



Desarrollar la conciencia histórica a través del patrimonio en el Grado en Educación Primaria

Developing Historical Awareness through Heritage in the Degree in Primary Education

DOI: 10.7203/DCES.36.12672

Álvaro Chaparro Sainz

Universidad de Málaga, alvaro.chaparro@uma.es

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-4118-9394>

Carlos Martínez Hernández

ISEN (Universidad de Murcia), carlosmh@um.es

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-6526-6905>

Francisco Javier Robles Moral

ISEN (Universidad de Murcia), franciscojavier.moral@um.es

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-0987-8103>

Raúl Cespedosa Rojas

ISEN (Universidad de Murcia), raulcespedosar@um.es

RESUMEN: Este artículo recoge los resultados de una intervención docente diseñada y posteriormente implementada dirigida a la mejora de la calidad de la enseñanza de contenidos de Ciencias Sociales, concretamente de historia, a través de la incorporación de evidencias patrimoniales e instrumentos tecnológicos. Para la realización de esta investigación se construyó un cuestionario compuesto por 21 preguntas de carácter abierto y cerrado, de corte cuantitativo, que permitiese recoger las opiniones y percepciones del alumnado en torno a la innovación. Del conjunto de la población (46), cerca del setenta por ciento consideró haber desarrollado su conciencia histórica tras la realización de la actividad didáctica.

PALABRAS CLAVE: Patrimonio, conciencia histórica, Grado en Educación Primaria, ruta didáctica, TIC

ABSTRACT: This article inspects the scientific results obtained in a teaching intervention that was specifically designed and implemented aimed at improving the quality of the teaching in Social Sciences contents. More particularly, this intervention sought to check the advantages of using heritage evidence and technological assets for the teaching of history. In order to carry out this research, a questionnaire was drafted consisting of 21 open-ended and closed-ended questions in order to collect the students' opinions and perceptions toward the innovation. About seventy percent of the population (46) considered that they have developed their historical awareness after carrying out the teaching activity.

KEYWORDS: Heritage, Historical Awareness, Degree in Primary Education, Educational Trip, ITC

Fecha de recepción: junio de 2018

Fecha de aceptación: febrero de 2019

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo se recogen los resultados de una experiencia de innovación docente desarrollada dentro del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, en el marco del Grado en Educación Primaria cursado en ISEN, centro adscrito a la Universidad de Murcia, durante el curso 2017/2018. El objeto principal de la intervención residió en el diseño y realización de una práctica de innovación educativa que permitiese mejorar la calidad de la enseñanza de contenidos de Ciencias Sociales, concretamente de historia, a través de la incorporación en la actividad de evidencias patrimoniales e instrumentos tecnológicos. De este modo, los dos principios competenciales sobre los que ha girado la fundamentación tanto teórica como práctica de la intervención fueron el desarrollo de la conciencia histórica en el alumnado y la adquisición de destrezas propias de la competencia digital.

Para la implementación en el aula de la innovación docente se diseñó una ruta didáctica de marcado carácter patrimonial centrada en la época modernista de la ciudad de Cartagena (España). Junto a ello, se concretaron varias herramientas digitales de obligatorio uso, a través de un soporte electrónico, por parte del alumnado durante el desarrollo de la actividad (Kahoot, Omeka, Google Maps, Twitter y Google formularios). Para la investigación de la práctica docente se diseñó un cuestionario que permitiese realizar a los participantes una auto-evaluación de sus conocimientos previos, que posibilitase una evaluación de los aprendizajes adquiridos y que, por último, facilitase una valoración de la calidad pedagógica de la iniciativa.

Una semana antes de la práctica efectiva de la propuesta innovadora se realizó una actividad docente diseñada para evaluar los conocimientos previos del alumnado que reveló cómo un 86,23%¹ de los estudiantes conocía los contenidos. No obstante, la calificación media del conjunto de participantes apenas alcanzó una nota de 5,6 sobre 10. Esta cifra se ratifica mediante el análisis de la auto-evaluación realizada por el alumnado en el cuestionario donde se pudo observar cómo un 58% del alumnado calificó de “medio-bajo” o “bajo” su conocimiento previo del periodo histórico sobre el que iba a trabajar, cifra que a su vez se complementa con el 74% que consideró igualmente “medio-bajo” o “bajo” su instrucción sobre el patrimonio histórico del citado periodo.

