



Desarrollo del pensamiento histórico en docentes en formación inicial mediante una metodología de aprendizaje-servicio

Recepción: 19/10/2022 | Revisión: 04/12/2022 | Aceptación: 15/02/2023 | Publicación: 01/03/2024



Carlos MARTÍNEZ-HERNÁNDEZ

Universidad Complutense de Madrid

cmartinezhernandez@ucm.es

<https://orcid.org/0000-0002-6526-6905>

Resumen: Bajo el marco teórico de las buenas prácticas educativas basadas en metodologías activas para el aprendizaje competencial, el objetivo principal de esta investigación es evaluar la eficacia didáctica, en términos de desarrollo del pensamiento histórico, de un proyecto de creación de una audioguía infantil mediante aprendizaje-servicio en un teatro romano musealizado con docentes en formación. Se cuantifica la implicación de los participantes en relación con su éxito académico, se analiza el rigor histórico y narrativo de la guionización de la información museística y se proporcionan indicadores de divulgación del pensamiento histórico generado. Se constata eficacia didáctica, con una alta implicación correlacionada con el éxito académico, una narrativa dialógica creativa e históricamente bien fundamentada, adaptada al desarrollo psicocognitivo de los usuarios, y una transferencia didáctica y social contrastada. Los resultados demuestran el valor de los métodos activos de aprendizaje para el pensamiento histórico, que también debe desarrollarse en los museos.

Palabras clave: aprendizaje activo; formación de docentes; programas educativos de museos; instrucción histórica; audioguía.





DESENVOLUPAMENT DEL PENSAMENT HISTÒRIC EN DOCENTS EN FORMACIÓ INICIAL MITJANÇANT UNA METODOLOGIA D' APRENTATGE-SERVEI

Resum: Sota el marc teòric de les bones pràctiques educatives basades en metodologies actives per a l'aprenentatge competencial, l'objectiu principal d'aquesta recerca és avaluar l'eficàcia didàctica, en termes de desenvolupament del pensament històric, d'un projecte de creació d'una audioguia infantil mitjançant aprenentatge-servei en un teatre romà musealitzat amb docents en formació. Es quantifica la implicació dels participants en relació amb el seu èxit acadèmic, s'analitza el rigor històric i narratiu de la guionització de la informació museística i es proporcionen indicadors de divulgació del pensament històric generat. Es constata eficàcia didàctica, amb una alta implicació correlacionada amb l'èxit acadèmic, una narrativa dialògica creativa i històricament ben fonamentada, adaptada al desenvolupament psicocognitiu dels usuaris, i una transferència didàctica i social contrastada. Els resultats demostren el valor dels mètodes actius d'aprenentatge per al pensament històric, que també s'ha de desenvolupar als museus.

Paraules clau: aprenentatge actiu; formació de docents; programes educatius de museus; instrucció històrica; audioguia.

PRE-SERVICE TEACHERS' DEVELOPMENT OF HISTORICAL THINKING THROUGH LEARNING-SERVICE

Abstract: Under the theoretical framework of good educational practices based on active methodologies for competency learning, the main objective of this research is to evaluate the didactic effectiveness in terms of the development of historical thinking in a service-learning project consisting in the creation of an audioguide for children for the museum of a Roman theatre by pre-service teachers. Quantitative data are provided on the involvement of the participants in relation to their academic success. We also analyzed the historical and narrative rigor of the scripting of museum information. Finally, we provide indicators of dissemination of the historical thinking generated. Didactic efficacy is verified, with a high implication correlated with academic success, a creative and historically well-founded dialogic narrative, adapted to the users' psychocognitive development, and a contrasted didactic and social transfer. The results demonstrate the value of active learning methods for historical thinking, which must also be developed in museums.

Keywords: active learning; teacher education; museum educational programs; history instruction; audioguide.

Introducción

La educación histórica ya ha superado, al menos epistemológicamente, la enseñanza cerrada de acontecimientos cronológicos y personajes ilustres, requiriendo, como afirman Chaparro et al. (2020, p. 94), “una necesaria formación en pensamiento histórico que reafirme la función social de la historia”. La investigación científica está centrada, por tanto, en cómo desarrollar competencias de pensamiento histórico (Miralles y Gómez, 2018), relacionadas con la empatía, la comprensión intercausal, la construcción narrativa a partir de fuentes históricas, etc. En la validación teórica de estas consideraciones, el foco está puesto en las prácticas didácticas.

En este trabajo se presenta una investigación en torno a un proyecto didáctico basado en metodologías activas, con un enfoque interdisciplinar que excede el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales, integrándolo con las Didácticas de la Lengua y Literatura y de la Expresión Plástica. En colaboración con el órgano de gestión de un teatro romano musealizado, la finalidad del proyecto era la elaboración, por parte de maestros en formación, de una audioguía infantil, mediante un procedimiento didáctico activo y competencial dirigido al desarrollo del pensamiento histórico y su transferencia didáctica.

Una audioguía es un sistema de reproducción de sonido en lugares culturales que el visitante escucha, de forma personal, mientras camina o se detiene en una parada (Bolaños, 2012). Su función es expandir la información, guiar, entretener y lograr mayor valoración del objeto expuesto (López, 2015). Según Pajares y Solano (2012), la audioguía surge por la imposibilidad de guiar al creciente volumen de usuarios en las visitas guiadas en grupo.

La visita formal e informal a museos por parte de estudiantes tiene una eficacia didáctica pedagógicamente demostrada (Hein, 1998; Pastor Homs, 2011). De este modo, los museos, cada vez más conscientes de su papel educativo en torno a sus colecciones, han desarrollado múltiples recursos y procedimientos didácticos, adaptados a distintos niveles y edades (Naranjo, 2016). La audioguía es uno de los recursos más tradicionales, antes con audífonos analógicos y ahora con sistemas digitales e inalámbricos (Torres, 2014). Sin embargo, apenas existen adaptaciones de audioguías convencionales para los usuarios infantiles con perspectiva didáctica (Benito, 2013), más allá de algunos recursos audiovisuales no siempre disponibles durante la visita, como los vídeos infantiles de YouTube del Museo del Prado (Escribano-Miralles y Molina, 2015). Esta carencia dificulta una transferencia cultural eficaz y adecuada a los niños, ya sea como visitantes propios o incluso acompañando a adultos.

El objetivo principal de la presente investigación es evaluar el diseño y aplicación y el aprendizaje en pensamiento histórico del proyecto docente interdisciplinar, configurado como Aprendizaje-Servicio en base de metodologías activas con maestros en formación, para la elaboración de la audioguía infantil del museo del teatro romano de Cartagena (Región de Murcia, España). La investigación se plantea desde una perspectiva didáctica sobre prácticas docentes universitarias innovadoras en la Didáctica de las Ciencias Sociales, para la elaboración de una audioguía infantil en un museo de temática histórica. Su pertinencia se reafirma ante el teórico potencial pedagógico de las audioguías infantiles y la escasez de experiencias de implementación y, menos aún, evaluación. Para la consecución del objetivo principal, se plantean cuatro objetivos específicos (OE): OE1. Analizar la secuenciación de implementación; OE2. Valorar la



implicación del alumnado en un contexto de éxito académico; OE3. Evaluar la eficacia didáctica en el desarrollo del pensamiento histórico puesta de manifiesto por la guionización; y OE4. Desarrollar las expectativas de transferencia didáctica y social.

1. Marco teórico

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se diseñan titulaciones basadas en la adquisición de competencias. Adquirirlas supone lograr los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para alcanzar un desarrollo integral y posibilitar la inserción laboral de los titulados (Asún et al., 2013).

Esto ha supuesto un cambio de paradigma hacia metodologías activas en las que el alumnado se convierte en protagonista para la adquisición de las competencias profesionales (López, 2013). Este cambio debe abordarse desde la calidad docente (Souto, 2011), a través de buenas prácticas educativas (Gabarda, 2015), con un aprendizaje dialógico, en continua confrontación con los demás (Freire, 1990). Sin embargo, en la educación superior aún sigue predominando el aprendizaje tradicional de clases magistrales (Rodríguez y Santana, 2015). Para un aprendizaje basado en competencias es fundamental la acción didáctica, planificada en buenas prácticas, para las que López (2020) establece como claves la motivación, la interdisciplinariedad y la apertura al entorno.

