende por metodología de enseñanza. Este término resulta ambiguo en su concepto y demasiado difícil de abarcar, por ello, se propone el término de "estrategia de enseñanza" que propone García Rodríguez, J.J. y Cañal de León, P (1995). Se define como los determinados tipos de actividades de enseñanza que se relacionan entre sí para llegar a un objetivo, partiendo desde una perspectiva sistemática donde las actividades serán las que determinen cada estrategia.

Metodología:

Teniendo en cuenta que la diversidad de las actividades rige la forma de enseñanza, es objeto de estudio del presente trabajo la clasificación de las diversas actividades en pos de una clasificación metodológica sobre el proceso de enseñanza. Pero primero, cabe preguntarse, ¿qué posibles actividades hay para el estudio de las Ciencias Sociales? A raíz de los datos recogidos se ha creado una tabla donde se recoge la catalogación de la que se ha hablado anteriormente, según la metodología que se usa, si esta es novedosa o tradicional; materiales utilizados; competencias que más se desarrollen según la actual ley de educación (LOMLOE), efectividad y viabilidad.

	Exposición verbal	Trabajo con un libro de texto	Los trabajos escritos	Exposiciones orales	Aprendizaje mediante libros	Trabajo práctico	Salida escolar	Flipped classroom o "aula invertida".	Gamificación	Aprendizaje colaborativo	Trabajo con fuentes directas
Metodología	Transmisión de los conocimientos de forma versada	Transmisión de los conocimientos de forma leída	Transmisión de los conocimientos de forma escrita	Transmisión de los conocimientos de forma oral	Transmisión de los conocimientos de forma leída	Transmisión de los conocimientos de forma práctica, mediante actividades	Transmisión de los conocimientos de forma lúdica mediante salidas escolares	Transmisión de los conocimientos previos a la clase y trabajo práctico en el aula	Transmisión de los conocimientos de forma lúdica	Transmisión de los conocimientos mediante trabajo y dinámicas en equipo	Transmisión de los conocimientos mediante fuentes de primera mano; testimonios, cartas, periódicos, etc.
Competencias desarrolladas	CPSAA; CC; CCEC	CPSAA; CLL; CC; CCEC; CP	CPSAA; CCL; CC; CCEC; CE	CPSAA; CCEC; CC; CCEC	CPSAA; CC; CCL; CP; CCEC	CPSAA; CC; CCEC; CE	CPSAA; CC; CCEC;	CD; CPSAA; CC; CCEC; CE	CPSAA; CD; CC; CCEC; CE	CPSAA; CC; CCEC; CE	CPSAA; CC; CCEC
Visibilidad	Clase tradicional, recurrente	Clase tradicional, recurrente	Clase tradicional, recurrente	Clase tradicional, recurrente	Clase tradicional, recurrente	Clase innovadora, recurrente	Clase innovadora, recurrente	Clase innovadora, visible, menos recurrente	Clase innovadora, visible, menos recurrente	Clase innovadora, visible, menos recurrente	Clase innovadora y tradicional a la vez, viable, menos recurrente
Posible impacto en el aula.	Puede ser un recurso tedioso y repetitivo	Puede ser un recurso tedioso y repetitivo	Puede ser un recurso repetitivo	Puede ser un recurso repetitivo y que sea incómodo para algunos alumnos si no se trabaja correctamente	Puede ser un recurso tedioso si no se dan pautas y no se trabaja correctamente	Puede ser un recurso novedoso y bien aceptado	Puede ser un recurso novedoso y muy bien aceptado; pero tiene inconvenientes como control del comportamiento y la dispersión de los alumnos	Puede ser un recurso novedoso y bien aceptado ya que fomenta el control de la adquisición de contenidos de los alumnos.	Puede ser un recurso novedoso y bien aceptado	Puede ser un recurso novedoso y bien aceptado	Puede ser un recurso novedoso y tradicional a la vez, bien aceptado ya que ayuda al trabajo práctico y aprendizaje directo
Materiales utilizados	El profesor da una clase magistral	Libro de la asignatura	Proyecto escrito sobre algún tema propuesto por el docente	Proyecto oral sobre algún tema	Libro de narrativa o bibliográfico, de cualquier índole distinta al de texto	Proyecto práctico de algún tema propuesto por el docente	Salida a algún museo o exposición, implica ir fuera del aula	Lectura o visualización previa y autónoma del contenido para el posterior trabajo en el aula mediante un proyecto	Juego didáctico	Aprendizaje basado en proyectos grupales	Fuentes orales, testimonios escritos, mapas, periódicos, cartas, objetos directos, etc.

Tabla 1. Comparativa de las diversas metodologías didácticas.

Como se ha podido observar a raíz de la comparativa en la tabla 1, son numerosas las ventajas que se sacan del ABP y de otros métodos innovadores; la presente propuesta aún esta metodología con el método del investigador, mediante el cual el propio discente con ayuda del docente logra adquirir su propio conocimiento. La combinación de forma correcta de las diversas metodologías, en cuanto a tiempo y espacio, resultan imprescindibles para que el conocimiento se forme de manera efectiva. El método del investigador en enseñanza se corresponde con una metodología educativa activa que parte de los propios alumnos, quienes aplican la metodología del investigador, adquiriendo una perspectiva interna del proceso, y aprendiendo tanto en forma como en contenidos y que resulta una base de las ABP (Martínez et al., 2011).

Resultados y Conclusiones, Relevancia científica:

Tras todo este análisis puede concluirse que, en la realidad histórica actual, muchos son los autores que han criticado la escuela tradicional porque consideran que se alejan del niño, de sus necesidades y valores a adquirir, en pro de una enseñanza mecánica y para nada atractiva.

La crítica a esta metodología es lo suficientemente completa como para afirmar que la escuela tradicional tiene bastantes deficiencias y carencias que son posibles cubrir con una forma de enseñanza innovadora.

No obstante, esta “nueva forma” no tiene por qué incluir juegos o manipulaciones, sino que puede incluirse paulatinamente en las aulas mediante actividades competentes. Se hace un guiño especial a la investigación, y en particular al método del investigador como metodología didáctica, ya que este según numerosos autores, supone el punto de partida del aprendizaje experimental, yendo más allá de la principal metodología sensual-intuitiva. No puede dejarse de lado la existencia de varias alternativas pedagógicas que cubren las necesidades de la educación tradicional, no obstante, se deben reavivar dándoles un nuevo sentido.

Se debe incidir en que la innovación educativa no dependerá del uso completo de las TIC, sino de su uso efectivo en tiempo y forma en pos de un cambio real; no obstante, no podría entenderse la innovación didáctica en el contexto histórico actual sin ellas. (Pagés, 2001; Santisteban, 2006; Estepa, 2009).

La innovación en materia de la didáctica de las ciencias sociales debe partir del profesorado universitario, responsable de abogar por la práctica escolar y de su mejora. A las preguntas sobre qué y cómo hay que añadir el para qué, las consecuencias e implicaciones educativas de lo investigado.

Bibliografía:

- Campillo-Ferrer, J. M., & Miralles-Martínez, P. (2021). Effectiveness of the flipped classroom model on students' self-reported motivation and learning during the COVID-19 pandemic. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1), 176. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00860-4>
- Campillo-Ferrer, J. M., & Miralles-Martínez, P. (2022). Impact of the flipped classroom model on democratic education of student teachers in Spain. *Educ. Citizensh. Soc. Just.* 17:210841. doi: 10.1177/17461979221084111
- Carrera, X., Martínez Sánchez, F., Coiduras Rodríguez, J.L., Brescó Baiges, E., & Vaquero Tió, E. (2018). EDUcación con TECnología: un compromiso social. Aproximaciones desde la investigación y la innovación. <https://doi.org/10.21001/edutec.2018>
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). DigComp2.1. The digital competence framework for citizens. With eight proficiency levels and examples of use. Available at: <https://bit.ly/31W9seh>

- Cañal de León, P. (1998). El origen de la investigación escolar: Una alternativa de síntesis frente a la enseñanza tradicional. *Investigar en la escuela: Aportaciones para una didáctica innovadora*, 15-60.
- Chicaiza Rey, M., Martelo, Y., & Blanquicett Narváez, R. (2020). El método de investigación acción en el área educativa: Un ejercicio pertinente e inclusivo para los formadores del siglo XXI. *Revista Oratores*, (11), 84-94. <https://doi.org/10.37594/oratores.n11.335>
- Estrada, F. J. P., & González, G. T. (2004). Aprender investigando, investigar para aprender: el punto de vista de los futuros docentes. *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1057499>
- Fernández-Rufete, M. (2018) "La sociedad estamental en la Edad Media". *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 90: 73-75.
- García Rodríguez, J.J. & Cañal de León, P. (1995). ¿Cómo enseñar? Hacia una definición de las estrategias de enseñanza por investigación. *Revista Investigación en la Escuela*, 25, 5-16.
- Gil Pérez, D. (1993). Contribución de la Historia y de la Filosofía de las Ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza / aprendizaje como investigación. *Enseñanza de las ciencias*, 11, 197-212.
- González, C. G. (2012). Aprender de la experiencia y competencias: aprendizaje y servicio. *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4644809>
- Guzmán, E. D., García, A. B. P., & Guzmán, A. I. D. (2017). Gamificación en el aula: Motivación y adquisición de conocimientos. *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7827477>
- Liceras, A. (2004). La investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. *Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado*, 8/1, 1-14.
- Miralles Martínez, P., Gómez Carrasco, C. J., & Monteagudo Fernández, J. (2019). Percepciones sobre el uso de recursos TIC y «MASS-MEDIA» Para la enseñanza de la historia. Un estudio comparativo en futuros docentes de España-Inglaterra. *Educación XX1*, 22(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.21377>
- Miralles Martínez, P. M., Puche, S. M., & Molina, J. O. (2011). La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29.
- Padrón, J. (1998). La estructura de los procesos de investigación. *Educación y Ciencias Humanas*, 9 (17), pp. 33-45
- Pagés, J. (1997). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En P. Benejam y J. Pagés (Coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 189-208). Barcelona: Horsori.
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Historia & Ensino. Revista do Laboratorio de Ensino de Historia*, 9, 1-25.

El patrimonio cultural como forma de vinculación al lugar de residencia

Lozano Mas, María Yazmina

yazmina.lozano@ulpgc.es

Resumen

El patrimonio cultural es uno de los elementos que contribuyen a la conformación de la identidad. El currículo canario integra el trabajo con el patrimonio desde lo local, para promover actitudes de respeto respecto al patrimonio tanto natural como cultural de su entorno a lo largo de la educación primaria. En este sentido, esta propuesta pretende la puesta en valor del patrimonio cultural y natural del Barranco de San Miguel, en el municipio de Valsequillo de la isla de Gran Canaria a fin de que el alumnado mediante el conocimiento de la diversidad patrimonial que alberga el entorno en el que residen y cómo a través de él pueden conocer sobre sus propios orígenes, contribuyendo a su cuidado y conservación.

Palabras clave: Didáctica de las Ciencias Sociales, Educación patrimonial, Educación primaria.

Propuesta y marco teórico:

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, 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, 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.

Metodología:

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 apuesta por 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 para trabajar en Educación Primaria.

Resultados y Conclusiones, Relevancia científica:

Los cambios experimentados en el proceso de poblamiento muestran la progresiva llegada de población ajena al municipio en los últimos años, y, por lo tanto, sin vínculos con el territorio que ocupan. Esta situación, no es meramente una cuestión poblacional, porque el espacio geográfico y el patrimonio cultural y su apreciación requieren de un vínculo, más difícil de conseguir cuanto menos relación se tiene con ellos. Por eso, el trabajo desde el entorno es fundamental, y como plantean diversos autores, al hacerlo, estamos trabajando de una forma innovadora (López et Al., 2022, Martínez y Rogero, 2021), apostando por contribuir desde la didáctica de las Ciencias Sociales, a través del patrimonio cultural, a la creación y consolidación de una ciudadanía responsable (González Monfort, N. (s.f.)

En el nuevo marco curricular, en el que ha adquirido importancia el aprendizaje competencial, y dentro de las competencias específicas, se abordan las relacionadas con el pensamiento histórico. Trabajar con el patrimonio local nos permite impulsar el sentimiento de identidad visibilizando personas, espacios y temáticas, que no son los que tradicionalmente se trabajan (Suárez y García, 2023).

Las características del ámbito propuesto (Barranco de San Miguel), y del patrimonio (etnográfico, vinculado al poblamiento y la actividad agraria, y la movilidad de la población residente), permite relacionar dicho patrimonio con las características del territorio, por lo que el trabajo propuesto integra de una forma holística el estudio del territorio, lo que les permitirá comprender que el espacio geográfico integra población, territorio, cultura y su evolución.

Bibliografía:

- Decreto 211/2022, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, Boletín Oficial de Canarias núm 231 de 23 de noviembre de 2022, <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/primaria/informacion/contenidos/curriculos/>
- Fontal Merillas, O. (2016): Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década, Estudios pedagógicos XLII, nº 2, 415-436, https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000200024
- González Monfort, N (s.f.): El valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural, https://www.proyectopatrimonio.info/wp-content/uploads/2020/11/El-valor-educativo-y-el-uso-didactico-del-patrimonio-cultural_neusgonzalez.pdf
- 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>
- López Torres, E., Carril Merino, M.T., Alonso Neila, E., (2022): ApS con fuentes orales para hacer frente a la España vaciada en Educación Infantil, Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales nº 43, pp.53-70, DOI: 10.7203/DCES.43.25270
- 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 nº 57, 313-341, <https://bage.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/article/view/1386/1309>
- Martínez Bonafé, J., Rogero Anaya, J. (2021): El Entorno y la Innovación educativa, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 71-81. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004>
- Suárez Álvarez, P., García Moris, 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*, Vol 14, Nº 2, pp.9-17, doi: 10.18537/mskn.14.02.01

Acercamiento preliminar a la motivación del alumnado de formación profesional hacia las diferentes áreas académicas

Lles Grasa, Jara; Corrales Serrano, Mario y Merchán García, María José

marioocs@unex.es

Resumen

Entender los factores afectivos, emocionales y sociales que afectan al alumnado se ha revelado imprescindible para conocer su motivación hacia el aprendizaje de las diferentes materias, en especial de aquellas más teóricas, como las englobadas dentro de las Ciencias Sociales. En este trabajo se presentan los resultados obtenidos al pasar un cuestionario de motivación a una muestra de alumnado de diferentes grados de Ciclos Formativos, con el fin de recabar datos que expliquen esos factores intrínsecos y extrínsecos que condicionan su motivación. Los resultados, a pesar de no ser significativos, demuestran que la experiencia académica es mucho mejor cuando el alumnado siente emociones positivas hacia las materias que está cursando y le encuentra una aplicación práctica.