En este contexto inicial cabe señalar cómo, después de la realización de la actividad, cerca de un setenta por ciento del alumnado (67,39%) consideró haber mejorado su conciencia histórica, en gran medida, como consecuencia de haberse acercado al pasado a través de los vestigios que aún conservamos. Un elemento clave en este sentido fue la connotación emocional surgida entre la historia de la ciudad - los vestigios patrimoniales conservados - y las experiencias personales de los participantes que han permitido crear identificaciones entre el pasado y el presente.

2. MARCO TEÓRICO

Recientemente, Olaia Fontal y Álex Ibáñez-Etxeberria (2017) han coordinado un dossier en la Revista de Educación en el que muestran el sobresaliente avance que, desde 2003, están teniendo en España los estudios que unen el binomio Patrimonio y Educación. Este estudio refrenda el ascenso no sólo de artículos científicos publicados en revistas de alto impacto sino también el crecimiento del número de tesis doctorales defendidas, así como de proyectos de investigación concedidos a través de financiación. La lista se ampliaría notablemente al incluir trabajos que recogiesen las investigaciones o experiencias innovadoras que han sido diseñadas, implementadas y difundidas en los últimos años (Miralles, Gómez y Rodríguez, 2017).

Esta corriente ascendente, paralela a los procesos que se observan en otros países (Breton, 2011; Van Boxtel, Grever y Klein, 2015; Lautieur y Allieu-Mary, 2008 o Larouche, 2016), tiene su

¹ La prueba, un *Kahoot*, determinó una cifra que se corresponde con el número de alumnado asistente ese día a clase (29) y, por tanto, número de participantes en la actividad para testar los conocimientos previos.

origen en publicaciones referentes (Pluckrose, 1993; Benejam, 2003; Fontal, 2003) a la hora de encuadrar el Patrimonio como objeto de análisis en contextos educativos. En la actualidad, la funcionalidad del patrimonio histórico como instrumento para reflexionar sobre el pasado y el presente es incuestionable (Molina y Ortuño, 2017). Se trata de una realidad derivada de la posibilidad que otorga el Patrimonio de enseñar historia a través del planteamiento de un reto de pensamiento o de una práctica para resolver problemas mediante la inclusión de elementos procedimentales que, a su vez, puedan provocar el surgimiento de factores emocionales durante el proceso educativo (Santana y Martínez, 2018).

El presente trabajo encuentra sus bases metodológicas, especialmente en el proceso de diseño de la actividad, en dos pilares básicos vinculados con la enseñanza del pasado: la conciencia histórica como concepto sobre el que trabajar con el alumnado en formación y la aplicación de nuevas estrategias y técnicas en los procesos de aprendizaje de contenidos pretéritos (Gómez, Miralles, López y Prats, 2017). En este sentido, desde el área de didáctica de las Ciencias Sociales se viene reclamando, en los últimos años, una renovación de la enseñanza del pasado en sus niveles medios y superiores a partir de estrategias docentes que pongan el foco en el desarrollo del pensamiento histórico (Gómez et al., 2014; Gómez et al., 2017; López, 2014; Domínguez, 2015; Sáiz, 2014; Pelegrín, 2015a; Molina, Ortuño y Miralles, 2011). Así, el principio fundamental de esta renovación metodológica reside principalmente en la explotación de evidencias históricas (fuentes documentales, objetuales, orales, patrimoniales...), el protagonismo capital del alumnado en la actividad y, en definitiva, la reproducción en los contextos educativos de las acciones profesionales del historiador vinculadas, especialmente, con el método científico. Consideramos que la explotación del patrimonio cartagenero, en este caso edificios modernistas y lugares históricos de la ciudad -es decir, huellas del pasado presentes en el entorno-, fagocita el desarrollo de la conciencia histórica del alumnado, como consecuencia de un correcto uso didáctico, amparado especialmente en una adecuada contextualización de los elementos patrimoniales, en un trabajo conceptual del periodo histórico y en un conocimiento de la realidad social a la que está dirigida la actividad.

En este sentido, la historia social crítica, surgida principalmente en el mundo germánico, puede jugar un papel fundamental en la emisión de una respuesta dado que promueve una “historia que permita explicar las actuaciones propias en un pasado reciente con un propósito crítico y con el declarado objetivo de influir en la opinión pública ciudadana” (Gómez, Ortuño, Molina; 2014:7). Uno de los conceptos a resaltar, proveniente de esta corriente, es el de la conciencia histórica que se traduce en la valoración y apreciación que las sociedades tienen de su pasado y que condiciona su actuación presente (Cataño, 2010). En torno a esta cuestión recuperamos las ideas encabezadas por Jörn Rüsen, según las cuales la conciencia histórica debe concentrarse en la enseñanza del pasado desde una perspectiva social, en la que emerjan sus protagonistas a través de sus acciones, y en donde se observen los fines y motivaciones que se guarnecen tras los acontecimientos, permitiendo así una reflexión sobre los hechos históricos y sociales acontecidos en lugares concretos.