Las formas de trabajo y los retos educativos se orientan a la coordinación entre el profesorado (Arroyo et al., 2020) y surgen las propuestas educativas abordadas de forma conjunta entre diversas materias (interdisciplinares), con beneficios como la implicación activa de alumnos y docentes o la integración de los conocimientos y las competencias que comparten las asignaturas que intervengan (Lavega et al., 2013).

En la Didáctica de las Ciencias Sociales, el proceso de cambio de paradigma es lento, más teórico que aplicado (Parra y Fuertes, 2019), aunque, según Pagès (2011), esto sea paradójico en especialistas en la explicación del cambio y la continuidad. La actuación en la formación docente es urgente, ya que se ha demostrado que las concepciones y experiencias escolares previas tienen un peso muy importante en las prácticas docentes futuras (González y Fuentes, 2011). Sin embargo, no se aprecia un interés elevado en el análisis de las prácticas docentes universitarias, con escasas publicaciones en el área de las Ciencias Sociales más allá de obras puntuales de referencia y estudios de caso (Gómez-Carrasco et al., 2019).

La formación pedagógica del profesorado es importante (Más-Torelló y Olmos-Rueda, 2016), ya que lo habilita para la práctica docente. Según Benejam (2002), a través del conocimiento didáctico práctico se pueden identificar conceptos relevantes, secuenciar contenidos, detectar dificultades, éxitos e ideas previas, motivar, estimular la participación... En la práctica didáctica, la formación del profesorado adquiere sentido y propósito.

En un estudio preliminar de Guerrero et al. (2020), los estudiantes de titulaciones educativas manifiestan una mayor valoración de temáticas y recursos educativos como medios audiovisuales, recursos TIC, problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas de actualidad y patrimonio cultural, así como de pautas metodológicas como el trabajo colaborativo, las salidas didácticas y el desarrollo de acciones sobre desempeño de roles.



Las prácticas docentes en la Didáctica de las Ciencias Sociales merecen mayor atención en un marco de metodologías activas y enseñanza competencial, propiciando un pensamiento histórico y geográfico que trascienda de la simple memorización (Saiz y Gómez, 2016) y movilice aprendizajes de segundo orden (VanSledright, 2014). Los objetivos de la presente investigación (ver apartado anterior) se configuran en este sentido.

2. Metodología

2.1 Aprendizaje-Servicio en el museo

La investigación se contextualiza metodológicamente en un aprendizaje-servicio entre centros educativos (universidad y colegio) y el Museo del Teatro Romano de Cartagena. Este teatro funcionó como tal entre los siglos I y II d.C., construido por mandato del emperador Augusto acorde con la grandeza de la colonia (Díaz-Bautista, 2011). Un incendio destructivo y el paso de distintas civilizaciones provocaron su desmantelamiento y enterramiento parciales. Según atestiguan Ramallo y Ruiz (1997), no fue hasta finales del s. XX cuando se descubrió su existencia, bajo una zona por entonces marginal del casco antiguo. Ahora se ha convertido en un motor de regeneración urbana, institucionalizándose su recuperación arqueológica, su reintegración urbana y su puesta en valor cultural a través de la Fundación Teatro Romano de Cartagena, que en 2008 consiguió la musealización del teatro (Ramallo, 2009). Actualmente se ha convertido en el lugar más visitado de la Región, al amparo del consorcio público-privado Cartagena Puerto de Culturas, que ha creado una marca de patrimonio cultural de éxito, haciendo de la ciudad un destino estable al que se han unido cruceros (Hernández, 2015).

Como relata Navarro (2012), el museo ha apostado por desarrollar su función educativa y de difusión del legado patrimonial, a través de proyectos didácticos, cursos de formación y espacios educativos. Sin embargo, surgió la necesidad de disponer de un recurso didáctico para público infantil que fuera compatible con la visita de adultos y no tuviera que realizarse por separado. Ante la disponibilidad de una audioguía para adultos, se pensó en implantar una audioguía adaptada al público infantil. En un centro universitario de la ciudad, profesorado de las áreas de Didáctica de las Ciencias Sociales (en adelante, DCS), de la Lengua y Literatura (DLL) y de la Expresión Plástica (DEP), canalizó la idea, con la colaboración de un centro de Educación Primaria con estudio de grabación y un taller de locución, en un Proyecto de Innovación Docente para el curso 2019/2020, en un marco metodológico de Aprendizaje-Servicio (ApS).

El ApS puede definirse como “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo” (Puig y Palos, 2006, p. 61). La necesidad del entorno en este caso es puesta de manifiesto por el museo, que demanda una audioguía infantil para mejorar la experiencia de visita del usuario infantil. Su elaboración requiere el desarrollo de competencias y conocimientos de áreas curriculares de la formación de maestros, así que llegar al producto que cubra la necesidad del museo permite estructurar y sistematizar la parte de su proceso formativo relacionada. De esta forma, la enseñanza se concibe en un nivel máximo de relación entre la institución escolar y otras instituciones del territorio (Monjas et al., 2022), entendiendo el medio como una red educativa (Puig y Palos, 2006).

2.2 Metodología docente: diseño curricular, participantes y tareas

El proyecto se dirigió al Grado de Educación Primaria, organizándose de forma interdisciplinar entre las áreas de DCS, DLL y DEP, presentes en el mismo momento curricular en el 2º cuatrimestre del 2º curso, a través de las asignaturas, consecutivamente, de: "Espacio y Tiempo en la DCS", "DLL" y "Taller de creación e investigación artística". El total de estudiantes matriculados y participantes fue de 58, 41 de los cuales son de género femenino y, 17, masculino. La edad más frecuente es 20 años y todos residen en la comarca de ubicación del teatro romano.

Diseñar la audioguía supone el desarrollo del 100% de las Competencias de Materia de las asignaturas implicadas, el 100% de las Competencias Básicas de la educación universitaria, el 100% de las Competencias Generales de la Titulación y el 75% de las Competencias Específicas (alcanzando el 100% si solo se tienen en cuenta las Competencias Específicas recogidas en las guías docentes de las asignaturas implicadas)¹. En definitiva, la implicación en el proyecto da la oportunidad al alumnado de adquirir, conjuntamente, todas las competencias de las asignaturas implicadas.

Con base en esta estructura curricular, se marcó como objetivo didáctico del proyecto guionizar la audioguía infantil del museo. Como objetivos didácticos secundarios se fijó lo siguiente: (1) desarrollar de forma integral conocimiento y competencias propias de la DCS, DLL y DEP a partir del pensamiento histórico; (2) incrementar la motivación e implicación en el curso; y (3) lograr una transferencia social del aprendizaje generado.

Se estableció una temporalización de tareas semanales, para sistematizar una secuencia de trabajo, mediante la adaptación de la narración de la audioguía adulta para dirigirla a un público infantil. Estructurada en 7 puntos, sirvió de base para la estructura de la audioguía infantil, dividiendo el último en dos, que se utilizó para configurar pequeños grupos de trabajo entre los estudiantes, de 7-8 miembros, con un coordinador elegido internamente.

La secuenciación de las tareas (Figura 1) se planificó para un total de 10 semanas, a realizar de forma sumativa y sin distinción en las clases prácticas de las asignaturas de DCS y DLL (una por asignatura, de 1 hora de duración; solo en una de estas semanas las sesiones de la asignatura de DEP se concibieron para el proyecto). Las tareas, siempre bajo la supervisión y evaluación continua de los docentes, se basan en metodologías activas que han obtenido un buen reconocimiento por parte de estudiantes e investigadores, como salidas didácticas, recursos TIC, medios audiovisuales, indagación bibliográfica y divulgativa, cuestiones de actualidad en la gestión patrimonial, dramatizaciones o asignación de roles... (Guerrero et al., 2020).