Palabras clave: motivación académica, intervención educativa, formación profesional.

Propuesta y marco teórico:

En todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, el docente se ve ante el reto de conocer los diferentes factores que hacen que el alumnado se sienta más o menos motivado para el aprendizaje de determinadas materias. En concreto, en el área de ciencias sociales se detecta que una excesiva carga teórica y una escasa percepción de la utilidad de estos saberes hacen que el alumnado se sienta desmotivado de cara a su aprendizaje (Corrales-Corrales-Serrano et al., 2019; García-Andrés, 2005).

Consecuencia de esto, el objetivo de este trabajo es el análisis de los resultados de una escala que evalúa las motivaciones académicas de adolescentes y jóvenes hacia las ciencias sociales y el resto de materias de las diversas áreas educativas. El instrumento de recogida de datos se centra en los dominios social y afectivo del alumnado, para observar los diferentes parámetros emocionales que finalmente puedan concluir en la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta evaluación se llevó a cabo con estudiantes de un Centro Público Integrado de Aragón, donde cursan diferentes grados de varios ciclos de formación profesional dentro de las familias agraria, de fabricación mecánica y de servicios socioculturales a la comunidad.

Metodología:

Los parámetros principales en los que se ha desarrollado esta investigación son los siguientes:

- Referente a la muestra y sus características sociodemográficas, se ha trabajado con 22 estudiantes, 15 de género femenino y 7 masculino. Sus edades están comprendidas entre los 14 y los 30 años, aunque la población más numerosa se encuentra en el grupo de edad de 19-20 años (59,1%). Todos son naturales de España, excepto una persona nacida en un país de la UE y tres que son de origen extracomunitario. Su residencia habitual en un 90,9% es la región de Aragón. En cuanto a su distribución por curso el 81,80% pertenece al Ciclo Formativo de Grado Superior (50% al segundo curso y 31.8% a 1º). Un 13.6% cursa 2º del Ciclo Formativo de Grado Medio y 4.5%, 1º del Ciclo Formativo de Grado Básico.
- Para llevar a cabo la investigación, se ha aplicado un cuestionario de 27 ítems diseñado *ad hoc* en el que se pregunta al alumnado acerca de los factores de motivación que inciden en ellos, emociones y otras variables del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La información recopilada se ha analizado mediante un procedimiento de tipo cuantitativo, con un análisis estadístico descriptivo.

Resultados y Conclusiones, Relevancia científica:

Entre los resultados obtenidos, se resumen los más significativos:

- El autoconcepto y la percepción familiar obtienen puntuaciones positivas, con una media de 3,05/4 puntos para el primero y de 3,5/4 para la importancia percibida por parte de la familia.
- Acerca de la motivación hacia el estudio, un tercio del estudiantado manifiesta haberse aburrido en clase, de lo que se puede deducir que hay margen para la actuación en este sentido.
- No obstante, los ítems vinculados con la motivación intrínseca, extrínseca y el trabajo en equipo vuelven a recibir respuestas muy positivas, representando entre un 80% y 96% las opciones “De acuerdo” y “Muy de acuerdo”.
- Por otro lado, al analizar los datos relacionados con la motivación por áreas específicas, el ámbito preferido es el de carácter práctico, siendo el segundo en preferencia el lingüístico-social, y el científico-matemático el último, aunque con una media de 2,73/4.
- Para finalizar, en cuanto a la percepción de las emociones en clase, de las 13 seleccionadas, dominan ampliamente la alegría, el humor y la felicidad. Entre las manifestaciones más preocupantes, figuran la ansiedad y la tristeza, sobre todo en estudios del ámbito lingüístico-social, donde 4 de cada 10 estudiantes afirman que las sufre en clase.

Estos resultados pueden explicarse porque la mayoría de los participantes están cursando estudios de su elección, por lo que no son extrapolables a otras etapas educativas de enseñanza obligatoria. Se hace necesario ampliar el tamaño y variedad de la muestra para obtener unos resultados concluyentes.

Bibliografía:

- Corrales-Serrano, M., Díaz-Rincón, B., Sánchez-Martín, J., & Moreno-Losada, J. (2019). El laboratorio de humanidades y ciencias sociales en educación secundaria. *Papeles Salmantinos de Educación*, 23, 129–151. <https://doi.org/10.36576/summa.108390>
- García-Andrés, J. (2005). *Mecanismos motivadores en la enseñanza de la Historia. Un modelo de aplicación con alumnos de ESO*. Universidad de Valladolid.

Motivación académica hacia las Ciencias Sociales: diseño de un instrumento de evaluación para estudiantado juvenil

Lles Grasa, Jara; Corrales Serrano, Mario y Merchán García, María José

marioocs@unex.es

Resumen

Este trabajo presenta el diseño y validación de una escala de evaluación de los factores implicados en la motivación académica entre los adolescentes y jóvenes hacia contenidos relacionados con las ciencias sociales, en comparación con otras áreas. Su objetivo es conocer la estructura factorial, fiabilidad y validez del instrumento diseñado. Para ello, se ha realizado una revisión de la literatura científica con el fin de elaborar un borrador que fue revisado por jueces expertos. El cuestionario resultante se probó con un grupo de estudiantes de grados formativos y ha sido objeto de pruebas estadísticas de fiabilidad. Los resultados demuestran que el instrumento diseñado es válido para evaluar los factores que influyen en la motivación académica del alumnado.

Palabras clave: motivación académica, instrumento, validación.

Propuesta y marco teórico:

La evaluación y detección de necesidades educativas en la adolescencia y juventud es uno de los retos a los que el profesorado de formación profesional se enfrenta en la actualidad. Ante las inseguridades de los docentes y la complejidad en la evaluación de la motivación académica, la creación de instrumentos válidos y fiables se alza como una de las contribuciones de base más idóneas.

Por ello, el objetivo de este trabajo es la creación de una escala que evalúe los diferentes estilos atribucionales, internos y externos, propios del proceso de enseñanza aprendizaje global y en áreas específicas. De una manera especial, se pretende observar cuáles son los factores que influyen en la motivación para el estudio de contenidos relacionados con las ciencias sociales, en contraste con el resto de las áreas en el alumnado de la etapa.

Además, se analiza la estructura factorial, fiabilidad y validez del instrumento a través de diferentes pasos y gracias a la participación de alumnado de formación profesional de un Centro Público Integrado aragonés en el que figuran la familia agraria, de fabricación mecánica y de servicios socioculturales a la comunidad. En total fueron 22 estudiantes con una media de edad de 20,6 años.

Metodología:

En el proceso de validación se han seguido los pasos mostrados en la Figura 1.

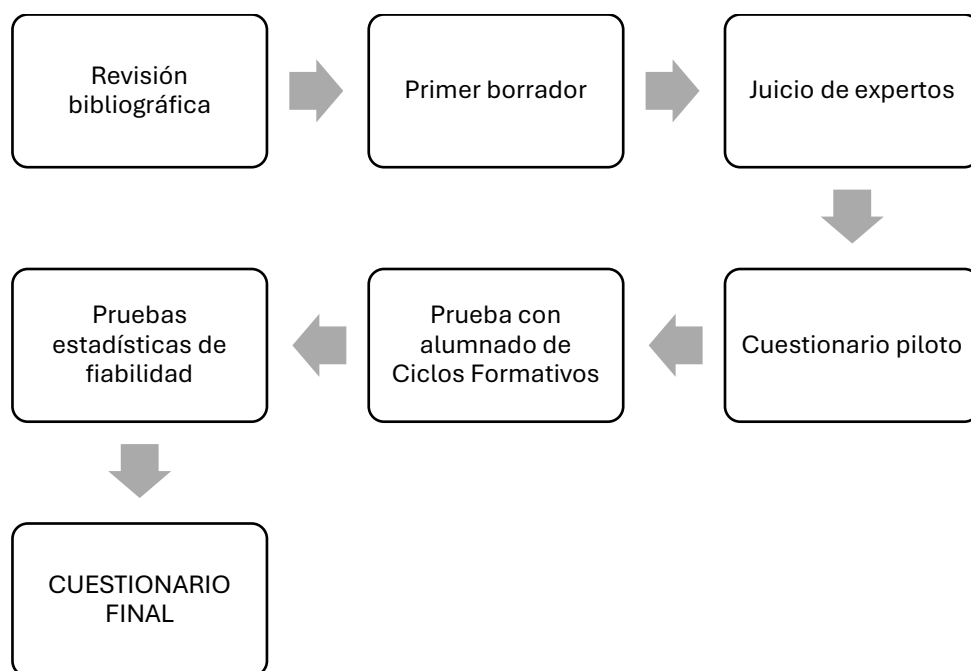


Figura 1. Fases para elaborar y validar el instrumento de recogida de datos. Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica para determinar las dimensiones y factores implicados en la motivación académica. También se han analizado datos correspondientes a instrumentos validados, especialmente la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation (EME-E), que resulta apta en el contexto educativo para evaluar diferentes tipos de motivación (Núñez et al., 2005). El borrador obtenido se ha pasado a su evaluación por jueces expertos, con cuyas aportaciones se ha elaborado el cuestionario piloto. Este se ha lanzado a una población diana inicial compuesta por estudiantes que cursan ciclos formativos de grado básico, medio y superior, para que valore la pertinencia de las categorías y el valor intrínseco de los ítems. Finalmente, se realizaron pruebas estadísticas para analizar la fiabilidad del instrumento.

Resultados y Conclusiones, Relevancia científica:

Tras la revisión bibliográfica, se confirman siete factores correlacionados: motivación, regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada, motivación interna al conocimiento, motivación interna al logro y motivación interna a las experiencias estimulantes (Vallerand et al., 1992).

Seleccionadas las dimensiones y redactados los ítems, se procede al juicio de expertos, obteniendo un instrumento compuesto por cinco bloques:

- Información sociodemográfica.
- Motivación intrínseca y extrínseca.
- Motivación hacia el estudio.

- Percepción de las emociones en clase.
- Motivación por áreas específicas.

Además, se incluye una pregunta abierta para propuestas de mejora.

En cuanto a la correlación de los ítems, a partir de la prueba piloto se observa una tendencia positiva entre los relacionados con la motivación intrínseca, extrínseca y por áreas. Sin embargo, en la dimensión motivación hacia el estudio el resultado no es determinante. Los datos obtenidos en la última sección referentes a ansiedad y tristeza llevan a plantear la conveniencia de realizar un estudio más exhaustivo con una muestra mayor para detectar si es necesario ajustar la escala o si realmente existe una significación determinante con vistas al diseño de una intervención.

Por último, las pruebas estadísticas demuestran la fiabilidad del cuestionario final diseñado.

Se concluye la importancia de la creación de instrumentos validados de medida de la motivación académica para ayudar a superar dificultades en el diagnóstico de conductas complejas en educación, posibilitando la detección e intervención sobre problemáticas emergentes o que se han visto agravadas en los últimos años: fracaso escolar, problemas de salud mental, procesos de acoso o exclusión social.

Bibliografía:

Núñez Alonso, J.L., Martín-Albo Lucas, J., & Navarro Izquierdo, J.G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17(Número 2), 344–349. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8279>

Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C., & Vallieres, E.F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>

Impacto de una intervención en la Competencia Digital y rendimiento en Ciencias Sociales en 6º de Educación Primaria

Villena Taranilla, Rafael; Bueno Baquero, Andrea y del Olmo Muñoz, Javier

rafa.villenataranilla@gmail.com

Resumen

El presente estudio está centrado en los beneficios que una breve intervención educativa, a través de cuatro seminarios prácticos, puede generar en el nivel de competencia digital del alumnado de 6º de Educación Primaria. Para ello, se analiza si existen mejoras en cada una de las cinco áreas claves de la competencia digital: información y alfabetización; comunicación y colaboración; creación de contenido; seguridad y resolución de problemas. Además, se evalúa el rendimiento académico en el área de Ciencias Sociales, específicamente en la situación de aprendizaje de “La guerra de la Independencia y sus consecuencias”. Los resultados obtenidos muestran mejoras tanto en la competencia digital como en el desempeño académico en las Ciencias Sociales.

Palabras clave: Competencia Digital; Ciencias Sociales; rendimiento académico.

Propuesta y marco teórico:

Esta investigación estudia los beneficios potenciales de una intervención educativa consistente en seminarios prácticos en la competencia digital y el rendimiento académico de alumnado de 6º de Educación Primaria en el área de Ciencias Sociales. Estos seminarios prácticos abordan dos aspectos fundamentales: por un lado, el desarrollo de las competencias digitales y, por otro, la situación de aprendizaje relacionada con “La guerra de la independencia y sus consecuencias”. De una manera más específica, se evaluaron las siguientes áreas de la competencia digital recogidas en el marco de competencias digitales para los ciudadanos (DigComp) de la Comisión Europea (Vuorikari et al., 2022): I) Información y alfabetización en datos; II) comunicación y colaboración; III) creación de contenido; IV) seguridad y, por último; V) resolución de problemas.

Así pues, las preguntas de investigación que se abordaron en este estudio fueron:

1. ¿Cómo influye una intervención educativa basada en seminarios prácticos en la competencia digital del alumnado de 6º curso de Educación Primaria en el contexto de las Ciencias Sociales?
2. ¿Qué efecto tiene esta intervención en el rendimiento académico en la situación de “La guerra de la Independencia y sus consecuencias”?