La capacidad de reflexionar históricamente debe proceder principalmente de un trabajo crítico con las fuentes, así como de un análisis de representaciones, más allá de lo que pueda aparecer en los manuales escolares (González, 2006). Karl-Ernst Jeismann asegura que la conciencia histórica ha sido reconocida como “la relación entre la interpretación del pasado, la comprensión del presente y la perspectiva de futuro” (1979, citado por González, 2006:23), es decir, la capacidad de partir de la historia para entender el momento actual e interpretar el devenir del tiempo. Esta concienciación debe ser reforzada en el alumnado en formación a través del diseño y puesta en práctica de actividades como en la que se describe en estas líneas, que va en la línea de lo postulado por la autora Nicole Tutiaux-Guillón (2001), quien resaltaba la relación de la enseñanza de la historia en términos de conciencia histórica a partir de posibilitar un examen analítico de las relaciones entre la comprensión del tiempo histórico y social, así como también de la comprensión de los objetos históricos, razonamientos, identidades y valores.

En esta práctica docente se ha buscado desarrollar la conciencia histórica en el alumnado mediante el aprovechamiento de lo que Rösen (1992 y 1997) denomina operaciones mentales (emocionales y cognitivas, conscientes e inconscientes) vinculadas al tiempo experimentado en forma de memoria en un espacio determinado, en este caso Cartagena. Es decir, se ha tratado de aprovechar su memoria histórica y sus vínculos con el presente para insistir sobre la importancia del pasado en nuestras coyunturas contemporáneas a través de la creación de identificaciones, vínculos emocionales, relaciones intelectuales, lazos educativos, etc. Al hilo de este beneficio, consideramos pertinente aprovechar la existencia de evidencias históricas para que, como señalaban Peter Seixas y Tom Morton (2013), los historiadores, en este caso el alumnado, puedan ser capaces de partir de sus propias experiencias para generar historias de la historia, desarrollando así su pensamiento histórico.

En la otra vertiente, el uso de tecnologías de la información y de la comunicación en actividades docentes precisa de una profunda reflexión por parte del profesorado de todos los niveles educativos. Sin duda alguna, el desarrollo de la competencia digital entre el alumnado en formación se concibe como uno de los grandes desafíos de los cuerpos docentes dado que, entre otros motivos, una de las mayores dificultades, a la hora de explotar estas tecnologías en el aula, emerge precisamente del nivel formativo que posea el profesorado en el uso de las mismas (Colomer, Sáiz y Bel, 2018; Adigüzel, 2014).

Creemos con rotundidad en nuestro deber por hacer frente a la nueva labor pedagógica que emerge como consecuencia de los cambios sociales que se están produciendo y que, en consecuencia, están modelando una nueva figura docente. Consideramos que nos toca actualizar nuestros modos de enseñar aprovechando las posibilidades de mejora del aprendizaje que nos ofrecen los avances de la sociedad 3.0 - basada en el rápido cambio tecnológico - en la que estamos inmersos. La necesidad de formar a futuros docentes capaces de explotar todos los recursos y herramientas digitales (Pelegri, 2015b; Rodríguez, 2016) puestos a su alcance resulta, en estos momentos, un debate sin recorrido dada la aceptación general. La apuesta por metodologías más participativas que lleven consigo la construcción del conocimiento a través de la implicación del alumnado en el proceso, abogando por dinámicas colaborativas que permitan la interacción de los grupos (Yan, 2008; Cerny, 2015) con el objeto de crear y producir información, es definitiva.

En el caso que nos acoge, el trabajo con diferentes herramientas digitales está dirigido hacia el desarrollo, por parte del alumnado, de competencias digitales, así como a la visualización y experimentación, por su parte, de nuevas estrategias docentes. El diseño de la práctica docente *Ruta modernista por Cartagena* aspira a aunar en su implementación los objetivos pedagógicos, contenidos curriculares y competencias generales que deben ser adquiridos por el alumnado en formación del grado en Educación Primaria. Consideramos que la época que discurre entre el periodo cantonal y la Guerra Civil española (1874-1936), se conformaba como un hilo de Ariadna idóneo para buscar las bondades pedagógicas de un patrimonio sin explotar (Pérez, 1986; Garcerán, 2001). Su realización se justifica dado que, como señalan Gómez et al., los métodos didácticos que se apliquen en la enseñanza de contenidos de Ciencias Sociales deben incentivar que el alumnado “descubra y se identifique con el medio en el que vive, atendiendo a la complejidad de los hechos sociales en todo su significado y matices” (2017:224).