¹<https://www.um.es/web/isen/contenido/estudios/grados/edu-primaria/2018-19/guias>

Semana y tarea	Descripción metodológica
1. Visita al museo (real y virtual)	El museo facilitó una visita guiada gratuita. Los estudiantes fueron tomando notas y fotografías del recorrido y los materiales y medios expuestos. También se llevó a cabo una visita virtual del interior (web del museo).
2. Visionado del largometraje <i>Carthago Nova</i> (disponible en YouTube)	Película de animación digital, que relata la vida de un personaje de ficción que reside en la Cartagena del siglo I d.C., momento en que se erige el teatro, lo que permite conocer su contexto geográfico e histórico con reconstrucciones urbanísticas y sociales.
3. Búsqueda de información de otras experiencias	Tarea de indagación de características y posibilidades para plantear una audioguía propia, integrando con el interior del museo y el contexto geohistórico del teatro.
4. Selección de objetos/ acontecimientos históricos	Para un público infantil es inabarcable toda la información de un museo; se debe seleccionar qué contenidos tratar, atendiendo a criterios psicopedagógicos en función de la concepción infantil del espacio y del tiempo y de las características de su aprendizaje, y partiendo de la información de la audioguía adulta, el contexto geohistórico y el interior del museo, pudiendo recurrir a su colección virtual de piezas en 3D (web del museo).
5. Búsqueda de información para resumir lo importante	
6. Guionización de la información adaptada a niños (personajes)	Con toda la información adquirida, se pueden crear los personajes que protagonizarán la audioguía, con rigor histórico y pedagógico y desarrollando la creatividad. Mediante discusión en gran grupo, se hacen fichas de trayectoria vital, carácter y descripción física, utilizadas por el docente de DA para representarlos gráficamente.
7. Guionización de la información adaptada a niños (narración)	Cada grupo escribe una narración de una situación dinámica y divertida protagonizada por los personajes en su punto correspondiente del recorrido, integrando la información del museo y siguiendo unas directrices estilísticas básicas (léxico sencillo, tono entusiasta, lenguaje inclusivo...), no debiendo superar una duración aproximada de locución de 5 minutos.
8. Cohesión del guion y dramatización en el teatro	Esta tarea consiste en unir los 8 microrrelatos escritos por separado, para crear entradas y salidas naturales y cohesionadas entre cada punto del recorrido. Para comprobar su viabilidad, los coordinadores vuelven al museo y lo recrean. Los docentes y la dirección del museo depuran el guion y lo llevan al estudio de grabación.
9. Puesta en común	Escucha conjunta de la maqueta de la audioguía.
10. Autoevaluación	Reflexión didáctica de los discentes sobre el proyecto.

Figura 1. Secuenciación de tareas y fundamentación. Fuente: elaboración propia.

2.3 Metodología de investigación: evaluación del proyecto

Para medir la eficacia del proyecto se han seguido distintos métodos de investigación educativa (Bisquerra, 2013). En primer lugar, con un enfoque cualitativo y metodología descriptiva, se ha realizado un seguimiento evaluativo del proyecto, a través de un análisis comparativo entre las tareas planificadas y las realmente efectuadas (OE1).

En segundo lugar, con un enfoque cuantitativo y metodología cuasiexperimental, se ha calculado el nivel de implicación del alumnado (OE2), valorado por los docentes según su propio criterio a través de una escala de rango 0:3 desde la nula participación (injustificada) en las sesiones destinadas al proyecto hasta la máxima implicación y motivación. Se ha obtenido así una variable ordinal por cada semana de trabajo, de la que se ha creado una única variable promedio de tipo continua, a la que se ha llamado "Audioguía".

Para determinar si este nivel de implicación no quedó aislado y se proyectó al resto de clases, se ha utilizado como indicador el nivel de éxito en la prueba teórica final de la asignatura de "Espacio y Tiempo en la DCS" (la cual se basa en el tratamiento didáctico del pensamiento geográfico e histórico), analizando la correlación entre ambos niveles. Para ello, se creó la variable "Examen teórico CC.SS.", también continua, de rango 1:10, conformada por las calificaciones en esa prueba teórica final. A continuación, pasando de una estadística descriptiva a estadística inferencial, se estableció una prueba de correlación no paramétrica -Rho de Spearman- entre ambas variables, ya que en una prueba de normalidad previa (test de K-S, atendiendo a n) se determinó que "Audioguía" no seguía una distribución normal. Finalmente, para poder representar gráficamente la relación entre las variables de una forma más intuitiva, se transformó la escala 1:3 de "Audioguía" en una de rango 1:10.

En tercer lugar, retomando un enfoque cualitativo y aplicando una metodología crítica, se ha efectuado una valoración de la guionización como resultado tangible del trabajo y aprendizaje en el desarrollo del pensamiento histórico y narrativo (OE3). Para ello, se ha llevado a cabo un análisis discursivo, a través del marco teórico de las macrofunciones del texto (Adam, 1992), valorando: el rigor histórico y la creatividad dentro de la ficción (análisis de la adaptación del relato literario a objetos del museo y hechos históricos); la adecuación de los personajes (análisis de su contextualización histórica y literaria); la estructura, extensión y duración del relato (análisis del ritmo literario según la capacidad cognitiva infantil); y la adaptación de la narración a la etapa psicopedagógica de la niñez y un trasfondo de igualdad de género (análisis de las fórmulas didácticas y literarias de expresión). Se expondrán ejemplos representativos del análisis a través de piezas literales del guion, pero no se podrá mostrar completo porque se encuentra cedido al museo, que lo explota de forma lucrativa.

Por último, también de forma cualitativa y con metodología descriptiva, se han recopilado y fundamentado una serie de indicios de éxito y transferencia (OE4).

3. Resultados

3.1 Seguimiento de las tareas (OE1)

La realización de las tareas del proyecto por parte del alumnado supuso desajustes en relación con la secuencia temporal planificada, pero el resultado no comprometió los objetivos de aprendizaje ni del proyecto (Tabla 1).

Planificación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Implementación	1	2	3	4	1-4	5-6	6+salida		Final asignatura	Orientaciones post-instalación

Tabla 1. Relación de semanas entre la secuenciación temporal de tareas previamente planificada (ver Tabla 1) y la finalmente implementada. Fuente: Elaboración propia.

3.2 Nivel de implicación del alumnado y relación con el éxito académico (OE2)

La implicación del alumnado en el proyecto ha sido excelente, de una media de $2,7 \pm 0,9$ en una escala de 0 a 3 desde la nula participación (injustificada) a la máxima implicación y motivación, y ha sido así para todas las tareas, que han tenido siempre menos de un 10% de ausencias injustificadas (Figura 2).

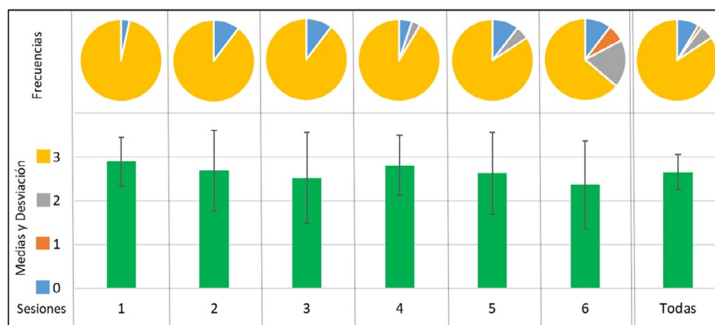


Figura 2. Nivel de implicación en las sesiones prácticas semanales.

Fuente: elaboración propia.