Metodología:

La intervención se ha desarrollado en un colegio concertado de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (España), con la participación de 13 estudiantes de 6º de Educación Primaria, cuyas edades oscilaban entre los 11 y 12 años.

En base a los objetivos establecidos, se realizó una comparativa entre las puntuaciones obtenidas en la evaluación de la competencia digital y en el rendimiento académico en Ciencias Sociales antes y después de los seminarios. Para la evaluación de la competencia digital del alumnado se aplicó un test validado (Iglesias Rodríguez et al., 2021), en el que se incluyen aspectos relacionados con las áreas descritas en el marco DigComp.

Para analizar la mejora en el rendimiento académico, se empleó un test diseñado ad hoc para medir aprendizajes curriculares en el área de Ciencias Sociales en 6º curso de Educación Primaria. Cabe destacar que en su elaboración se tomaron como referencia las actividades y exámenes de los libros de texto de la editorial Santillana. Este instrumento se aplicó antes y después del desarrollo de la situación de aprendizaje “La guerra de la Independencia y sus consecuencias”.

Resultados y Conclusiones, Relevancia científica:

Una vez obtenidos y recogidos los datos procedentes de los diferentes instrumentos de investigación, se procedió a su análisis. Para facilitar su presentación, se han agrupado los resultados conforme a los objetivos planteados:

1. ¿Cómo influye una intervención educativa basada en seminarios prácticos en la competencia digital del alumnado de 6º curso de Educación Primaria en el contexto de las Ciencias Sociales?

Los valores medios son superiores para cada una de las cinco dimensiones, con desviaciones típicas relativamente bajas, lo que otorga una mayor representatividad a los resultados. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en todas las áreas, a excepción de las áreas de Comunicación y colaboración (2) y Resolución de problemas (5). Estos resultados sugieren que la participación del alumnado en los seminarios prácticos aumentó su competencia digital. La Tabla 1 muestra la media y su desviación típica.

Competencia digital	Pretest M	Postest M	Pretest SD	Postest SD
Área 1	3,11	6,92	2,95	3,18
Área 2	5,87	7,92	1,60	1,32
Área 3	5,91	7,91	1,61	1,25
Área 4	4,76	8,02	2,07	1,49
Área 5	4,44	4,87	3,00	2,59
Global	5,20	7,54	1,28	1,08

*Tabla 1. Estadísticos descriptivos por dimensión en prueba inicial y final de competencia digital.
Fuente: Elaboración propia.*

2. ¿El empleo de seminarios prácticos enfocados en la competencia digital mejorará el rendimiento académico en la situación de aprendizaje “La guerra de la Independencia y sus consecuencias” de la asignatura de Ciencias Sociales de 6º curso de Educación Primaria?

En la segunda cuestión, las puntuaciones de los estudiantes, medidas antes y después de los seminarios, muestran un nivel de conocimiento superior tras la intervención. Estos resultados indican que la participación activa del alumnado en estas sesiones contribuyó a la adquisición de los contenidos presentados y, por tanto, mejorando su aprendizaje. La Tabla 2 muestra la media y su desviación típica.

Rendimiento académico	Pretest M	Postest M	Pretest SD	Postest SD
	2,98	9,08	0,60	1,00

Tabla 2. Estadísticos descriptivos en prueba inicial y final en rendimiento académico. Fuente: Elaboración propia.

Este estudio demuestra que una breve intervención educativa basada en seminarios prácticos puede mejorar la competencia digital del alumnado y su rendimiento académico en Ciencias Sociales. Los resultados subrayan la importancia de las metodologías activas y prácticas en la educación primaria para desarrollar el aprendizaje y la competencia digital del alumnado.

Bibliografía:

Iglesias Rodríguez, A., Martín González, Y., & Hernández Martín, A. (2023). Evaluación de la competencia digital del alumnado de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 33–50. <https://doi.org/10.6018/rie.520091>.

Vuorikari, R., Kluzer, S. & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>

Los materiales digitales en la Formación para la democracia en BENMAC de Zacatecas

Alvarado Sánchez, Martina

martina.alvarado@benmac.edu.mx

Resumen

El uso de repositorios digitales está transformando la enseñanza de la historia en la Normal de Zacatecas en la Licenciatura en Educación Preescolar con la implementación del uso de fuentes como lo enuncia el Modelo de Educación Histórica del Plan de estudios 2012. Al integrar estas herramientas, los estudiantes no solo comprenden mejor los hechos históricos, también desarrollan un pensamiento crítico y una conciencia histórica que son fundamentales para su formación. La utilización de los conceptos de primer y segundo orden, como mencionan los teóricos, permite a los alumnos conectar sus experiencias actuales con el pasado, lo que es clave para construir una visión del futuro más informada y comprometida. Además, el rescate de la memoria histórica es esencial para fortalecer la identidad personal, profesional y nacional, promoviendo valores como la democracia, la igualdad y la inclusión.

Palabras clave: Repositorios Digitales, Enseñanza de la Historia, Modelo de Educación Histórica, Educación Preescolar.

Propuesta y marco teórico:

La utilización de repositorios digitales para el trabajo con fuentes en la enseñanza de la historia en la formación de los licenciados en educación preescolar ha sido de gran apoyo para ir desarrollando la identidad personal, profesional y nacional, la pregunta que ha sido el hilo conductor de la indagatoria es ¿de qué manera la utilización del modelo de educación histórica coadyuva a la formación de la identidad del ser docente y al rescate de la memoria histórica para la comprensión del conocimiento histórico y el desarrollo del pensamiento y conciencia histórica? Para poder argumentar los hallazgos de la investigación nos centramos con teóricos como Arteaga y Camargo, Joan Pages, Antoni Santiesteban entre otros. En ese sentido planteamos que en la enseñanza de la historia el punto de partida es el recuperar las representaciones con las que cuentan los alumnos para poder diseñar situaciones de aprendizaje en donde entran en juego los conceptos de primer y segundo orden para acercar al alumnado al aprendizaje de la Historia. El acudir a las fuentes permite interpretar la vida cotidiana y lo lleve al pasado para comprender y entender el presente y vislumbrar el futuro, en donde el patrimonio cultural, como parte de su cotidianidad, puede ser recuperado para formar ciudadanos democráticos comprometidos en la transformación de la sociedad.

Metodología:

Se recuperan evidencias de los portafolios construidos por las estudiantes, así como el cuestionario para valorar el proceso de cómo se va presentando ese cambio de representaciones, además ir reconociendo los alcances y limitaciones de las estrategias implementadas dentro de la intervención en el proceso de formación. Otra herramienta fundamental fue el diario de campo que permite identificar el interés y sobre todo el tipo de representaciones que se iban construyendo, otro instrumento fue la narrativa que las estudiantes en formación realizaron en artículos de opinión en torno al papel que juega el reconocer que somos sujetos en el tiempo y conforme vamos transitando en la vida nuestras percepciones del mundo social y de las relaciones sociales que se establecen se transforman y/o modifican.

Resultados y Conclusiones, Relevancia científica:

Al implementar el Modelo de Educación Histórica con el plan 2012, al igual que se hizo de manera transversal en el plan 2018 y 2022 y conforme a nuestra experiencia, pudimos ver ese cambio de representaciones que a continuación referimos un comentario al respecto:

Quando me dijeron que llevaría cursos de historia me asusté porque no me gustaba, pero cuando se comienza a trabajar el curso de historia de la educación le fui encontrando otro sentido, y no se diga cuando se comienza con Educación Histórica en el aula y cuando construyó un documental sobre mi historia de vida, me fue atrapando el gusto por ella, pero además pude entender porque soy como soy..... Pero cuando entro al quinto semestre y tengo acercamiento a lo que es el patrimonio como los museos, archivos, donde se rescata nuestra memoria histórica, me emociono y le encuentro otro sentido al aprendizaje y enseñanza de la historia y dije, voy a ver que sucede el trabajar en mis jornadas de prácticas con dicho modelo y se diseñó una secuencia y me dio un resultado sorprendente con los niños (Brenda generación 2017-2021)

Aspecto que no quedó solo ahí, sino que fue tan impactante el trabajar con fuentes tanto físicas como digitales, que al llegar al séptimo semestre Brenda decide trabajar su proyecto de investigación sobre la enseñanza de la historia con niños preescolares teniendo un impacto de gran valía, en donde podemos señalar que desde edades tempranas se puede ir formando ciudadanos democráticos comprometidos para transformar las sociedades.

Bibliografía:

Arteaga Belinda y Camargo Siddhartha, (2013), *Educación Histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria*. Ciudad de México-

Bloch March, (1982), *Introducción a la Historia*, México, FCE

Jara Miguel y Santiesteban Antoni (coord.) *Contribuciones de Joan Pagés al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. 1ra edición especial, 2018, Argentina.

Pagés J. (2000). *La Enseñanza del Tiempo Histórico; una propuesta para superar viejos problemas*, Universidad Autónoma de Barcelona.

Plan de estudios 2018, Curso Estudio del Mundo Social, SEP, Ciudad de México

Sánchez Quintanar Andrea, (2002), *Reencuentro con la historia, teoría y praxis de su enseñanza en México*. Colección PAIDEIA, UNAM,

Zavala Lauro, (2000), *El Patrimonio cultural y la experiencia educativa del visitante*,
Material de consulta

Tecnología e Interculturalidad, desafíos para las pedagogías críticas

Rozo Sandoval, A. Claudia y Moreno García, Nohora Patricia

anclarozo@gmail.com

Resumen

Contribuir a la formación de maestros desde perspectivas críticas que amplíen las nociones deterministas sobre las tecnologías contemporáneas y los enfoques funcionalistas de la interculturalidad constituye un desafío relevante para las pedagogías críticas. El trabajo refiere la construcción de un Seminario Posgradual desarrollado desde un ejercicio de reflexión sobre la práctica de docentes investigadoras que se ocupan de las relaciones educación-cultura-tecnología y educación intercultural; los resultados permiten evidenciar la construcción, por parte de los estudiantes, de propuestas formativas que profundizan los análisis sobre la actual condición técnica, reconocen la importancia de la educación para trascender los discursos sobre competencias interculturales y encuentran vínculos conectores entre estos campos que articulan la teoría y la práctica.

Palabras clave: Interculturalidad, Tecnología, Educación, Pedagogías críticas.

Propuesta y marco teórico:

El interés de este trabajo: proyectar las pedagogías críticas desde dos campos conceptuales, de práctica y de orientación política que se han instalado en la cotidianidad de las instituciones educativas colombianas, en ocasiones, revestidos de enfoques instrumentales y funcionalistas.

Martín-Barbero (2003) afirma que la actual condición técnica remite más a nuevos modos de percepción, lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras; así como a novedosas y diversas formas de socialización y, en general, a prácticas que vienen transformando la constitución de lazos sociales (políticos, económicos, culturales, educativos), que a los propios artefactos y objetos técnicos que constituyen los actuales entornos sociotécnicos. Adicional a lo anterior, las discusiones sobre el campo de la interculturalidad se debaten entre las reclamaciones legítimas de los grupos étnicos, movimientos comunitarios sociales y la presencia de poblaciones migrantes por el derecho a una educación con pertinencia cultural, frente a enfoques asimilacionistas y procesos institucionales que instrumentalizan la acción política de los pueblos, interpelando el sentido de lo educativo y pedagógico desde enfoques críticos. Se indaga por ¿cómo aproximarnos, desde las pedagogías críticas, a procesos formativos que impliquen tanto las tecnologías como la interculturalidad?

Los referentes teóricos se construyen desde los estudios críticos del grupo modernidad colonialidad (Escobar (2003), Castro-Gómez (2006), Grosfoguel (2013) y otros), la filosofía de la tecnología crítica (Feenberg (2005), Stiegler, Broncano (2018), Yuk Hui) y aportes del pensamiento latinoamericano la interculturalidad (Dussel, Tubino (2015), Walsh, Gashé, y otros).

Metodología:

Este trabajo se presenta como un ejercicio autoetnográfico de reflexión sobre la práctica que, a partir del trabajo investigativo en los campos de educación-cultura-tecnología y educación-interculturalidad, ha venido desarrollando la autora, junto a la experiencia como docente universitaria y la discusión con otros académicos interesados en analizar y proponer otras formas de hacer educación.

Este trabajo implica, siguiendo a Edelstein (2000, 2015), “la inmersión consciente del sujeto en el mundo de su experiencia”, que desafía la reflexividad, el diálogo y debate con otros para reorganizar “sus esquemas de pensamiento y acción, con mayor poder explicativo y problematizador que le permitan interpretar y actuar sobre la realidad concreta” (autor 1), que para el caso, relaciona la experiencia universitaria con las demandas que, desde las políticas educativas se formulan a las instituciones educativas sobre asuntos que vienen modificando no solo la cotidianidad de la escuela, sino las formas de ser, estar y relacionarnos .

El enfoque hermenéutico (Gadamer, 1993) permite asumir el reto interpretativo de los hallazgos en trabajos de investigación previa, los cuales ponen de presente la necesidad de descentrar la cotidianidad de la formación en las aulas, a propósito de la toma de conciencia (Freire, 1971) del momento presente en la educación.

Resultados y Conclusiones, Relevancia científica:

Los resultados de este trabajo se consolidan en una propuesta de formación de nivel posgradual, a través de un seminario en la maestría en educación y en la maestría de educación en tecnología, con el propósito de “Analizar las complejas relaciones entre tecnología, interculturalidad y educación, para disponer de recursos analíticos, desde la filosofía de la tecnología crítica, la interculturalidad crítica y los estudios modernidad/colonialidad para propiciar otras formas comprensivas de las demandas a la educación”.

Se concluye que esta construcción colegida de reflexión sobre la práctica, con otras colegas con quienes adelantamos estas discusiones, ha permitido que los participantes del seminario amplíen sus referentes conceptuales y prácticos sobre la tecnología contemporánea y la interculturalidad crítica, encontrando vínculos conectores entre estas temáticas, facilitando el diseño de propuestas educativas y pedagógicas en salas de aula, con enfoques que trascienden la mirada instrumental.