El comienzo del proyecto fue muy ilusionante, lográndose la máxima implicación de los alumnos asistentes en las tres primeras semanas, coincidiendo con la composición de lugar: conocimiento del museo y teatro, contexto geohistórico y caracterización de las audioguías infantiles. En las tres siguientes sesiones empezó a observarse cansancio y dispersión, anecdótico en las dos primeras (solo en el 5% de los alumnos) y más evidente en la última (26% de los alumnos). Se aprecia cómo la implicación cayó conforme las tareas fueron finalizándose y requerían por tanto de menor atención de los estudiantes. En las semanas 4 y 5 el trabajo de búsqueda de información histórica y de creación literaria de una trama exigía la máxima atención, pero en la semana 6, con la información ya seleccionada y a medida que las tramas iban quedando configuradas, la participación pasó a ser menos activa. Finalmente, de media para todas las tareas, hubo un 84% de implicación máxima, un 6% de implicación media, un 1% de implicación baja y un restante 9% de no participación (sin justificar). Se trata de frecuencias relativas y valores medios de implicación realmente altos, que guardan los mismos patrones si los consideramos por grupos de trabajo (Tabla 2): desde un nivel medio mínimo de 2,4 del grupo 4 al nivel medio máximo de 2,8 de los grupos 2, 3 y 7.

Grupos	1	2	3	4	5	6	7	8	Todos
Media	2,7	2,8	2,8	2,4	2,6	2,6	2,8	2,5	2,7
DE	0,9	0,6	0,6	1,0	1,1	0,9	0,7	1,1	0,9

Tabla 2. Nivel de implicación de los grupos de estudiantes en las sesiones prácticas. Fuente: Elaboración propia.

Por último, cabe destacar que el nivel de implicación del alumnado en las clases prácticas tuvo influencia en el interés por las asignaturas del proyecto, evidenciado por las calificaciones de las pruebas teóricas. A modo de indicador, en cuanto a la asignatura del área de DCS, que es la que refleja de forma clara el nivel de desarrollo del pensamiento histórico, se ha observado una correlación de magnitud media, pero positiva y significativa, con las calificaciones del examen teórico (Figura 3). Se puede afirmar que, frecuentemente, a mayor participación activa en la elaboración de la audioguía, mayor calificación se obtuvo en la prueba teórica. No se considera prudente diseñar un modelo predictivo porque la relación, aunque estadísticamente significativa, explica con toda magnitud un bajo porcentaje de casos.

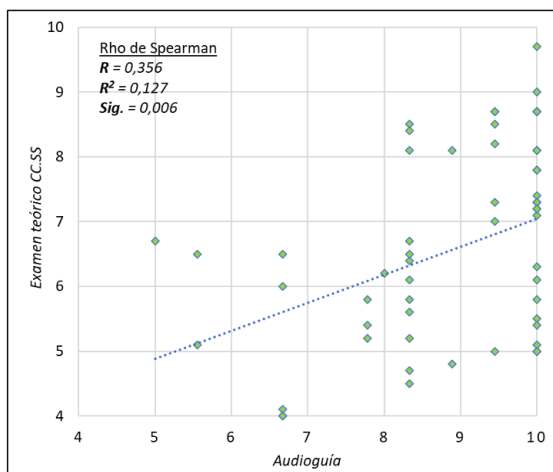


Figura 3. Correlación entre el nivel de implicación en las clases prácticas de la audioguía (relativizado en una escala 1:10) y la calificación del examen teórico de la asignatura del área de Didáctica de las Ciencias Sociales (misma escala). Fuente: elaboración propia.



3.3 Guionización de la audioguía: eficacia didáctica en el desarrollo del pensamiento histórico (OE3)

3.3.1 Rigor histórico y creatividad

El guion consta de un total de 4672 palabras para locutar (excluyendo títulos y cualquier tipo de acotación/aclaración), lo que, en extensión, lo hace equivalente al guion de la audioguía adulta, de 3765 palabras.

La información que se proporciona en la audioguía adulta es evidentemente más numerosa y detallada, repleta de datos precisos de todo tipo: cronológicos, funcionales, institucionales... La audioguía infantil da una información más esencial, donde los datos se limitan a grandes hitos y se contextualizan en amplias escalas temporales. Se sucede el mismo patrón con la crónica de sucesos históricos y la selección de objetos comentados. La veracidad y representatividad de la información (Tabla 3) es garante del rigor histórico del texto.

Datos y acontecimientos: Antigüedad de los objetos, descubrimiento del yacimiento, arquitecto del museo y año de construcción, historia urbana de civilizaciones en la localización del teatro, historia social asociada a los objetos, años y circunstancias de construcción del teatro, funcionalidad, estilos arquitectónicos clásicos, estructura del teatro y aforo, dinámica de las representaciones teatrales y tipología, y futuras excavaciones.

Objetos: Vajilla (barrio de pescadores previo a la exhumación); vaso de cristal (s. XVII); botones y piezas para tejer de hueso, anillo de bronce y candil de piqueta (época musulmana medieval); cuerno de cristal, candiles, broches, monedas, anzuelo, fichas de juego y anillo (época bizantina); ánforas y dados de hueso (época romana); maqueta del teatro; columnas de mármol y escultura de Augusto originarias; altares originales dedicados a Juno, Minerva y Júpiter; dintel conmemorativo a los hijos del emperador; restos de vivienda romana y mosaico; y cimientos y fachada de la Catedral Vieja (finales s. XIX).

Tabla 3. Síntesis de la información principal recogida en la audioguía infantil.

Fuente: Elaboración propia.

3.3.2 Adecuación literaria e histórica de los personajes

La gran diferencia entre las audioguías adulta e infantil radica en el estilo literario. Mientras que la primera es un texto convencionalmente expositivo, la segunda, resultado de un mayor ejercicio de creatividad, es de tipo dialógico, con elementos narrativos y, obviamente, también expositivos. El texto está protagonizado por dos personajes en la etapa de la niñez que conversan, interpellando a un tercer personaje, también niño, cuya intervención es básicamente pasiva. Van dando indicaciones para caminar a través del museo, identificando sus salas y materiales, constituyendo esto la acción principal.

Los dos personajes activos son "Lucio", inspirado en el personaje real Lucio César, y "Minerva", inspirada en la mitología romana. En la Figura 4 se describen sus características y se muestra su representación gráfica, a través de un dibujo realizado por el docente de DA. El tercer personaje es el usuario de la audioguía, al que se le nombra "Joven Cónsul", haciéndole partícipe así del mundo creativo de ficción, pero inspiración y base histórica, de la audioguía.



Figura 4. Representación gráfica y características de los personajes protagonistas de la audioguía (izquierda: Lucio; derecha: Minerva; centro: ambos en el teatro actual). Fuente: dibujo realizado por el profesor del Área de Didáctica de la Expresión Plástica, Miguel Alemán Moreno. Montaje: elaboración propia.

3.3.3 Estructura, extensión y duración

El guion está estructurado en 8 puntos, siendo los 6 primeros equivalentes a los de la audioguía adulta y, los dos últimos, un desglose del 7º, por tratarse del que más información recoge y haberse considerado más eficaz colocar una pausa para evitar el posible agotamiento y falta de atención del usuario infantil. Los puntos se suceden de forma consecutiva a lo largo del museo, correspondiéndose con paradas en cada una de sus salas o espacios. La audioguía infantil relata el paseo de los personajes de punto a punto (Figura 5).

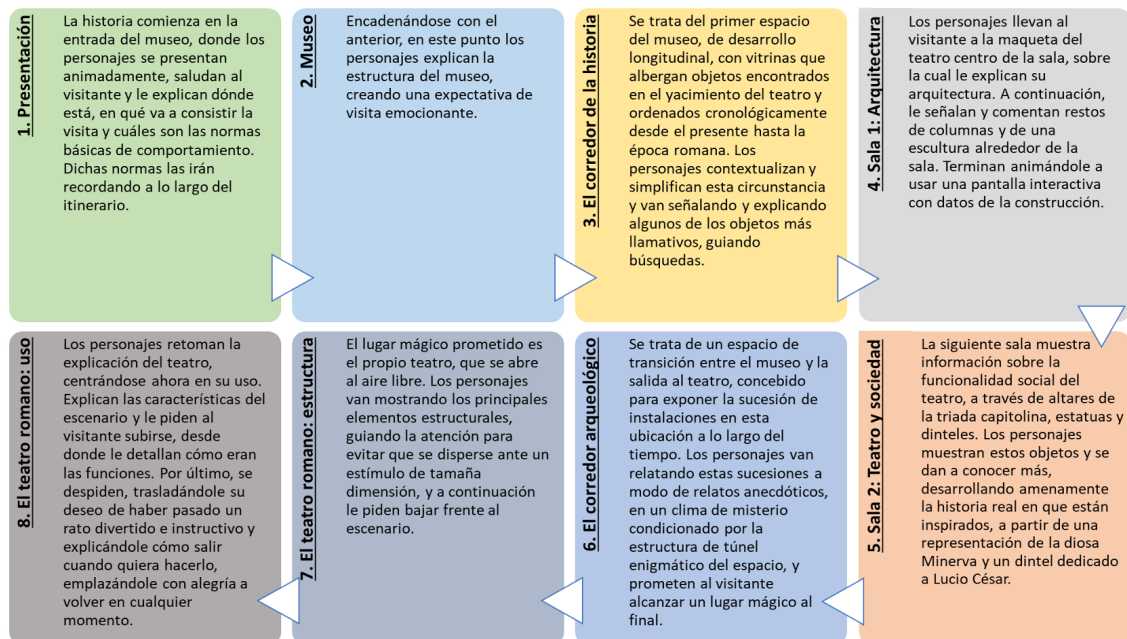


Figura 5. Distribución por puntos de la duración en minutos de la expresión sonora de la audioguía. Fuente: elaboración propia



3.3.4 Adaptación psicopedagógica de la narración e igualdad de género

La narración se encuentra adaptada al usuario infantil, con un léxico asequible, estructuras gramaticales simples y desarrollos argumentativos sencillos, así como un tono narrativo caracterizado por el entusiasmo, la musicalidad, el dinamismo, el uso de altibajos e interpelaciones continuas al visitante-protagonista para mantener su atención e interés. Se muestra a continuación un ejemplo representativo de esta adaptación narrativa a las características psicopedagógicas de la etapa de la niñez: *LUCIO: Tienen más de 20 siglos (CON PREPOTENCIA). / MINERVA: ¿Y cuánto tiempo es eso? (CON CURIOSIDAD). / LUCIO: 20 siglos son 2000 años. / MINERVA: ¡Vaya! ¡Cuánto tiempo! (...) (SORPRENDIDA Y EMOCIONADA).*

Se considera de gran importancia, por último, la atención mostrada al lenguaje inclusivo, tanto en aspectos gramaticales como de contenido. Así, por ejemplo, los personajes no se dirigen al visitante en forma masculina o femenina sino con la modalidad de "Joven Cónsul", así como tampoco se habla de "mamá" y "papá" sino de "las personas adultas que te acompañan". Se trata de un elemento más del trasfondo narrativo de igualdad de género presente en todo el texto, que también se pone de manifiesto en el desarrollo de roles de igual dignidad y alto nivel de empatía. El visitante infantil puede así interactuar con personajes históricos y míticos, convirtiéndose en partícipe activo de la visita, gracias a una adaptación que literariamente rehúye de personajes planos y que, con base histórica, reconduce el carácter tiránico que los historiadores atribuyen a Lucio y humaniza a la diosa Minerva.

3.4 Reconocimiento, transferencia y divulgación (OE4)

Como indicadores de transferencia y divulgación podemos destacar los siguientes:

- Concesión de Proyecto de Innovación Docente (UMU, 2019/20).
- Premio "Estudiante del Año 2020", modalidad colectiva (Consejo de Estudiantes UMU), por la participación activa discente y la proyección social de la Universidad.
- Felicitación institucional del Servicio de Información Universitaria (SIU).
- Traducción del guion al inglés por el Servicio de Idiomas del centro y locución por parte de dos niños bilingües en el colegio que gestionó la grabación sonora.
- Implementación en el museo (en castellano e inglés). Al coincidir con la declaración de pandemia mundial por parte de la OMS a causa del COVID-19, aún no se ha podido hacer una valoración profunda y sistemática de la eficacia de transferencia social de la audioguía, pero desde el museo trasladan esperanza.
- A nivel docente, el proyecto tuvo continuidad en el Grado de Educación Infantil con la elaboración de cuentos infantiles inspirados en el mismo contexto histórico y personajes. Se logra así consolidar una trayectoria de trabajo del pensamiento histórico con maestros en formación, que pueden efectuar una adecuada transferencia didáctica futura a alumnado de las etapas educativas de infantil y primaria.



- A nivel divulgativo, el proyecto fue seleccionado para participar en jornadas de innovación docente y se recibieron diversas muestras de interés por parte de colectivos y entidades relacionadas con la educación en museos y la didáctica de la historia, a destacar la Fundación Integra para la elaboración de un producto audiovisual inspirado en el relato y los personajes de la audioguía.

4. Discusión

La planificación docente requiere, entre otras virtudes, de realismo, flexibilidad, alternativas y márgenes de tiempo generosos (Imbernón, 2019). En la implementación del proyecto, la secuenciación de tareas no se correspondió plenamente con la planificada, pero esto no ha comprometido sus objetivos.

Para propiciar el aprendizaje competencial que se persigue en el EEES, son fundamentales las metodologías activas, que implican al estudiante y le motivan (García et al., 2011), lo que las convierte en uno de los principales pilares de las buenas prácticas educativas (Gardar, 2015). El proyecto conllevó la puesta en práctica de varias de estas metodologías, muy demandadas por los propios estudiantes para comprender fenómenos sociales (Guerrero et al., 2020). Podemos destacar las 4 siguientes:

- (1) Salida didáctica al museo.** Con una larga tradición en la DCS, las salidas permiten conocer de forma tangible la realidad geográfica y social abstracta de clase, permitiendo un aprendizaje más significativo (Sousa et al., 2016; Autor, 2020). La cantidad y la adecuación de la información que los estudiantes recopilaban de sus visitas al museo (objetos, hechos, espacios...) lo demuestran. Además, las salidas mejoran la motivación, sin la presión asociada al aula (Benejam, 2003). La implicación se incrementa si las salidas se producen en un entorno cercano y conocido, por partir de unas ideas previas más consolidadas y por un sentimiento de pertenencia que predispone mejor al aprendizaje, lo cual se hace más evidente en aspectos geográficos, históricos y patrimoniales (Pagès, 2018). De hecho, los niveles de motivación e implicación que se han cuantificado en nuestro trabajo son máximos para esta tarea.
- (2) Visionado de una película de ambientación histórica.** De larga tradición en la DCS (Muñoz y Jiménez, 2021), requiere una correcta planificación y seguimiento por parte del docente para propiciar un aprendizaje efectivo y mantener la motivación (Martínez-Salanova, 2002). Esto se consiguió solicitando la resolución de retos geohistóricos.
- (3) Indagación por internet.** Es muy frecuente en la formación superior, por su utilidad para razonamientos deductivos que lleven del aprendizaje de casos al aprendizaje de la generalidad (Hernández y González, 2010). Es importante guiar el proceso y no dar por hecho que su eficacia está asegurada en los nativos digitales (Cabrera, 2017). Las TIC, muy valoradas por los maestros en formación (Guerrero et al., 2020), que se han movilizadas (internet, vídeo, realidad virtual) tuvieron siempre un seguimiento por parte de los docentes.



- (4)** Colaboración y cooperación. Se dio a través del brainstorming (tormenta de ideas) para la creación y caracterización de los personajes de la audioguía, y en el proceso de guionización. El trabajo cooperativo bien guiado incrementa la motivación (de la Herrán, 2009), como se ha constatado con los altos valores de implicación de los participantes, y permite desarrollar competencias sociales (Salmerón, 2010) y habilidades escritoras (Sabarun, 2016), como también se ha constatado.