La relevancia de la propuesta radica en las contribuciones al proceso de formación docente desde referentes que interpelan la consolidación de políticas públicas desde las que se instalan formas poco pensadas de “transformar la educación”.

Bibliografía:

- Broncano, F. (2018) *Entornos técnicos, nichos ecológicos y cultura material. Historias de vida en un contexto tecnológico*. Telos. Fundación Telefónica.
- Castro-Gómez, S. (2006). El capítulo faltante de Imperio. La reorganización posmoderna de la colonialidad en el capitalismo posfordista. *Multitudes*. (26). <https://www.multitudes.net/el-capitulo-faltante-de-imperio-la/>
- Edelstein, G. (2015). *La enseñanza en la formación para la práctica. Educación, Formación e Investigación*. Vol. 1, No. 1 <https://isef27-sfe.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2018/10/LA-ENSE%C3%91ANZA-EN-LA-FORMACI%C3%93N-PARA-LA-PR%C3%81CTICA.pdf>
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. *Revista del IICE* (17). 3-7. http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/6625/IICE_17_Edelstein.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. *Revista Tábula Rasa* (1). 51-86. <https://www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf>
- Feenberg, A. (2005). Teoría crítica de la tecnología. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*. (5)2. 109-123. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132005000200007
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- Gadamer, H. (1993). *Fundamentos de una hermenéutica. Verdad y método*. Sígueme.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismoepistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Revista Tábula Rasa* (19). 31-58. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n19/n19a02.pdf>
- Martín-Barbero, J.M. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación, OEI*. (32). 17-34. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie32a01.pdf>
- Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Fondo Editorial, Pontificia Universidad Católica del Perú

Prehistoria y recursos educativos digitales: ¿avance o inmovilismo?

Díaz de Torres, María y San Martín Zapatero, Jesús Alberto

jasan@ubu.es

Resumen

La prehistoria es la etapa de la humanidad donde se configuran los rasgos biológicos y culturales que definen al ser humano. Sin embargo, es la etapa que menos presencia tiene en la enseñanza reglada, y en sus contenidos hay presencia de estereotipos y errores que dificultan la transposición didáctica. El objetivo es analizar una muestra de 6 recursos educativos digitales sobre prehistoria. Para ello se construye un instrumento con 10 variables de análisis apriorísticas deductivas y se sigue un método de análisis mixto. Los resultados expresan la presencia de estereotipos de género, étnicos, además de errores y sesgos que no están en consonancia con los últimos avances en la disciplina de referencia. Se concluye que los recursos digitales de la muestra no contribuyen a la construcción de identidades plurales ni a una educación para una ciudadanía global crítica.

Palabras clave: Educación para la ciudadanía global; Enseñanza de la prehistoria; recursos digitales; transposición didáctica.

Propuesta y marco teórico:

La recepción social de la prehistoria y la problemática generada en torno a su enseñanza y aprendizaje no es una cuestión nueva, y ha sido tema de debate entre autores de variada procedencia (Abril y Cuenca, 2016; Álvarez Sanchís et al., 1995; Bardavio 1999; Bardavio y Mañé, 2022; Boj, 2001, 2005; Camarós, 2009; Cueto y Camarós, 2012; AUTOCITA; González Marcén, 2009; Javaloyas y Salvá, 2017; Jiménez, 2006; Martos, 2015; Meneses, 2003; Pastor Quiles, 2019; Ruiz Zapatero, 1995, 1997, 2010, 2012, 2014, 2016; Ruiz Zapatero y Álvarez Sanchís, 1997a, 1997b, 1998; Santacana y Hernández, 1999; Soler, 2012; Venegas, 2017). Ello se debe a que la prehistoria continúa siendo una etapa cargada de estereotipos, prejuicios y connotaciones negativas, en especial en lo que se refiere a los grupos humanos del pasado.

Actualmente existen multitud de recursos digitales abiertos de corte educativo relacionados con la prehistoria y lo prehistórico, que han hecho que la prehistoria sea más accesible a todo tipo de público. La cuestión está en plantear cual es el tratamiento de esa prehistoria, ya que como se planteó en el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, titulado “Tecnología en la Educación. ¿Una herramienta en los términos de quién?” (UNESCO, 2024), los contenidos digitales también pueden ser una fuente para reforzar desigualdades y perpetuar sesgos, en parte por la procedencia de los contenidos, el escaso control hacia muchos de ellos o porque no se hayan diseñado primeramente como material educativo, aunque se usen para ello.

Teniendo en cuenta esas consideraciones, se analizan seis recursos educativos abiertos (REA) digitales sobre prehistoria y la imagen de los seres humanos prehistóricos presentes en la plataforma YouTube (ver modelo en Figura 1), con el objetivo de comprobar si la información contenida tiene un auténtico valor formativo, o si por el contrario refuerza los estereotipos ya existentes sobre los grupos humanos del pasado (Hernández, 2001).



Figura 1. Fotograma del video divulgativo “La prehistoria en 10 minutos. Resumen fácil y divertido” (<https://www.youtube.com/watch?v=jRnD5OezBs0>). Fuente: YouTube

Metodología:

Se sigue un método mixto con enfoque cuantitativo de análisis de frecuencias y cualitativo de análisis visual crítico. Para ello, se construye un instrumento deductivo-apriorístico de vaciado de información a partir de la revisión sistemática de bibliografía. La muestra es de conveniencia a partir de la introducción en el motor de búsqueda de las palabras clave: “prehistoria”, “evolución”, “origen” y “ser humano”, los otros criterios de selección fueron:

- Material en abierto en la plataforma YouTube.
- Material de corte didáctico/divulgativo.
- Dirigido a un público no especializados (infantil/juvenil).
- Idioma castellano.
- Inclusión de presencia humana.
- Duración inferior a 12 min.
- Publicados a partir de 2016.

El corpus de la muestra es:

Video 1. Rubio Donzé, J. [Academia Play]. (29 de septiembre 2016). *El origen del hombre*. [Video] <https://www.youtube.com/watch?v=728t4Ph4MJg>

Video 2. Lucero, J.A. [La Cuna de Halcarnaso] (12 de diciembre de 2016). *EL PROCESO DE HOMINIZACIÓN* 🦍 🦏 🦕 | *Del Australopithecus al Homo Sapiens*. [Video] <https://www.youtube.com/watch?v=4l1PYBkG4dc>

Video 3. [Mundo Divertido de Niños]. (9 de febrero de 2021). *La Evolución De Los Seres Humanos (Videos Educativos para Niños)*. [Video] YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=iTDXJfSSqlE>

Video 4. Marín, B. [Historia Como Quieras]. (3 de marzo de 2021). *EL PROCESO DE HOMINIZACIÓN* 🏠 ➡️ 🚶 | *Del Australopithecus al Homo Sapiens*. [Video] YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=tQ04J6nFWT0>

Video 5. [Cuaderno de Historia] (30 de marzo de 2021). *Los primeros humanos. Resumen | El PALEOLÍTICO, el NEOLÍTICO y la edad de los METALES* [Video] YouTube https://www.youtube.com/watch?v=jNQSjkv8k_c

Video 6. García, B. [Memorias de Pez]. (17 abril de 2023) *La PREHISTORIA en 10 minutos. Resumen fácil y divertido*. [Video] YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=jRnD5OezBs0>

El instrumento recoge 10 variables para el vaciado y análisis de la información, agrupados en dos niveles. El primero relativo a la evolución humana en general (Tabla 1) y el segundo sobre los modelos de representación humana (Tabla 2).

ASPECTOS GENERALES					
	Explicación del proceso evolutivo	Representación arborescente del proceso evolutivo	Enumeración de los rasgos del proceso de hominización	Ilustraciones precisas de los tipos humanos	Cronologías asociadas
VIDEO 1	NO	SÍ	NO	NO	SÍ
VIDEO 2	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
VIDEO 3	NO	SÍ	NO	NO	SÍ
VIDEO 4	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ
VIDEO 5	NO	NO	NO	SÍ	SÍ
VIDEO 6	NO	NO	SÍ	NO	SÍ

Tabla 1. Fuente: Elaboración propia.

ASPECTOS ESPECIFICOS					
	Representación no estereotipada de los seres humanos prehistóricos	Inclusión equilibrada de individuos femeninos	Inclusión equilibrada de individuos infantiles y/o ancianos	Rasgos físicos diversos en los tipos humanos	Perspectiva de género
VIDEO 1	NO	NO	NO	NO	SÍ
VIDEO 2	SÍ	NO	NO	NO	SÍ
VIDEO 3	NO	NO	NO	NO	NO
VIDEO 4	SÍ	SÍ	NO	NO	NO
VIDEO 5	SÍ	NO	NO	NO	NO
VIDEO 6	NO	NO	NO	NO	NO

Tabla 2. Fuente: Elaboración propia.

Resultados y Conclusiones, Relevancia científica:

Los resultados expresan deficiencias en los modelos explicativos de la evolución humana, con imprecisiones en las ilustraciones sobre las distintas especies humanas. Así mismo, se constata una clara infrarrepresentación de las mujeres en el proceso evolutivo y cultural, hecho observado también con otros colectivos como las niñas y los niños, personas ancianas o las personas con colores de piel diferentes a la blanca y rasgos caucásicos. La presencia de sesgos y estereotipos está también bastante extendida en la muestra.

Los canales como YouTube permiten que los contenidos sobre la prehistoria lleguen a un público cada vez más amplio, además son un recurso importante en manos de los docentes. Sin embargo, el acceso a la información no implica la capacidad para poder discernir su potencial formador y educativo, al menos en este caso concreto. Ya que como se ha podido comprobar en el análisis preliminar que presentamos, aún son muchos los estereotipos y errores presentes. Si bien algunos aspectos como las cronologías asociadas, los rasgos de los homínidos o representaciones fidedignas de los seres humanos están cada vez más presentes, otros aspectos menos evidentes derivados de la interpretación de las evidencias arqueológicas siguen difundiendo una visión de la prehistoria más cercana a visiones decimonónicas cargadas de prejuicios que a los datos e interpretaciones que arrojan las investigaciones.

Es incuestionable que la educación está en un proceso de cambio y las tecnologías están cambiando la metodología docente, lo que abre nuevas posibilidades de democratización del aprendizaje y de motivación en el alumnado (Trepant y Feliu, 2007; Polo et al., 2021). Sin embargo, es preciso desarrollar competencias de literacidad visual crítica para detectar estereotipos y convertir a la escuela en un agente de cambio y no de reproducción.

Bibliografía:

- Abril López, D. y Cuenca López, J. M. (2016). Prehistoria y Arqueología en 1º de ESO: análisis documental y propuesta didáctica para la explicación de la organización social pasada y actual. *Clío: History and History Teaching*, (42), 9. <http://clio.rediris.es>
- Arribas, J. L. y Berganza, E. (1992). El vídeo didáctico y su aplicación al aprendizaje de la prehistoria. *Aula de innovación educativa*, 6, 69-72.
- Bardavio Novi, A. (1999). *La Arqueología prehistórica en la Enseñanza Obligatoria del Estado Español: historia y perspectivas*. [Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona]. Depósito digital: <http://ddd.uab.cat/record/38442>
- Bardavio Novi, A., y Mañé Orozco, S. (2022). Imaginando la prehistoria. Imágenes previas y su reconstrucción en el alumnado de ESO. En A. Escribano-Miralles, A. López-García, y M.V. Zaragoza-Vidal. (Eds.) *La comprensión del mundo actual a través de la didáctica de las ciencias sociales en el ámbito iberoamericano* (pp. 209-221). Servicio de Publicaciones. Editum.
- Boj, I. (2001). La didáctica de la Prehistoria como instrumento de transformación social. Íber (versión electrónica). *Revista Íber* 29, 19-26.

- Boj, I. (2005). El tratamiento didáctico de la prehistoria y la evolución humana: el caso Atapuerca. *Aula historia social*, (15), 37-53. <https://www.jstor.org/stable/i40014832>
- Clottes, J. (2008). *La Prehistoria explicada a los jóvenes*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cueto, M. y Camarós, E. (2012). La Prehistoria que nos rodea y la falsificación del pasado. *Estrac Crític* 6. Vol.6, 254-267. <https://raco.cat/index.php/EstratCritic/article/view/265445>
- Galmés Alba, A. y Javaloyas Molina, D. (2015). Abrid los libros y empezamos: Prehistoria y Arqueología a través de los libros de texto. En Dibujando conceptos: desgranando y definiendo la didáctica de la Arqueología. Mesa redonda. Entre Ciencia y Cultura. De la interdisciplinariedad a la transversalidad de la Arqueología. *Actas de los VIII Jornadas de Jóvenes en Investigación Arqueológica*. Lisboa.
- González Marcén, P. (2009). La otra prehistoria: creación de imágenes en la literatura científica y divulgativa. *ARENAL*, 15(1), 91-109.
- Hernández Cardona, F. X. (2001). Iconografía didáctica y hominización. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (29), 53-66.
- Javaloyas Molina, D. y Salvá Canterellas, M.A. (2017). Oportunidades perdidas. La docencia de la Prehistoria y la Arqueología en la Educación Secundaria. Un estudio de caso en Mallorca. *Revista ArkeoGazte Aldizkaria* (7), 321-34
- Jiménez Arenas, J.M. 2006. Evolución humana y realidad: La odisea de la especie, un ejemplo de la función social de las ciencias del pasado». *Arqueología y Territorio*, nº3. 161-168. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3765320>
- Lombo Montañés, A., Catalán Gabarre, T., Palacios Algueró, S., Parrilla-Bel, S. (2014). El Paleolítico en los dibujos animados: el universo de ficción prehistórica. *El Futuro del Pasado*, 5, 31-50. DOI: <https://doi.org/10.14516/fdp.2014.005.001.001>
- Martos Romero, J. A. (2015). *Origen de la humanidad en los manuales utilizados en la segunda enseñanza en España (1845-1976)*. [Tesis doctoral. UNED]. Depósito digital: <https://hdl.handle.net/20.500.14468/18899>
- Obiols, G. y Di Segni Obiols, S. (2009). *Adolescencia, posmodernidad y escuela. La crisis de la enseñanza media*. Noveduc. Editorial CEP. Buenos Aires.
- Orihuela, A. (2000). De suspenso en suspenso: la Prehistoria de España en la educación secundaria obligatoria y los bachilleratos. In 3.º Congreso de Arqueología Peninsular: UTAD, Vila Real, Portugal. Setembro de 1999 (pp. 199-208). ADECAP.
- Polo Romero, L. A., Morales Manzanares, D., y Reyes Téllez, F. (2021). El uso de plataformas virtuales para la enseñanza de la Prehistoria. En C. Cáceres, N. Esteban, Mº C Gálvez y B. Rivas (Eds) *Aplicaciones de las plataformas de enseñanza virtual a la Educación Superior*. (Monográfico Innovación Docente; 6), 215-226.
- Rivero, M.ª P. (2011). La arqueología virtual como fuente de materiales para el aula. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (68), 17-24.
- Ruiz Zapatero, G. (1994). Arqueología y discurso político: el pasado como arma. *Arqcrítica*, 8, 12-13.