La cuantificación de la implicación también permitió conocer la evolución de su nivel a lo largo del proyecto. Se constató que cada tarea nueva suponía una renovación del interés, tal como se asocia a las metodologías activas (Pintrich y Schunk, 2006), apoyadas en retos asequibles (García et al., 2011), pero este se iba diluyendo ligeramente conforme las tareas ocupaban más tiempo, ya fuera por relajación o por terminar pronto. Además, se demuestra que el interés no es aislado, sino que se traslada al resto de la acción docente, influyendo en el éxito de las pruebas teóricas. Un aumento de motivación en actividades prácticas lleva a un mayor éxito en tareas teóricas, por eso las metodologías activas deben buscar retroalimentación entre práctica y teoría, tal como afirma Benejam (2002) para la DCS.

De este modo, si las actividades prácticas tuvieron efecto en las teóricas, también ocurrió que la teoría de clase se vio consolidada con el desarrollo de las prácticas. Esto se vio claramente con la adaptación psicopedagógica del guion manteniendo su rigor histórico, ya que los estudiantes supieron aplicar con concreción los postulados teóricos vistos previamente en clase sobre el desarrollo cognitivo de los niños y distintas fases de aprendizaje, tanto en la concepción del espacio y el tiempo para seleccionar y exponer recorridos, objetos y hechos históricos, como en el desarrollo del lenguaje para utilizar un léxico y unas estructuras gramaticales adecuadas al usuario infantil. Las metodologías activas eficaces permiten que las actividades prácticas hagan tangible el aprendizaje teórico y su consolidación duradera (Jadallah, 2000). En un contexto de alta motivación, el rigor histórico y la adecuación del lenguaje también demuestran que las actividades divertidas no tienen por qué suponer una pérdida de la solidez científica, de ahí que la gamificación y estrategias similares de creatividad se estén demostrando eficaces si se diseñan coherentemente (Ortiz-Colón et al., 2018).

El formato de la audioguía, basado en un estilo dialógico-narrativo con personajes empáticos, consigue solventar los problemas de la mayoría de las audioguías, concebidas para usuarios adultos (Torres, 2014), con un estilo exclusivamente expositivo que no capta la atención de los usuarios infantiles, provocando un bloqueo en la transferencia de aprendizaje. La dramatización del guion transforma la información del museo en una historia divertida e intrigante, con una estructura narrativa y un ritmo que equilibran realidad, ficción, silencios y acción, para desarrollar un cuento infantil, con unos personajes dinámicos y amables con los que poder empatizar y a los que escuchar atentamente. Los cuentos son un recurso didáctico muy eficaz, sobre todo si se dramatizan (Llamazares, 2002). La dramatización es también una estrategia muy valorada en la formación del profesorado de Ciencias Sociales (Friera, 2000), probablemente por la misma dinámica de convertir contenidos expositivos ajenos en una narración en la que el discente se encuentra implicado y la desarrolla con motivación e interés, basándose en un desempeño de roles. Algo similar ocurre en la Didáctica de la Lengua y Literatura, con el refuerzo del poder comunicativo de la pedagogía teatral (Ortuño, 2009).



Uno de los aspectos más destacables del guion es su trasfondo de igualdad de género, tanto en lenguaje inclusivo como en empoderamiento femenino, otorgando el mismo nivel de protagonismo y dignificación a los personajes, como licencia narrativa frente a la realidad desigual del contexto histórico. Incluir la igualdad de género en la educación histórica académica y en museos es una tarea incipiente a la que aún le queda un largo recorrido (Chaparro et al., 2020), cada vez más urgente (Albero y Arriaga, 2018).

La adecuada resolución del proyecto saca a relucir la interdisciplinariedad. Así, las competencias literarias propias de la DLL que llevan a la creación y desarrollo de un relato y unos personajes de ficción (Caro, 2014) beben de las competencias de pensamiento histórico propias de la DCS (van Boxtel y van Drie, 2018) que permiten fijar y narrar una adecuada contextualización histórica (Saiz y Gómez, 2016) y se incardinan en las competencias artísticas, que aúnan actividad sensorial e intelectual integrándolas en el proceso creador (Bajardi y Álvarez, 2013) y propiciando la configuración gráfica de dichos personajes literarios de inspiración histórica. La imagen y la narración adquieren un papel fundamental para la educación histórica de los maestros en formación y de los usuarios potenciales de la audioguía, quienes a pesar de su corta edad también pueden desarrollar habilidades de pensamiento histórico, como atestiguan Arias-Ferrer et al. (2019). De hecho, una de las fortalezas del proyecto es la expectativa de transferencia didáctica del aprendizaje adquirido, tanto en la educación formal, por el efecto cascada que pueden generar los maestros en formación (Sagir, 2011), como en la educación no formal de los museos (Hernández y Rubio, 2009).

En definitiva, la suma e integración de las distintas metodologías activas, el aprendizaje histórico-narrativo y las competencias adquiridas y el producto final elaborado ha permitido configurar un proyecto que, en su conjunto, obedece a una pauta de ApS (Puig y Palos, 2006), un método avalado tanto en la DCS (Chaparro et al., 2016) como en la DLL (Martín y Rascón, 2015). Como establecen Mayor et al. (2019), lo que se aprende en las acciones de ApS se caracteriza por ser: (1) contextual, ya que parte de situaciones reales (necesidad del museo de contar con una audioguía infantil); (2) vivencial, porque requiere la implicación directa de los participantes en el proyecto (se han detallado las tareas de actuación de los estudiantes y se han cuantificado valores de implicación muy altos); (3) integral, puesto que promueve el desarrollo de competencias necesarias para pensar y actuar sobre diversas realidades donde se ha decidido incidir (el proyecto se ha abordado desde la interdisciplinariedad curricular con una eficacia de aprendizaje atestiguada por la elaboración de un relato con rigor histórico, estilo literario pertinente y una adecuada configuración de personajes); y (4) relacional, ya que requiere la conexión de diversas agencias educativas (universidad para la guionización, servicio de idiomas para la traducción, colegio para la locución, y finalmente museo para la demanda, la revisión final y la implementación).

El ApS permite una transferencia social inmediata del conocimiento generado (Batlle, 2013), bien directamente a través del producto elaborado (la audioguía, puesta a disposición de los visitantes del museo), o bien indirectamente a través de eventos de divulgación de los agentes implicados. Esta transferencia, además, se multiplica por la internacionalización que conlleva haber elaborado una versión en inglés. Se evidencia el importante papel de la Universidad en su entorno, que en general no se encuentra todavía optimizado (Martínez, 2008), así como el papel educativo de los museos, ya con cierta trayectoria (Hernández y Rubio, 2009), aunque las experiencias de audioguías infantiles y de colaboración con otros agentes educativos en general son escasas (Naranjo, 2016; Luna et al., 2019).

Proyectos como este contribuyen al empoderamiento del colectivo infantil como un agente social y turístico más, no solo educativo, al que hay que tener en cuenta para el desarrollo de productos y acciones en las que es protagonista (Ertas et al., 2021). Concluimos haciendo un llamamiento a la concepción del medio como una red educativa (Puig y Palos, 2006), donde la Universidad y las titulaciones de formación del profesorado pueden contribuir enormemente, tal como se desprende de nuestros resultados, a la transferencia social del aprendizaje en el territorio inmediato, en colaboración con otras instituciones del entorno.

Este llamamiento lo hacemos sobre la base de un ApS, dando respuesta a necesidades académicas y sociales y garante de las claves principales marcadas por López (2020): motivación (evidenciada con niveles altos de interés e implicación en las sesiones del proyecto y los resultados de las asignaturas implicadas), interdisciplinariedad (por el desarrollo competencial propio de varias áreas curriculares que pone de manifiesto la guionización de la audioguía) y apertura al entorno (por el servicio comunitario prestado por la institución educativa en su territorio, interconectando el principal museo de la ciudad de Cartagena, primordial en su desarrollo territorial, con un colegio de educación primaria y la Universidad).