- Ruiz Zapatero, G. (1995). El pasado excluido: la enseñanza de la Historia antes de la aparición de la escritura. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (6), 19-30.
- Ruiz Zapatero, G. (1998). Fragmentos del pasado: la presentación de sitios arqueológicos y la función social de la arqueología. *Treballs d'arqueologia*, (5), 007-34.
- Ruiz Zapatero, G. (2009). La divulgación arqueológica: las ideologías ocultas. *Cuadernos de Prehistoria y Arqueología de la Universidad de Granada*, 19, 11-36. DOI: <https://doi.org/10.30827/cpag.v19i0.183>
- Ruiz Zapatero, G. (2010). Los valores educativos de la Prehistoria en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *MARQ: Arqueología y Prehistoria. Museos*, (4), 161-179.
- Ruiz Zapatero, G. (2012). Presencia social de la arqueología y percepción pública del pasado. En: *Construcciones y usos del pasado. Patrimonio arqueológico, territorio y museo. Jornadas de debate del Museo de Prehistòria de València*, (pp 31-73.) Valencia.
- Ruiz Zapatero, G. (2014). Arqueología: abrir ojos cada vez más grandes. *ArqueoWeb*, 15(1), 295-299.
- Ruiz Zapatero, G. (2016). Ilustración prehistórica y tebeo de prehistoria: ¿Caminos divergentes o convergentes? En J. Albarca Pérez (ed), *Prehistoria y Comix*. (pp.60-86). Museo de Prehistòria de València.
- Ruiz Zapatero, G., y Álvarez Sanchís, J. R. (1997a). La Prehistoria enseñada y los manuales escolares españoles. *Complutum*, (8), 265-284.
- Ruiz Zapatero, G., y Álvarez Sanchís, J. R. (1997b). Prehistoria, texto e imagen. El pasado en los manuales escolares. *Complutum*, (8), 265-284.
- Ruiz Zapatero, G. y Álvarez Sanchís, J. R. (1998). España y los españoles hace dos mil años según el bachillerato franquista (período 1936-1953). *Iberia. Revista de la Antigüedad*, 1, 37-52.
- Santacana i Mestre, J., Hernández Cardona, X. (1999). *Enseñanza de la Arqueología y la Prehistoria*. Editorial Milenio. Barcelona.
- Soler Mayor, H. 2012. ¿Eran así las mujeres en la prehistoria? En P. Jordá, C. Pérez y B.Soler (Eds.) *Prehistoria y cine. Museo de Prehistoria de Valencia* (pp. 9-18). <http://mupreva.org/pub/322/es>
- Trepant, C.A y Feliu, M. (2007). La enseñanza y el aprendizaje de la historia mediante estrategias didácticas presenciales con el uso de nuevas tecnologías. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (21), 3-13.
- Venegas, A. (2017). *El consumo de la Prehistoria a través del videojuego: representaciones, tipologías y causas*. Espacio, tiempo y forma. Serie I Prehistoria y Arqueología, 10, 13-36.
- VVAA (2024). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2023: tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién?* UNESDOC. Biblioteca digital. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/NEDS2300>

Impacto de las TIC en la cultura, la identidad y la construcción de sentido en la sociedad

Dávila Jaime, Maribel

m.davila@correo.ler.uam.mx

Resumen

El impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la cultura y la identidad de la sociedad se manifiesta en la creciente desigualdad educativa, la cual se ve exacerbada por crisis económica y social. A medida que las TIC transforman los procesos formativos, emergen tensiones entre enfoques pedagógicos críticos y métodos de educación tradicional. La falta de acceso a herramientas digitales contribuye a esta desigualdad, y las políticas educativas a menudo perpetúan la "desinclusión" en lugar de fomentar la igualdad. Se subraya la necesidad de una formación crítica tanto para el profesorado como para la ciudadanía, así como la importancia de la coordinación política para abordar estas desigualdades. La educación debe actuar como un instrumento emancipador.

Palabras clave: Pedagogía crítica, tecnología de la información, desigualdades, Políticas Públicas.

Propuesta y marco teórico:

La propuesta de investigación se centra en la relación entre la pedagogía crítica y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el contexto educativo. Se plantea investigar cómo la integración de las TIC puede transformar las instituciones educativas, considerando las preocupaciones sobre el impacto cultural de los mensajes descontextualizados. Se sugiere que la incorporación de nuevas estrategias educativas, que reconozcan los conocimientos previos y las necesidades de los alumnos, es fundamental para que la presencia de tecnologías en las aulas sea relevante. Además, estas estrategias deben minimizar el impacto emocional negativo, fomentando el deseo y la emotividad en el proceso de aprendizaje.

El marco teórico se fundamenta en la pedagogía crítica, que busca superar situaciones de dominación y desigualdad social. Se considera que la educación no es un proceso neutro, sino que implica la transmisión de saberes y valores que reflejan las relaciones sociales de un contexto histórico y cultural específico. La investigación también abordará cómo las políticas públicas pueden, en lugar de reducir desigualdades, provocar efectos adversos de "desinclusión" en el ámbito educativo, lo que requiere un análisis crítico de las intervenciones estatales y su impacto en la ciudadanía democrática.

Metodología:

La presente revisión, realizada conforme a una metodología sistemática, documental y con rigor académico, tiene como objetivo indagar en cómo las políticas públicas destinadas a reducir desigualdades, contrariamente a levantar puentes y abrir sendas hacia mayores niveles de inclusión, provocan el efecto adverso: marginar, profundizar las brechas y desigualdades preexistentes, tornándose en políticas de "desinclusión". Estos procesos de "desinclusión", operan tanto en la escuela como en la sociedad y, habitualmente, traslucen criterios meritocráticos de evaluación. Estos procesos de "desinclusión" también pueden plantearse en torno a las políticas educativas implementadas, donde, por ejemplo, un programa de evaluación de impacto destina recursos en focalizar "eficientemente" a un pequeño grupo de alumnos a través del establecimiento de criterios excluyentes, en lugar de considerar al conjunto de las necesidades educativas.

Resultados y Conclusiones, Relevancia científica:

Los resultados de la investigación indican que la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el ámbito educativo puede tener un impacto significativo en la reducción de desigualdades, siempre que se implemente de manera crítica y reflexiva. La falta de acceso a la red y herramientas digitales se traduce en un detrimento educativo, exacerbando las desigualdades existentes en la sociedad. Por lo tanto, es crucial que las soluciones no se limiten al ámbito escolar, sino que incluyan una coordinación política a nivel municipal, autonómico y nacional que contemple el contexto social, sanitario y educativo.

Las conclusiones subrayan que la formación del profesorado y de la ciudadanía en el uso crítico de las TIC es esencial para fomentar la igualdad de oportunidades. Además, se destaca la importancia de reconocer la heterogeneidad de las oportunidades sociales del alumno, lo que implica que las políticas educativas deben ser inclusivas y adaptativas. La pedagogía crítica se presenta como un marco teórico relevante que puede guiar la transformación educativa, promoviendo un enfoque que no solo se centra en la transmisión de conocimientos, sino que también aborde las desigualdades estructurales.

La relevancia científica de este estudio radica en su capacidad para contribuir a un entendimiento más profundo de cómo las TIC pueden ser utilizadas para promover la justicia social y la inclusión en la educación, en un contexto donde las desigualdades educativas son cada vez más evidentes.

Bibliografía:

- Apple, M.W. (2016). "Writers' habits with technology and the influence on writing and design", in Thiam, E., Embers, J. (Eds.), *The influence of technology on curriculum reform. Envisioning an Open Authoring System*. Hershey: IGI Global.
- Bourdieu, P. (2002). *Las estrategias educativas. Actos, pensamientos, prácticas*. 2ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Burbules, N. & Torres, C.A. (2005). *Globalização e educação. Perspectivas Críticas*. Porto Alegre: ArtMed.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Barral.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Transformative Intellectuals*. Boulder: Westview Press.
- Hernández-Rivas, M. (2016). "Freedom, creativity, and justice: Critical philosophical reflections on writing practices", in Thiam, E., Embers, J. (Eds.), *The influence of technology on curriculum reform. Envisioning an Open Authoring System*. Hershey: IGI Global.
- Holon Framework. (2017). "*Knowledge framework for the creation and application of learning environments*" METHOS.
- Orejel, R. (2018). Integración de la alfabetización en informática y la teoría del color para ser transferida a otras áreas. National Education Technology Plan. *Revista Vinculando*, N.º 15.

Problemáticas de la realidad aumentada y virtual en didáctica específica: planteamiento de una revisión sistemática

Villena Taranilla, Rafael y Colomer Rubio, Juan Carlos

juan.colomer@uv.es

Resumen

La realidad aumentada (en adelante, RA) y la realidad virtual (en adelante, RV) ofrecen un gran potencial educativo, pero su implementación se enfrenta a diversos desafíos. Esta revisión sistemática PRISMA (Problemas de RA y RV en la Didáctica Específica) clasifica las problemáticas detectadas en los estudios analizados a partir de un análisis inicial de 27 trabajos de 1629 seleccionados sobre la temática. Estos trabajos incluyen artículos de revista, conferencias y capítulos de libros de la base de datos Scopus. Los resultados evidencian que las principales problemáticas detectadas son el diseño y coste de esta tecnología, frente a la formación del profesorado y dimensiones éticas que pasan a un segundo plano o no se priorizan.

Palabras clave: Realidad Virtual; Realidad Aumentada; Historia; desventajas; problemáticas.

Propuesta y marco teórico:

Los métodos convencionales en la enseñanza de la Historia, que se apoyan en textos, imágenes y las explicaciones del profesorado han sido eficaces para construir conocimientos, pero han encontrado obstáculos para fomentar el interés del alumnado debido al rol pasivo que se les asigna en la simple memorización de la información (Liu et al., 2024). Esto se contrapone al auge tecnológico producido en el ámbito educativo actual donde prima el empleo de nuevas tecnologías ejemplificada en RV y la RA (López-García et al., 2024; Villena-Taranilla et al., 2022).

Tras una época de auge y consolidación de estas tecnologías, ha llegado el momento de evidenciar también las posibles problemáticas que emergen de su empleo en áreas como las Ciencias Sociales y la Historia. Esta necesidad se justifica por el impacto que estas tecnologías tienen en el ámbito educativo y formativo. En esa línea, planteamos la siguiente revisión sistemática con el objetivo de intentar dilucidar cuáles han sido los principales problemas de inserción de la tecnología basada en RV y RA en el contexto de la didáctica específica ahora que, tras más de un decenio de aplicación de estos recursos, disponemos de un balance adecuado en su aplicación.

Metodología:

En este trabajo se ha llevado a cabo una revisión sistemática de la literatura científica publicada sobre el particular (Zawacki-Richter et al., 2020). Para su elaboración, se siguieron las directrices del Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA), para reunir y resumir la información obtenida en la base de datos Scopus seleccionada al ser una de las que contiene un mayor número de registros de resúmenes y citas, además de ofrecer una amplia cobertura tanto global como regional, lo que nos asegura datos de la más alta calidad para el estudio propuesto (Baas et al., 2020).

Para la búsqueda se empleó la ecuación “History” AND “Virtual Reality” OR “Augmented Reality” en títulos y resúmenes de los registros. En total se recuperaron 3485 estudios de los cuales se ha revisado una cata de 1629 estudios. A continuación, dos investigadores analizaron los títulos, palabras clave y resúmenes de los artículos en base a los siguientes criterios de inclusión: I) estudios que implican el aprendizaje de didácticas específicas; II) incluyan problemáticas, limitaciones, desventajas o soluciones acerca de la RV o RA. Una vez llevado a cabo los criterios fueron recuperados 27 estudios que son los que han sido analizados en el presente trabajo.

Resultados y Conclusiones, Relevancia científica:

Referencias	Muestra	Problemática	Años
Oumoumen et al.; Caron; Plecher et al.; Díaz et al.	4	Coste	2024;2023; 2019;2018.
Parong & Mayer;Raber et al; Chan et al.	3	Distracción	2021; 2022; 2022
Raber et al.; Jung, et al.;	2	Problemas técnicos	2022;2020;
Calderon-Vilca et al; Millard et al.; Puggioni et al.; Arjun & Srivastava; Malik et al.; Tran et al.; Raber et al.; Rau et al.; Barbara & Haahr; Caron; Hatfield; Pedersen et al.; Oumoumen et al.; Kritikos & Mania;	17	Problemas de diseño	2019; 2020;2021; 2020; 2021;2022; 2022; 2022; 2023; 2023; 2024; 2023; 2024;2022; 2023;2023; 2023.

Forsyth; Cholifah et al.; Spierling et al.			
lordache.	1	Formación del usuario	2020
Plecher.	1	Higiene	2019
Mendieta-Molina et al.	1	Compatibilidad aplicación	2024
Corrales et al.	1	Uso en educación formal limitado	2024
Barbara et al.,	1	Accesibilidad	2022
Kritikos & Mania; Chan et al.	2	Mareo	2022;2022
Barbara et al., Rabert et al.	2	Usabilidad	2022; 2022

Tabla 1. Características de los estudios incluidos. Fuente: Elaboración propia.

Dentro de la muestra seleccionada, se han destacado una serie de problemáticas recurrentes que han sido agrupadas en temáticas atendiendo a su aparición en la selección muestral de 27 trabajos analizados. Por lo que se refiere al coste, este ha sido problemática recurrente desde 2018, con menciones continuas hasta 2024. Esto sugiere que, a lo largo de estos años, el coste ha sido una preocupación constante en los trabajos que han analizado RA y RV, quizás debido a inversiones iniciales significativas, costos de mantenimiento, o actualizaciones tecnológicas. Por lo que respecta a la distracción, es un problema identificado en 2021 y repetidamente en 2022. Esto podría implicar que el entorno de trabajo o el diseño de la tecnología provoca distracciones que afectan la productividad y la concentración de los usuarios de RV y RA, especialmente tras la pandemia. Los problemas de diseño se registran repetidamente desde 2019 hasta 2022, con múltiples menciones en 2020, 2021 y 2022. Esto indica que el diseño de la tecnología o del sistema tiene defectos significativos que no se han resuelto a lo largo de varios años, afectando negativamente la usabilidad y eficiencia.

El análisis de los problemas identificados a lo largo de los años sugiere que los aspectos de diseño han sido las preocupaciones más persistentes. El uso en educación formal también se ha identificado recientemente como un problema relevante. Sin embargo, aspectos como la formación del usuario, la higiene, la compatibilidad de la aplicación y la accesibilidad no son preocupaciones añadidas, especialmente tras la pandemia de COVID-19.

Finalmente, este análisis es valioso para los investigadores debido a la escasez de estudios exhaustivos dedicados a problemáticas en la empleabilidad de estas nuevas tecnologías. De esta manera, identificar los problemas añadidos a esta tecnología repercutirá en un aumento en la eficacia, eficiencia y atractivo de las mismas (Oumoumen et al., 2024).

Bibliografía:

- Arjun, P. R., & Srivastava, A. (2020). EDUCO: An Augmented Reality Application to Enrich Learning Experience of Students for History and Civics Subjects. In *Companion Proceedings of the 2020 Conference on Interactive Surfaces and Spaces* (pp. 81-84).
- Baas, J., Schotten, M., Plume, A., Côté, G., & Karimi, R. (2020). Scopus as a curated, high-quality bibliometric data source for academic research in quantitative science studies. *Quantitative Science Studies*, 1(1), 377–386. https://doi.org/10.1162/qss_a_00019
- Barbara, J., & Haahr, M. (2023). What Really Happened Here? Dealing with Uncertainty in the Book of Distance: A Critical Historiography Perspective. In *International Conference on Interactive Digital Storytelling* (pp. 129-136). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Calderon-Vilca, H. D., Ocrosopoma-Callupe, E. G., Cárdenas-Mariño, F. C., & Calderon-Vilca, E. F. (2019, November). Architecture and mobile application with augmented reality, visualizing videos and 3d objects in museums. In *2019 IEEE CHILEAN Conference on Electrical, Electronics Engineering, Information and Communication Technologies (CHILECON)* (pp. 1-5). IEEE.
- Caron, M. (2023). Storia, oggetti, web. Collezioni e strumenti digitali per la digital public history. *Umanistica Digitale*, (16), 79-95.
- Chan, C. S., Bogdanovic, J., & Kalivarapu, V. (2022). Applying immersive virtual reality for remote teaching architectural history. *Education and Information Technologies*, 27(3), 4365-4397.
- Chan, C. S., Bogdanovic, J., & Kalivarapu, V. (2022). Applying immersive virtual reality for remote teaching architectural history. *Education and Information Technologies*, 27(3), 4365-4397.
- Cholifah, P. S., Nuraini, N. L. S., & Mahanani, P. (2023). Using 360 Virtual Reality Video in History Learning. In *2023 11th International Conference on Information and Education Technology (ICIET)* (pp. 19-23). IEEE.
- Christopoulos, A., Styliou, M., Ntalas, N., & Stylios, C. (2024). The Impact of Immersive Virtual Reality on Knowledge Acquisition and Adolescent Perceptions in Cultural Education. *Information*, 15(5), 261.
- Corrales, M., Rodríguez, F., Merchán, M. J., Merchán, P., & Pérez, E. (2024). Comparative Analysis between Virtual Visits and Pedagogical Outings to Heritage Sites: An Application in the Teaching of History. *Heritage*, 7(1), 366-379.
- Diaz, S., Diaz, J., & Arango-Lopez, J. (2018). History Lessons on virtual worlds: How we can improve it? *Campus Virtuales*, 7(2), 81-91.

- Forsyth, H. (2023). Building a virtual Roman city: teaching history through video game design. *Journal of Classics Teaching*, 24(47), 16-25.
- Hatfield, J. E. (2024). Stonewall forever: queer monumentality in the age of augmented reality. *Critical Studies in Media Communication*, 41(1), 7-20.
- lordache, D. D. (2020). Evaluation of virtual reality-based applications in education. In *Conference proceedings of eLearning and Software for Education «(eLSE)»* (Vol. 16, No. 01, pp. 499-504). Carol I National Defence University Publishing House.
- Jung, K., Nguyen, V. T., Yoo, S. C., Kim, S., Park, S., & Currie, M. (2020). Palmitoar: the last battle of the us civil war reenacted using augmented reality. *ISPRS International Journal of Geo-Information*, 9(2), 75.
- Kritikos, Y., & Mania, K. (2022). Interactive Historical Documentary in Virtual Reality. In *2022 International Conference on Interactive Media, Smart Systems and Emerging Technologies (IMET)* (pp. 1-8). IEEE.
- Liu, Y., Zhao, T., Peng, Y., & Liu, K. (2024, June). An Exploratory Study of Artificial Intelligence Technology in Game Design for a New Interpretation of Historical Events. In *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 93-109). Cham: Springer Nature Switzerland.
- López-García, A., Maquilón-Sánchez, J. J., & Miralles-Sánchez, P. (2024). Perception versus Historical Knowledge in Baccalaureate: A Comparative Study Mediated by Augmented Reality and Historical Thinking. *Applied Sciences*, 14(9), 3910.
- Malik, U., Tissen, L. N., & Vermeeren, A. P. (2021). 3D reproductions of cultural heritage artifacts: evaluation of significance and experience. *Studies in digital heritage*, 5(1), 1-29.
- Mendieta-Molina, W. S., Bravo-Quezada, O. G., & Jiménez-González, L. L. (2024). Virtual Reality as a Tool for the Reconstruction and Dissemination of Cuenca's Cultural Heritage: Cases of the "Puente Roto" Bridge and the "Cornelio Merchán" Building. In *International Conference on Information Technology & Systems* (pp. 26-35). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Millard, D. E., Packer, H., Howard, Y., & Hargood, C. (2020). The balance of attention: The challenges of creating locative cultural storytelling experiences. *Journal on Computing and Cultural Heritage (JOCCH)*, 13(4), 1-24.
- Oumoumen, K., Aboubane, F., & Ech-Charqy, Y. (2024). Automation of historical buildings: Historical Building Information Modeling (HBIM) based Virtual Reality (VR). In *Mediterranean Architectural Heritage - RIPAM10. Materials Research Proceedings*, 40, 319-322. Materials Research Forum LLC. <https://doi.org/10.21741/9781644903117-34>.
- Parong, J., & Mayer, R. E. (2021). Learning about history in immersive virtual reality: does immersion facilitate learning? *Educational Technology Research and Development*, 69(3), 1433-1451.

- Pedersen, A., Jørgensen, M., & Serafin, S. (2023, November). Touching the Untouchable: Playing the Virtual Glass Harmonica. In International Conference on ArtsIT, Interactivity and Game Creation (pp. 218-233). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Plecher, D. A., Wandinger, M., & Klinker, G. (2019). Mixed reality for cultural heritage. In 2019 IEEE Conference on Virtual Reality and 3D User Interfaces (VR) (pp. 1618-1622). IEEE.
- Puggioni, M., Frontoni, E., Paolanti, M., & Pierdicca, R. (2021). ScoolAR: An educational platform to improve students' learning through virtual reality. *IEEE Access*, 9, 21059-21070.
- Raber, J., Ferdig, R. E., Gandolfi, E., & Clements, R. (2022). An analysis of motivation and situational interest in a location-based augmented reality application. *IXD&A*, 52, 198-220.
- Rau, L., Bitter, J. L., Liu, Y., Spierling, U., & Dörner, R. (2022). Supporting the creation of non-linear everyday AR experiences in exhibitions and museums: An authoring process based on self-contained building blocks. *Frontiers in Virtual Reality*, 3, 955437.
- Spierling, U., Bitter, J. L., Liu, Y., & Müller, T. (2023). Chances and Limitations of Immersive Augmented Reality for Game-Based Learning in Museums. In European Conference on Games Based Learning (Vol. 17, No. 1, pp. 643-650).
- Tran, L. D., Kennedy, D., Zhou, L., Nguyen, B., & Gurrin, C. (2022, March). A virtual reality reminiscence interface for personal lifelogs. In International Conference on Multimedia Modeling (pp. 479-484). Cham: Springer International Publishing.
- Villena Taranilla, R., Cózar-Gutiérrez, R., González-Calero, J. A., & López Cirugeda, I. (2022). Strolling through a city of the Roman Empire: an analysis of the potential of virtual reality to teach history in Primary Education. *Interactive Learning Environments*, 30(4), 608–618. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1674886>
- Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M. & Buntins, K. (2020). *Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application*. Springer

Una propuesta para el Museo del Prado: Itinerarios gamificados adaptados a 2º de Bachillerato

Sánchez Rivera, J. Á. y Aguilera Vallejo, Inmaculada

jasanchezrivera@edu.ucm.es

Resumen

Este trabajo ofrece el diseño y la implementación de tres itinerarios gamificados en el Museo Nacional del Prado para la asignatura de Historia del Arte de 2º de Bachillerato. Se propone desarrollar la articulación de itinerarios poco explorados para el referido Museo a través del uso de dos estrategias didácticas como la gamificación y el *storytelling*, con el fin de crear una experiencia inmersiva que fomente la motivación y el compromiso de aprendizaje del alumnado. Tres han sido los itinerarios didácticos diseñados según el currículo de Historia del Arte: “Del Románico a la pintura flamenca del siglo XV”, “El Renacimiento” y “Del Barroco al Neoclasicismo”. Esta conjunción permite al docente elegir cuándo realizar cada itinerario, proporcionando un recurso beneficioso para el afianzamiento del contenido curricular, a la vez que se integra una dinámica distinta al ritmo habitual de las clases de 2º de Bachillerato. En la parte final, se analizan y discuten los resultados de esta experiencia piloto.

Palabras clave: Itinerarios didácticos; Museo Nacional del Prado; gamificación; *storytelling*; Bachillerato.

Propuesta y marco teórico:

Esta propuesta busca mejorar la enseñanza del currículo de Historia del Arte en 2º de Bachillerato. A pesar del ligero incremento en la LOMLOE del enfoque patrimonial y artístico en sus diferentes *currícula* de las etapas obligatorias, los estudiantes no parecen asimilar de modo plenamente satisfactorio los contenidos y competencias al finalizar el Bachillerato. Se necesita fomentar el interés y la participación, especialmente para un curso no siempre fácil de abordar desde propuestas y experiencias didácticas innovadoras a causa de los condicionantes derivados de la Prueba de Acceso a la Universidad.

Al inicio de la práctica, los alumnos mostraron interés en visitar museos y conocer la historia de algunas obras. Para responder a esta demanda, se propuso una visita didáctica novedosa en el Museo del Prado que ofreciera una experiencia interactiva y atractiva, cubriera el contenido curricular y desarrollara habilidades críticas de resolución de problemas y de colaboración. El profesor facilitó el aprendizaje al diseñar actividades que fomentaran la reflexión crítica y el pensamiento creativo.

La visita al Museo del Prado resulta de gran importancia para los contenidos y competencias curriculares, y los itinerarios gamificados estructuran la experiencia

pedagógicamente para evitar que sea abrumadora y poco significativa. Esta metodología permite explorar las obras de arte de manera interactiva, mientras que la gamificación y el *storytelling* crean una experiencia inmersiva que aumenta el compromiso de los estudiantes. De este modo, se diseñaron tres itinerarios: “Del Románico a la pintura flamenca del siglo XV”, “El Renacimiento” y “Del Barroco al Neoclasicismo”.

Metodología:

A través del análisis del perfil de salida del alumnado, la planificación de la propuesta en tres sesiones y el desarrollo de materiales para docentes y estudiantes, se ha diseñado un recorrido efectivo para revisar y complementar el temario. Esta actividad pretende romper el habitual y secuenciado ritmo de clases sin suponer por ello un vacío de contenido. La metodología propuesta permite su adaptación a cada grupo, organizada en tres sesiones no excesivamente distanciadas. Dichas sesiones se articulan entorno a una explicación, un cuestionario previo, el repaso de lo aprendido, la visita al Museo y actividad didáctica, una evaluación docente y una evaluación del discente. Como convención dramática, el juego historiado tiene por objetivo resolver una “misión secreta” mediante un sistema de puntuación y paquetes de ayudas que facilitan comprensión, estudio de las obras y la adecuación a cada grupo y alumnado concreto. El criterio de realización del itinerario sigue un orden cronológico, respetando la organización del museo y el currículo de la asignatura. Se planifican cinco estaciones de 15 minutos, ajustables según las necesidades y el interés mostrado durante el debate entre los estudiantes.