Conclusiones

El proyecto, en conclusión, da una respuesta a la cuestión que planteábamos al inicio sobre cómo trabajar el pensamiento histórico con maestros en formación, puesto que pone de manifiesto que puede haber modelos que propicien el aprendizaje competencial de la historia y garanticen una adecuada transferencia didáctica interdisciplinar a futuro alumnado.

La investigación genera así importantes implicaciones en la DCS y su ejercicio profesional. El proyecto, que se ha evidenciado didácticamente eficaz, cuenta con una metodología replicable, abriendo la puerta a futuras experiencias de cooperación entre facultades de formación docente, centros educativos y otras instituciones del territorio. Se demuestra que es posible y académicamente conveniente aplicar metodologías que cuenten con la participación de la sociedad y de contextos educativos no formales. Se ha demostrado científicamente que la implementación de una metodología activa conlleva una mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en torno al desarrollo del pensamiento histórico.

No obstante, la investigación presenta algunas limitaciones. Por ejemplo, la muestra utilizada en la experiencia empírica no es extensa ni muy variada. Asimismo, la eficacia didáctica del proyecto solo se ha podido estudiar desde el enfoque docente, sin llegar al punto de vista del usuario final de la audioguía. Los docentes en formación han desarrollado un pensamiento histórico adecuado, pero no hemos podido saber si este realmente se transmite a los usuarios potenciales de la audioguía. Como se mencionó anteriormente en el texto, no ha sido posible evaluar la implementación de la audioguía infantil debido a las circunstancias sobrevenidas de la pandemia de COVID-19. Para confirmar que las expectativas teóricas de los investigadores y responsables del museo acerca de la eficacia didáctica de la audioguía, por transferencia didáctica, realmente se corresponden con el resultado final, habría que diseñar y efectuar una evaluación de nivel y tipo de aprendizaje y de satisfacción entre una muestra de usuarios de la audioguía.



Pese a estas limitaciones, que podrían solventarse en fases posteriores de investigación, el objetivo principal del artículo ha podido culminarse, y ha supuesto el diseño de una experiencia replicable de metodología activa con implicaciones de ApS, y la constatación de que esta puede traducirse en desarrollo de pensamiento histórico, empíricamente demostrado en docentes en formación inicial y teóricamente esperado para los usuarios infantiles finales de la audioguía en los museos.

Agradecimientos

Este trabajo ha derivado de los resultados en la enseñanza de las Ciencias Sociales del Proyecto de Innovación Docente UM 2019/20 "Adaptación pedagógica de la audioguía del Museo Teatro Romano de Cartagena y creación de un universo asociado literario-histórico-artístico". El autor desea agradecer a sus participantes, especialmente a los estudiantes implicados, su alta motivación y participación.

Referencias

- Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan.
- Albero, S.A. y Arriaga, A. (2018). Educación con Perspectiva de Género en Museos Españoles. Enfoques y Discursos. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 7(1), 1531-1555. <http://dx.doi.org/10.4471/generos.2018.2921>
- Arias-Ferrer, L., Egea-Vivancos, A., y Levstik, L. S. (2019). Historical thinking in the early years: The power of image and narrative. En K.J. Kerry-Moran y J.A. Aerila (Eds.), *Story in children's lives: Contributions of the narrative mode to early childhood development, literacy, and learning* (pp. 175-198). Springer International Publishing.
- Arroyo, M.J., Pinedo, R. y De la Iglesia, M. (2020). Coordinación docente e interdisciplinariedad para la adquisición de competencias en el Grado de Educación Primaria e Infantil: Percepciones de alumnado y profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 35, 102-117. [10.15366/tp2020.35.009](https://doi.org/10.15366/tp2020.35.009)
- Asún, R., Zúñiga, C. y Ayala, M.C. (2013). La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Revista Calidad en la Educación*, 38, 277-304. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652013000100008>
- Bajardi, A. y Álvarez, D. (2013). Contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad profesional docente: competencias básicas y comunicativas. *Historia y Comunicación Social*, 18, 615-626. http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44266
- Battle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. PPC.
- Benejam, P. (2002). La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 91-95.
- Benejam, P. (2003). Los objetivos de las salidas. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 36, 7-12.
- Benito, V.L. (2013). Art museums, mobile media and education: A new way to explain art? En *Proceedings of the 1st International Congress on Digital Heritage* (p. 767). French National Center for Scientific Research (CNRS). <https://doi.org/10.1109/DigitalHeritage.2013.6743840>
- Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa* (5ª ed.). La Muralla.



- Bolaños, A. (2012). *Design inclusivo centrado no usuário: Diretrizes para ações de inclusão de pessoas cegas em museus*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Cabrera, J.I. (2017). Nativos digitales que no lo son tanto. *Revista de Estudios de la Juventud*, 117, 199-207.
http://www.injuve.es/sites/default/files/2018/23/publicaciones/documentos_11._nativos_digitales_que_no_lo_son_tanto_117.pdf
- Caro, M.T. (2014). La educación literaria de los clásicos y su proyección interdisciplinaria para el aprendizaje basado en competencias. *Educatio Siglo XXI*, 32(3), 31-50.
<http://dx.doi.org/10.6018/j/210961>
- Chaparro, A., Alcaraz, S. y Villalba, J.V. (2016). La formación de maestros a través de un programa de aprendizaje-servicio: un proyecto para enseñar ciencias sociales. En R. Martínez, R. García-Morris y C.R. García (Eds.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 62-72). Universidad de Córdoba y AUPDCS.
<http://hdl.handle.net/10396/15132>
- Chaparro, A., Felices, M.M. y Triviño, L. (2020). La investigación en pensamiento histórico. Un estudio a través de las tesis doctorales de Ciencias Sociales (1995-2020). *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 14(2), 93-147. <https://doi.org/10.6018/pantarei.445541>
- Chickering, A. y Erhmann, S. (1996). Implementing the Seven Principles: Technology as Lever. *AAHE Bulletin*, 49, 3-6. <http://www.tltgroup.org/programs/seven>
- De la Herrán, A. (2009). Técnicas de enseñanza basadas en la cooperación. En J. Paredes, A. de la Herrán, M.A. Santos Guerra, J.L. Carbonell, y J. Gairín (Coords.), *La práctica de la innovación educativa* (pp. 279-307). Síntesis.
- Díaz-Bautista, A. (2011). Propaganda política en el teatro romano de Cartagena. *RIDROM: Revista Internacional de Derecho Romano*, 7, 489-513.
http://www.ridrom.uclm.es/documentos7/bautista7_pub.doc
- Ertas, Ç., Ghasemi, V., y Kuhzady, S. (2021) Exploring tourism perceptions of children through drawing. *Anatolia. An International Journal of Tourism and Hospitality Research*, in press. 10.1080/13032917.2021.1883079
- Escribano-Miralles, A. y Molina, S. (2015). La importancia de salidas escolares y museos en la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Infantil. Análisis de un caso a partir del modelo CIPP. *CLIO. History and History teaching*, 41, 1-31.
<http://clio.rediris.es/n41/articulos/EscribanoMolina2015.pdf>
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la Educación: Cultura, poder y liberación*. Paidós-MEC.
- Friera, F. (2000). Las dramatizaciones históricas y la formación de profesores: una experiencia en la didáctica de la historia local. En J. Pagès, J. Estepa y G. Travé (Eds.), *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 549-564). Universidad de Huelva.
- Gabarda, V. (2015). *Buenas prácticas en educación*. Universidad de Valencia.
- García, J.N., Marbán, J.M., de Caso, A.M., Pacheco, D.I., Robledo, P., Álvarez, L., García-Martín, J. y García-Martín, E. (2011). Innovación en el EEES con metodologías activas. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1(3), 365-372.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832330037>
- Guerrero, R., Chaparro, A. y Felices, M.M. (2020). La práctica docente en Didáctica de las Ciencias Sociales a revisión: una investigación en el Grado en Educación Primaria. En E. López-Meneses et al. (Eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 1574-1582). Octaedro.