Resultados y Conclusiones, Relevancia científica:

El análisis de los cuestionarios iniciales revela que los estudiantes prefieren los museos nacionales, acaso por su mayor conocimiento y popularidad. Además, valoran la importancia de una preparación previa a la visita y consideran que las visitas guiadas enriquecen la experiencia museística. También se inclinan por actividades prácticas e interactivas que combinan aprendizaje y participación. Este estudio subraya la necesidad de formar al profesorado en nuevas técnicas didácticas que complementen la enseñanza tradicional, especialmente en niveles como 2º de Bachillerato, permitiendo la implementación de metodologías alternativas sin detrimento de la calidad ni cuantía del contenido académico. Se identificaron algunas limitaciones, como la falta de tiempo y rápido ritmo de un nivel excesivamente propedéutico, así como la alta concurrencia de visitantes en el museo y la necesidad de aumentar el número de docentes para grupos reducidos. A pesar de estas dificultades, implementar esta metodología a lo largo de varios cursos y con una muestra más amplia de estudiantes permitiría una evaluación más sistemática y efectiva.

Como futura línea de actuación podría desarrollarse transversalmente esta metodología con otras asignaturas del currículo de ESO y Bachillerato programando actividades STEAM. Esto permitiría un aprendizaje más holístico y completo, demostrando las amplias posibilidades del modelo propuesto. La adaptación a distintos ciclos educativos solo requeriría ajustes en el contenido curricular, y actividades artísticas podrían reforzar el desarrollo de competencias creativas entre los estudiantes. Es crucial seguir estrechando los vínculos entre la educación formal y no formal, aprovechando el rico capital cultural de los museos españoles.

Bibliografía:

- 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 & 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: metodología para envolver e motivar alunos no processo de aprendizagem. *SEK*, 17(1), 87-107. <http://dx.doi.org/10.14201/eks201617187107>
- Area, M., & 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. & 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. & 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.
- Cambridge Dictionary. (2017). Cambridge: Cambridge University Press. <http://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles-espanol/gamification>
- 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.
- Cruz Solís, I. de la (2014). *Historia del Arte en Secundaria y Bachillerato, recursos didácticos para enriquecer y facilitar su enseñanza*. Documento online bajo licencia Creative Commons: <https://historiadelartesecondariaybachillerato.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/historia-del-arte-en-secundaria-y-bachillerato-isabel-de-la-cruz-solc3ads.pdf>
- Curay Correa, P. & 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. & 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 & O. Fontal (Coords.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51-72). Trea.
- Fontal, O. & 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 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.
- 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>

- Guilarte Calderón de la Barca, C. (2023). La invención del Prado. En J. Arnaldo (Ed.), *Actas del congreso internacional: Coordinadas 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.
- Manuel Narroz, B. (2022). Patrimonio Cultural, conservación y restauración en el ámbito artístico de la Educación Secundaria Obligatoria; estudio de caso en el IES Gregorio Peces-Barba [Trabajo Fin de Máster, Universidad Complutense de Madrid]. <https://docta.ucm.es/entities/publication/b5925bbb-ba0a-4637-85cf-52f3bbedd112>
- Marín, I. & 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/>
- _____ (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.
- Olaguer-Feliú, F. (Ed.) (2016.). *Historia del arte: 2º Bachillerato*. SM.
- 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. & Santiago, R. (2015). *Gamificación: Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Digital-TEXT.
- Roig Telo, A. & 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. & 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. *EKS*, 16(2), 13-15. <https://doi.org/10.14201/eks20151621315>
- 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.
- _____ (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.
- _____ & 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 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. & García Torres, G. (2019). La restauración de *La Anunciación* de Fra Angelico en el Museo del Prado. En C. B. Strehlke (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.

- _____ (2005). Museografía didáctica, museos y centros de interpretación del patrimonio histórico. En N. Serrat Antolí & 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.
- Trepat, 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.
- _____ (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. & Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton Digital Press.

El Madrid de los Austrias a través del ABP y del itinerario didáctico

Hernando Méndez, Jorge

johern07@ucm.es

Resumen

La presente propuesta versa sobre la puesta en práctica de un proyecto de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) junto con un Itinerario Didáctico por el Madrid de los Austrias, para alumnos de 2º ESO. El ABP es una estrategia didáctica que propicia el aprendizaje activo por medio de la realización de proyectos, aplicando la colaboración, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. De igual modo, el Itinerario Didáctico permite infundir en el alumnado una comprensión de la Historia a través del Patrimonio más inmediato, en este caso, el relacionado con la ciudad de Madrid, en la Edad Moderna. Para ello, se realizará una salida, a modo de visita guiada, en la que los alumnos actuarán como guías turísticos para sus compañeros.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) – Itinerario Didáctico – Edad Moderna – Madrid de los Austrias – 2º ESO.

Propuesta y marco teórico:

Durante la realización del prácticum del Máster de Formación de Profesorado, se detectó el interés de los alumnos en las salidas del centro. Asimismo, se comprobó como las calificaciones eran notablemente superiores en los proyectos en grupo que en los exámenes convencionales. Por ello, se diseñó una combinación de ambos factores, que respondiera a sus demandas, para su puesta en práctica en el aula. Así surgió un proyecto de ABP, que permitiera trabajar el temario, que culminaba con un Itinerario Didáctico, es decir, una salida del centro.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) reivindica el protagonismo de los alumnos en su propio aprendizaje. A través del ABP, se pueden trabajar los contenidos del currículo teniendo en cuenta los intereses de los alumnos. Por su parte, el Itinerario Didáctico permite que el estudiante se acerque a la realidad social y natural que le rodea, de una forma directa y experimental, siempre en torno al currículo.

Ambas estrategias buscan romper con el modelo de enseñanza tradicional, donde el discente queda como sujeto pasivo. En ellos, el alumno se convierte en el verdadero protagonista de su aprendizaje. Además, permite desarrollar las habilidades sociales entre los alumnos.

Metodología:

Para llevar a cabo esta propuesta, habría que plantear a los alumnos una pregunta provocadora, que les produjera cierto impacto. Una vez explicado el proyecto, se les asigna un grupo social junto con un edificio del *Madrid de los Austrias*:

NOBLEZA	Palacio de los Duques de Uceda
CLERO SECULAR	Iglesia Parroquial de San Ginés
CLERO REGULAR	Real Monasterio de la Encarnación
COMÚN	Plaza Mayor
OFICIOS	C/ Hileras, Arco de Cuchilleros y C/ Bordadores

Fuente: Elaboración propia

Primero se llevará a cabo la investigación propiamente dicha. Se les proveerá de ordenadores y de una visita a la biblioteca del centro. Tiene que aportar bibliografía, siendo exigida la lectura de al menos un artículo científico. Las sesiones están divididas en dos partes: la primera parte (ca. 40 mins.), para la investigación; y el tiempo restante, para completar el portfolio exigido para la evaluación.

Terminada la parte teórica, iniciará el Itinerario Didáctico. Se realizarán visitas de unos 15-20 minutos por los diferentes edificios, en los que explicarán a sus compañeros el contenido teórico (historia del edificio y el grupo social adjudicado).

Para la evaluación, se pedirá un portfolio en el que expongan el trabajo realizado y su aprendizaje.

Resultados y Conclusiones, Relevancia científica:

Lamentablemente no se ha podido poner en práctica por el momento. Sin embargo, sí que se ha podido comprobar cómo los alumnos mostraban una gran predisposición por el trabajo grupal, obteniendo una calificación superior a la de los exámenes. Se busca que comprendan que el aprendizaje no se limita solo al aula, sino que es una aventura fascinante que pueden aprender por ellos mismos. Además, tratar temas de su interés hace crecer enormemente su implicación en la actividad.

A través del portfolio, el alumno se hace consciente de su propio aprendizaje y, al tener que recoger información teórica, consigue realizar un esfuerzo por seleccionar la información necesaria para el trabajo. Esto también les ayuda a tomar el papel de historiador. Y trabajan las habilidades sociales, tanto en el trabajo en grupo, como en la exposición oral a sus compañeros.

Por su parte, la conjugación del ABP con el Itinerario Didáctico, permite acercar el contenido de la asignatura a la realidad propia del discente. Si se ha conseguido suscitar en los alumnos una inquietud por querer conocer e investigar más sobre su ciudad, esto ya es un gran logro.

Además, el ABP no es una metodología cerrada, sino que permite al docente trabajar el temario como vea más adecuado. Permite, incluso, realizar proyectos en colaboración con otras asignaturas. De igual modo, también ayuda a mejorar la convivencia entre los alumnos y al conocimiento mutuo.

Bibliografía:

- Armentero Reboredo, A. (2021). Consideraciones sobre el aprendizaje basado en proyectos y la competencia sociocultural. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 4(1), 106–114.
- Ayém, F., Crespo, J. M. *et alii* (2022). Geografía e Historia 2º ESO. Libro del estudiante. Editorial Oxford University Press España, S.A
- Calle, M. de la, (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): posibilidades y perspectivas en ciencias sociales, en Moral, C. d. *El Aprendizaje basado en proyectos (ABP) en ciencias sociales*. 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*, ISSN 1989-3477, N.º. 14, 2015 (*Ejemplar Dedicado A: Competence Assessment in Higher Education: Situation, Experiences and Didactic Proposals*), pp.. 23-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=5116002>
- Costa, A. y Kallick, B. (2000) en Marolla Gajardo, J., Salazar, M. M., & 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>
- 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/>
- Doñate, Campos O. y Ferrete Sarria, C. (2019). Vivir la Historia: Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n.º 36, pp. 47-60.
- Feeney, S., Machicado, G. y Larrosa, L. (2022). El Aprendizaje Basado en Proyectos como política de enseñanza: algunos interrogantes. *Praxis Educativa*, 26(3). <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260308>
- Fernández Naranjo, M. J. (2016). *Sociales en ABP*, en Moral, C. d. *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 *CLIO. History anda History teaching*.
- Marolla Gajardo, J., Salazar, M. M., & 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>
- Martínez Hernández, C., Yubero Bernabé, C. y Robles Moral, F. J. (2021). Itinerario didáctico multidisciplinar en Madrid: validación con maestros en formación. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, ISSN 1607-4041, N.º. 23, 2021. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=8238396>
- Mohamed, M., Pérez, M. A. y Montero, M. A. (2017). Salidas pedagógicas como metodología de refuerzo en la Enseñanza Secundaria. *ReiDoCrea*, 6, pp. 194-210. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~reidocrea/6-16.pdf>
- Moral, C. d., y Sobrino, D. (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP) en ciencias sociales en Moral, C. d. *El Aprendizaje basado en proyectos (ABP) en ciencias sociales*. Graó.
- 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/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Santolaria Botet, A. (2014). La ciudad como recurso didáctico. *Edetania: Estudios Y Propuestas Socio-Educativas*, ISSN 0214-8560, N.º. 45, 2014, Pags. 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. España.
- Vergara Ramírez, J. J., & Zabalza, M. A. (2021). *Un aula, un proyecto : el aprendizaje basado en proyectos y la nueva educación a partir de 2020*. Narcea, S. A. de Ediciones. <http://www.digitaliapublishing.com/a/103939/>

Itinerarios didácticos y memoria local en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: los restos patrimoniales de la guerra civil en Getafe y Pinto

Ortega Cervigón, J. I. y Sánchez Rivera, J. Á.

joseiort@ucm.es

Resumen

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 de un patrimonio conflictivo y de la multicausalidad.

En la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria es conveniente realizar distintos itinerarios didácticos sobre estos contenidos, como el que 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, comprender y conocer cómo fue el enfrentamiento en el contexto de la batalla del Jarama en febrero de 1937.

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 la prospección y las excavaciones llevadas a cabo en restos de la Guerra Civil española en el sur de Madrid. 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 su conservación, difusión y gestión como recurso didáctico de especial relevancia, a través del reconocimiento de los valores democráticos.

Palabras clave: Didáctica de las Ciencias Sociales – itinerario didáctico – patrimonio controversial – guerra civil española – formación inicial del profesorado.

Propuesta y marco teórico:

La literatura sobre los itinerarios didácticos controversiales o del conflicto está aumentando en los últimos años, en especial vinculada al auge de investigaciones relacionadas con la Ley de Memoria Democrática de 2022, que también ha tenido su reflejo en el currículum de las Ciencias Sociales y en los contenidos de los libros de texto.

Algunos autores han etiquetado como antipatrimonio los restos materiales resultado de conflictos bélicos, espacios de represión de ciudadanos civiles o militares o monumentos erigidos por gobiernos no democráticos con intenciones conmemorativas. Hay diversas aportaciones sobre itinerarios locales o provinciales que pueden ser realizados por los centros de Educación Secundaria para conocer el escenario de batallas o reconocer el

patrimonio -en ocasiones en estado degradado sino de abandono total, ya que las administraciones municipales y autonómicas apenas han realizado prospecciones con vistas a musealizar muchos lugares de conflicto.

Metodología:

Esta propuesta didáctica implica un desplazamiento de varios kilómetros para observar dos puntos contiguos de la guerra civil en el sur de Madrid, el cerro de los Ángeles (Getafe) y el paraje de Los Yesares (Pinto), donde se conservan distintos restos del conflicto. Se pueden apreciar refugios, nidos de ametralladoras y líneas de trincheras en las que se enfrentaron soldados republicanos y soldados sublevados durante la batalla del Jarama, que pretendía cortar la comunicación entre Madrid y Valencia por carretera.

En cada uno de los puntos equipos de trabajo formados por 4-5 alumnos desarrollarán distintos temas sobre la estrategia militar de ambos contendientes, la vida cotidiana en las trincheras, el apoyo internacional durante el conflicto, los testimonios de algunos protagonistas, los objetos rescatados por la arqueología, etc.

Resultados y Conclusiones, Relevancia científica:

Los resultados arrojan una necesidad patente de promover estos espacios didácticos entre el alumnado porque conlleva un incentivo y motivación extra poder conocer in situ escenarios bélicos, restos materiales y características tecnológicas y militares del conflicto. El conocimiento de este patrimonio controversial conduce al alumnado a discernir un pensamiento histórico que ahonda en las causas y consecuencias de los procesos sociales y un pensamiento crítico para tratar el contexto de los acontecimientos desde un cauce de respeto por los derechos humanos y los valores cívicos y democráticos.

Bibliografía:

- 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*. 781-798.
- 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*. Gijón: Trea. 164-194.
- Estepa-Giménez, J. (2024). Educar en memoria histórica y democrática a través de la educación patrimonial: el antipatrimonio. *REIDICS*, 14, 9-27. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.01>
- 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.

- Martínez Hernández, C., Yubero Bernabé, C. y Robles Moral, F. J. (2021). Itinerario didáctico multidisciplinar en Madrid: validación con maestros en formación. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, e22, 1-18.
- 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>
- 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*. Granada: Universidad de Granada. 763-776.
- Ortega Chinchilla, M. J., Contreras García, J., Bonilla Martos, A. L. y Martín-Arroyo Sánchez, D. J. (2023). Los itinerarios didácticos en el panorama científico español. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 14, 26-40.
- 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*. Madrid: Narcea. 369-378. ISBN: 978-84-277-2958-2
- 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

Itinerario musical de la Guerra Civil: una propuesta para 4º de la ESO

Noya Velazco, Danny y Cuesta Criado, Marina

dnoya@ucm.es

Resumen

La actividad que hemos propuesto tiene como planteamiento principal la utilización de un itinerario musical, en este caso, en el contexto de la Guerra Civil. La elección de las canciones ha sido en base a los dos bandos que conformaron el conflicto, para que los estudiantes logren adentrarse y comprender las problemáticas que participaron en él. Consta de dos sesiones, en las cuales, cada una de las piezas musicales fueron analizadas por los alumnos para extraer todos los elementos posibles, además de realizar una pequeña reflexión. Su puesta en práctica ha demostrado que dicha actividad potencia el desarrollo del pensamiento crítico, a través del trabajo con las canciones como fuentes primarias, y ha permitido fomentar una enseñanza basada en valores democráticos.

Palabras clave: Historia, Guerra Civil, educación, itinerario musical.

Propuesta y marco teórico:

Esta experiencia tiene como objetivo captar la atención y motivación del alumnado para profundizar en el contexto de la Guerra Civil, por medio del recurso didáctico de las canciones. Además, tal y como han sugerido autores como Pagès y Martínez (2017), puede lograr acercar al alumno a la comprensión del problema a través de las emociones (p. 85).

Como resultado, se potencia la capacidad de comprensión y explicación de una realidad social concreta (Ortega, 2023, p. 65). Se han seleccionado un conjunto de piezas con el fin de diseñar un itinerario musical para abordar el conflicto desde un enfoque innovador que aproxime a los dos principales frentes de guerra. Al mismo tiempo, se han tenido en cuenta otros criterios, como que dichas canciones resulten pertinentes dentro del currículo o que el alumnado tenga pleno acceso a ellas.

Metodología:

Para poder cumplir con los objetivos previos, se ha diseñado un planteamiento basado en dos sesiones. La primera de ellas ha consistido en una explicación previa sobre las características y las atribuciones de cada bando, para que el alumnado sea capaz de identificar los diferentes agentes que formaron parte del conflicto. Cerramos la sesión por medio de extractos musicales para familiarizar al estudiante con la forma de trabajar y mediante grupos para fomentar la participación.

En la segunda clase se presentaron las canciones con las que se trabajaron, y para ello, se basaron en una tabla donde identificaron las siguientes cuestiones: el bando al que pertenecía cada una y por qué; los agentes sociales y personalidades que aparecen en ella; y, finalmente, las características y atribuciones que definen a cada frente. Esta actividad se evaluó a través de una rúbrica, con el fin de medir los diferentes grados de aprendizaje. Al acabar la sesión, se planteó una reflexión breve e individual sobre la deshumanización del enemigo.

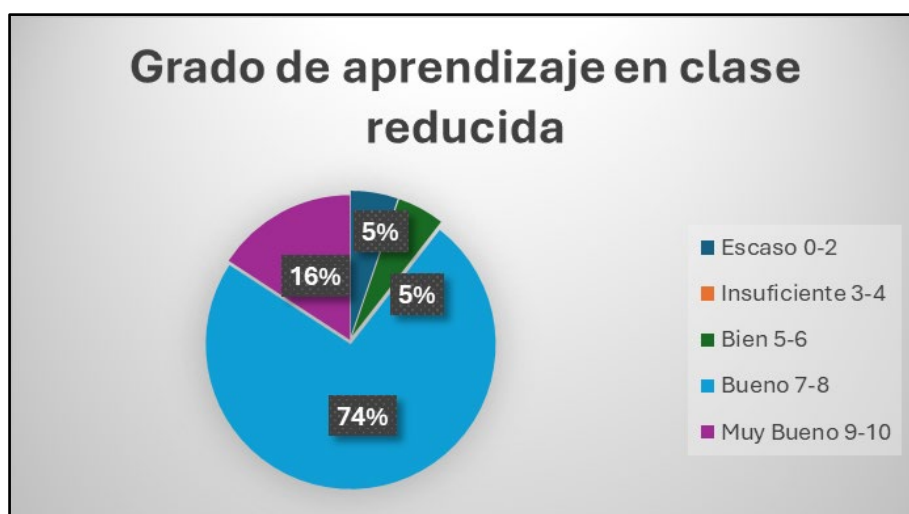
Esta metodología se llevó a cabo con dos grupos de 4º ESO, un momento clave en la formación del alumnado de secundaria para trabajar y reflexionar sobre un tema tan complejo y que precisa de una madurez suficiente. Por un lado, el primer grupo tenía una ratio estándar, de 29 alumnos; por otra parte, el segundo grupo se componía de un total de 15 alumnos, divididos entre el grupo de referencia y el de diversificación.

Resultados y Conclusiones, Relevancia científica:

La intención, en relación a la Didáctica de las Ciencias Sociales, ha sido evaluar al alumno en aquellas competencias necesarias para nuestra disciplina, a partir de estrategias didácticas como la empatía histórica, el trabajo con fuentes primarias reflejado a través de las canciones, el desarrollo del pensamiento crítico, y, finalmente, fomentar una enseñanza basada en valores democráticos.

Tras haber puesto en práctica la presente experiencia, se ha obtenido un grado de aprendizaje notable en ambas clases, tanto por parte de las sesiones prácticas como en la reflexión final. Por lo tanto, se ha comprobado que las canciones son un recurso didáctico con un gran potencial que han permitido alcanzar los objetivos propuestos inicialmente. De esta forma, hemos cerrado una experiencia que conecta educación, la didáctica de las ciencias sociales y la tecnología.

Figura 1. Grados de aprendizaje obtenidos en la clase de ratio reducida.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. Grados de aprendizaje obtenidos en la clase de ratio estándar.



Fuente: Elaboración propia.

Bibliografía:

Pagès, J. y Martínez, I. (2017) Aprender historia y ciencias sociales utilizando las canciones. *Resultados de una investigación Clío Asociados I* (24) pp. 83-99.

Ortega, J. (2023). Procesos históricos, problemas sociales relevantes y canciones en la formación del profesorado. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 14, pp. 54-67, <https://doi.org/https://doi.org/10.30827/unes.i14.27022>

Ibagón Martín, Nilson Javier, Münzenmayer, Andrea Minte, y Llano, Fabián Andrés. (2020). Música y aprendizaje histórico. *Relaciones pedagógicas entre Euterpe y Clío. Pensamiento palabra y obra*, (23), pp. 90-103. <https://doi.org/10.17227/ppo.num23-9691>

Piñeiro, M^a T. (2005): El Cancionero de la Guerra Civil. Propaganda y contrapropaganda sonora. *Revista de Comunicación de la SEECI*, nº12, pp. 108-146. <http://dx.doi.org/10.15198/seeci.2005.12.108-146>

"¡Grita Libertad!": creando un juego sobre la Democracia y sus enemigos

Morilla Ordóñez, Javier

javmoril@ucm.es

Resumen

Una sociedad democrática necesita ciudadanos versados en el funcionamiento del Estado de Derecho (Luri, 2023) y, por ello, las diferentes leyes educativas han integrado competencias y saberes sobre esta cuestión en sus diferentes currículos (Vidal Prado, 2023). Sin embargo, esta parte de la educación cívica presenta una serie de problemas que afectan de forma importante al aprendizaje que los alumnos obtienen tras recibir estas enseñanzas en la educación primaria y secundaria. Creemos que, como en tantas otras materias, la apuesta por metodologías activas es clave para obtener mejores resultados. Y, dentro de dichas metodologías activas, la ludificación o aprendizaje basado en juegos (ABJ) puede ser una herramienta muy adecuada para conseguir este objetivo. Un diseño lúdico para hacer trabajar a los alumnos con una serie de conceptos, personajes y acontecimientos clave para el desarrollo de las democracias de una forma no convencional puede mejorar de forma significativa los resultados de nuestros alumnos en la sexta competencia clave de nuestro sistema educativo.

Palabras clave: Gamificación, Educación Cívica, Aprendizaje Basado en Juegos, ESO, Didáctica de la Historia.

Propuesta y marco teórico:

Presentamos aquí un diseño lúdico de tipo *filler* destinado a reforzar tanto los conceptos clave en el desarrollo de los estados de derecho y las democracias como identificar de los problemas y enemigos que han tenido a lo largo de los siglos XIX y XX. Tras describir los elementos clave de la competencia cívica recogidos en nuestro ordenamiento educativo y los saberes y contenidos necesarios para dar contexto histórico al proceso de creación de los estados democráticos, analizaremos los resultados de las pruebas de competencia cívica y los problemas que se pudieran revelar en la aproximación que realizamos en la educación ciudadana en los centros educativos (Ministerio de Educación, 2023). A partir de ahí, llegará el turno de establecer las bases teóricas que justifican las metodologías basadas en el juego, tanto gamificaciones como ludificaciones (o Aprendizaje Basado en Juegos: ABJ) explicando las diferencias entre ambas y justificando nuestra apuesta por éstas últimas. Para ello, necesitaremos exponer una introducción a la taxonomía de los juegos, que nos sitúe en el contexto teórico del juego educativo, así como un desarrollo de las mecánicas que los integran, de forma que podamos explicar cuáles son los tipos más adecuados para el objetivo propuesto.

Metodología:

La elaboración de un juego específicamente destinado a ser utilizado en el marco de un ABJ, es decir, dotado de una base científica y un respaldo experimental, requiere de una serie de pasos y decisiones de diseño que iré describiendo en esta comunicación (Ship, 2024). La primera: cuál va a ser la competencia o saber protagonista, aquel que determinará el tipo y mecánicas más adecuadas para su desarrollo (Engelstein, 2021). En este caso, mi experiencia docente me había hecho preocuparme por las carencias que los estudiantes tenían a la hora de entender cuáles son los elementos esenciales de un Estado Democrático de Derecho, por lo que serían éstos los elementos centrales del juego: el objetivo de victoria sería conseguir agrupar dichos elementos clave, que en el juego serían denominados como “libertades” y que serían cinco, identificados cada uno con un color,

1. Derechos individuales y libertades públicas (color verde)
2. Separación de poderes (color azul)
3. Soberanía nacional (color rojo)
4. Imperio de la ley (color amarillo)
5. Constitución (color blanco)

Los rivales dificultarán esta tarea jugando conceptos del autoritarismo y del totalitarismo que debiliten o anulen las libertades de sus adversarios. Para defenderlas, se disponen de conceptos del liberalismo, mientras diversos eventos históricos y obras de filosofía política fundamentales de los siglos XIX y XX favorecerán el desarrollo de la Reacción o el avance de las libertades (Adams y Dormans, 2012).





Resultados y Conclusiones, Relevancia científica:

“¡Grita Libertad!” se ha desarrollado como un juego de cartas en formato “Print & Play”: un pdf a color imprimible por ambas caras del que se recortan las cartas del juego, distribuido de forma gratuita desde una página web. En estos momentos estamos trabajando en la versión “port”, es decir, su traslación a videojuego para que pueda ser jugado online, a través de tabletas u ordenadores personales.

Aunque “¡Grita Libertad!” puede ser utilizado como juego ocasional dentro de una ludoteca de aula o de centro, es especialmente apto para constituirse como situación de aprendizaje o para integrarse en una. En la experiencia que queremos proponer como modelo formaba parte de una gamificación de tipo estructural en la que las situaciones de aprendizaje se basaban en clase invertida. Se ha desarrollado una versión en inglés que será probada en el curso 2024-2025 en el proyecto internacional eTwinning “Building democracy: european struggle for liberties through XXth century constitutions” con institutos de Italia y Francia.

En el curso 2023-2024, “¡Grita Libertad!” se ha utilizado satisfactoriamente como recurso en ludotecas que formaban parte de Programas de Recreos Alternativos; en periodos de sustitución y como parte de una gamificación estructural.

Los beneficios que se han comprobado han sido:

- Mayor familiaridad del alumnado con conceptos clave de educación cívica, en lo relativo al Estado de Derecho.
- Se ha despertado la curiosidad de varios alumnos sobre personajes y obras fundamentales, a partir del papel que tenían en el juego.
- Mayor participación en las actividades relacionadas con el tema del juego.
- Mejor ubicación del tiempo cronológico del desarrollo de las democracias.
- Desarrollo de la empatía histórica, al plantearse los retos y enemigos del proceso de consolidación de las libertados.
- Un altísimo porcentaje de alumnos ha acabado identificando correctamente los elementos clave de un Estado Democrático de Derecho.

Bibliografía:

Adams, Ernest & Dormans, Joris (2012). Game mechanics. Advanced game design. New Riders Games.

Engelstein, Geoffrey (2021). Game production. Prototyping and producing your own game. CRC Press.

Luri, Gregorio (2023) en VV. AA. La educación cívica en España: Y en perspectiva internacional.

Marcial Pons, ediciones jurídicas y sociales.

<https://www.digitaliapublishingcom.bucm.idm.oclc.org/a/129241>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2023). ICCS 2022 Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana. Informe Español. Secretaría General Técnica.

Ship, Sarah (2024). Thematic integration in game board design. CRC Press

Vidal Prado, Carlos (2023). La Educación Cívica y Constitucional en España. Revista de las Cortes Generales. ISSN: 0213-0130. ISSNe: 2659-9678 N° 116, Segundo semestre (2023): pp. 135-169 <https://doi.org/10.33426/rcg/2023/116/1774>