- Gómez, J., López-Facal, R. y Rodríguez, J. (2019). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en revistas españolas de Ciencias de la Educación. Un análisis bibliométrico (2007-2017). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, 67-88.
<https://doi.org/10.7203/dces.37.14440>
- González, M. y Fuentes, E.J. (2011). El Prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_03.pdf
- Hein, G. (1998). *Learning in museum*. Routledge.
- Hernández, F.X. y Rubio, X. (2009). Interactividad didáctica y museos. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 8, 95-100. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/184397>
- Hernández, M.J. y González, M. (2010). El modelo mental de los estudiantes de educación superior frente al proceso de búsqueda en internet. En A. Castro y A. Guillén-Riquelme (Coords.), *VII Foro sobre evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior*. Asociación Española de Psicología Conductual.
- Hernández, A. (2015). Cartagena, Puerto de Culturas: El legado de la antigüedad como objetivo y destino turístico. *TURyDES. Revista Turismo y Desarrollo*, 8(19), 1-10.
<https://www.eumed.net/rev/turydes/19/cartagena.html>
- Imbernón, F. (2019). Planificación docente: retos de futuro. En A. Parcerisa (Coord.), *Planificación de la docencia universitaria: del plan de estudios a la programación de aula* (pp. 117-122). Octaedro.
- Jadallah, E. (2000). Constructivist learning experiences for social studies education. *The Social Studies*, 91(5), 221-225. <https://doi.org/10.1080/00377990009602469>
- Lavega, P., Sáez, U., Lasierra, G., y Salas, C. (2013). Intradisciplinariedad e Interdisciplinariedad en la adquisición de competencias: estudio de una experiencia de aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 133-145.
[10.6018/reifop.16.1.179491](https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179491)
- Llamazares, T. (2002). Dramatización de un cuento: recurso para trabajar la lengua oral en educación infantil. *Lenguaje y textos*, 18, 117-131.
https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8158/LYT_18_2002_art_13.pdf
- López, R.V. (2013). Competencias y enseñanza de las ciencias sociales. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 74, 5-8.
- López, A. (2015). *Cómo escribir audioguías*. Trea.
- López, A. (2020). Por una educación basada en evidencias. Evidencias científicas para mejorar la práctica docente. *Dossier Graó*, 5, 14-15.
- Luna, U., Ibáñez-Etxeberria, A. y Rivero, P. (2019). El patrimonio aumentado. 8 apps de Realidad Aumentada para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio. *RIFOP. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.1), 43-62. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i1.72088>
- Martín, M.A. y Rascón, D. (2015). La educación literaria: una oportunidad de aprendizaje servicio para la formación integral del futuro maestro. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 350-366. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191ART16.pdf>
- Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Editorial Octaedro.
- Martínez-Hernández, C. y Yubero, C. (2020). Explaining urban sustainability to teachers in training through a geographical analysis of tourism gentrification in Europe. *Sustainability*, 12(1), 67.
<https://doi.org/10.3390/su12010067>
- Martínez-Salanova, E. (2002). *Aprender con el cine, aprender de película: una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Grupo Comunicar.



- Más-Torelló, O. y Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. La autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 437-470. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n69/1405-6666-rmie-21-69-00437.pdf>
- Mayor, D., López, A.M. y Solís, M.G. (2019). El Aprendizaje-Servicio como Escenario Formativo y su Influencia en Distintos Agentes Socioeducativos. Percepción de los Participantes, *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 153-172. <https://doi.org/10.17583/rise.2019.4071>
- Miralles, P. y Gómez, C. J. (2018). *La educación histórica ante el reto de las competencias: métodos, recursos y enfoques de enseñanza*. Octaedro.
- Monjas, R., Martínez-Abajo, J. y Gamito, R. (2022). Las entidades en el ApS: Un estudio para promover proyectos más participativos. *Didacticae*, 12, 21-31. <https://doi.org/10.1344/did.2022.12.21-31>
- Muñoz, G. y Jiménez, E. (2021). El cine histórico en el ámbito educativo: discursos culturales ante el encuentro con América. *Área Abierta. Revista de comunicación audiovisual y publicitaria*, 21(1), 9-24. <https://dx.doi.org/10.5209/arab.73277>
- Naranjo, R. (2016): Recursos multimedia y digitales de carácter formativo y social de los museos. *Opcción*, 32(10), 346-357. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048901018>
- Navarro, I. (2012). *Guía Didáctica del Teatro Romano de Cartagena*. Fundación del Teatro Romano de Cartagena. <http://www.teatroromanocartagena.org/gestion/documentos/actividades/45413.pdf>
- Ortiz-Colón, A.M., Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44, e173773. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844173773>
- Ortuño, J. (2009). *Análisis de la dramatización en la formación de los docentes. Competentes comunicativas y pedagogía teatral* [Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia]. Repositorio Institucional – Universidad de Murcia.
- Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales? La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación de maestros y maestras. *EDETANIA*, 40, 67-81. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/276/238>
- Pagès, J. (2018). Aprender a enseñar Historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar. *Trayectorias universitarias*, 4(7), 53-59. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/6369>
- Pajares, J.L. y Solano, J. (2012). Museos del Futuro: *El papel de la accesibilidad y las tecnologías móviles*. GVAM- Guías Interactivas para todos.
- Parra, D. y Fuertes, C. (2019). *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica*. Tirant Humanidades.
- Pastor Homs, M.I. (2011). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Ariel.
- Pintrich, P.R. y Schunk, D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones* (2ª ed.). Pearson Prentice Hall.
- Puig, J.M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Ramallo, S.F. (2009). *Teatro romano de Cartagena*. Fundación Cajamurcia.
- Ramallo, S.F. y Ruiz, E. (1997). Excavaciones en el teatro romano de Cartagena: un factor de cambio en la fisonomía de la ciudad. *Boletín de la Asociación de Amigos de la Arqueología*, 1, 59-62.
- Rodríguez, J.A. y Santana, P.J. (2015). La distancia entre el trabajo del profesorado y del alumnado en el EEES: ¿una brecha peligrosa? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 380-404. <http://hdl.handle.net/10481/39918>
- Sabarun, S. (2016). Improving Paragraph Writing Ability of the Fourth Semester Students of the English Department of Palangka Raya State Islamic College Through Cooperative Learning Strategy. *Jurnal Studi Agama dan Masyarakat*, 3(1), 70-83. <http://e-journal.iainpalangkaraya.ac.id/index.php/jsam/article/view/201>



- Sagir, S.U. (2011). Reviewing science and nature activities of preschool teachers. *Energy Education Science and Technology*, 3, 331-342. <https://hdl.handle.net/20.500.12450/1586>
- Saiz, J. y Gómez, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 175-190. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.206701>
- Salmerón, C. (2010) *Desarrollo de la competencia social y ciudadana a través del aprendizaje cooperativo* [Tesis de Doctorado, Universidad de Granada].
<http://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/SalmeronCristina.pdf>
- Sousa, S.A., García, D. y Souto, X.M. (2016). Educación geográfica y las salidas de campo como estrategia didáctica: un estudio comparativo desde el Geoforo Iberoamericano. *Bibliog3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 21, 1155. <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1155.pdf>
- Souto, X.M. (2011). Una educación geográfica para el Siglo XXI: Aprender competencias para ser ciudadano en el mundo global. *Revista Anekumene, Revista Virtual de Geografía, Cultura y Educación*, 1, 28-47. <https://doi.org/10.17227/Anekumene.2011.num1.7079>
- Torres, F. (2014). *Nuevos vehículos de comunicación para la difusión del Patrimonio. De la audioguía tradicional a la Era Digital* [Tesis de Doctorado, Universidad de Málaga]. Repositorio Institucional – Universidad de Málaga.
- Van Boxtel, C. y van Drie, J. (2018). Historical reasoning: Conceptualizations and educational applications. En S.A. Metzger y L. McArthur Harris (Eds.), *International handbook of history teaching and learning* (pp. 149-176). Wiley Blackwell.
- VanSledright, B.A. (2014). *Assessing historical thinking and understanding. Innovation design for new standards*. Routledge.