3. DISEÑO METODOLÓGICO

Para realizar esta investigación se ha diseñado un cuestionario compuesto por 21 preguntas de carácter abierto y cerrado, de corte cuantitativo, que permitiese recoger las opiniones y percepciones del alumnado en torno a la innovación implementada. La estructura del instrumento concebido es el siguiente: dos preguntas de identificación, dos cuestiones de auto-evaluación de conocimientos, dos preguntas relativas a la metodología recibida en su etapa formativa, seis preguntas que cuestionaban sobre conocimientos históricos vinculados a la actividad cuya respuesta

se encontraba en la plataforma concebida para la práctica, cuatro preguntas relacionadas con el desarrollo de competencias de pensamiento histórico, tres cuestiones relativas a la implementación de destrezas geográficas y de movilidad urbana, una cuestión cerrada para valorar la herramienta Omeka y, por último, una cuestión abierta que animaba a reflexionar críticamente sobre la actividad y su desarrollo.

La investigación, de naturaleza cualitativa, se realizó sobre una muestra potencial de 23 alumnos y 33 alumnas (n=56) matriculados en la asignatura *Espacio y Tiempo en la didáctica de las Ciencias Sociales*, que se imparte en el segundo curso del Grado en Educación Primaria durante el segundo cuatrimestre. Este alumnado debió atender a una serie de intervenciones didácticas de marcado carácter: (i) manipulativo, debido a que los estudiantes, a la hora de desarrollar estas acciones, tuvieron que manejar diversas herramientas tanto físicas (fichas, tesoros, etc.) como digitales (twitter, página web, distintas apps...); (ii) cooperativo, pues las intervenciones requerían la realización de equipos de entre 4 y 5 personas donde la actuación de todos resultaba necesaria; (iii) experimental, por la activación de recursos visibles y útiles para la acción educativa; y, finalmente, (iv) solidario, no solo entre los componentes de cada equipo sino también con el resto de formaciones (una vez encontrado el tesoro debían de dejarlo en el mismo sitio y condiciones para los posteriores equipos).

1.1. Diseño de la actividad

La *Ruta modernista por Cartagena* discurrió en su totalidad por el caso antiguo de la ciudad, concretamente sobre un kilómetro cuadrado de la misma, un espacio en el que el viandante puede encontrar vestigios históricos de hace tres mil años. Se trata de un escenario en donde el estudiante se convierte en un actor real sobre un escenario histórico, habida cuenta de las innumerables evidencias pretéritas que inundan el espacio, pudiendo sin dificultad retrotraerse a otros contextos y realidades (Larouche, 2016). Pese a la existencia de patrimonio modernista en diferentes zonas de la localidad, se consideró apropiado concentrar esta ruta en torno al casco histórico para priorizar el patrimonio modernista existente frente a los vestigios romanos y púnicos, preponderantes en las actuaciones pedagógicas organizadas por las instituciones públicas del municipio (Chaparro, Felices y Martínez; 2017).

Como se ha señalado, para la implementación de la actividad con el grupo-aula se explotó, de manera única, un soporte digital creado *ex profeso* para la concepción de la ruta patrimonial². De este modo, se utilizó como única fuente de comunicación con el alumnado la web *Educación Patrimonial*³, un proyecto digital que se encuentra desarrollado con el Entorno Virtual de Investigación *Evilindh*, herramienta que ofrece un servicio en la nube, gratuito y de libre acceso, en el que todo el mundo puede crear una cuenta de usuario generando así proyectos en Humanidades Digitales.

El proyecto *Educación Patrimonial*, diseñado exclusivamente con el gestor de contenidos que ofrece el Entorno (Omeka), fue concebido, en el marco de un proyecto académico más amplio, para recoger el conjunto de materiales, proyectos, actuaciones, actividades o recursos válidos para trabajar en el aula universitaria, desde una vertiente didáctico-tecnológica, el patrimonio. A través de la página web, el alumnado participante accedía a un espacio digital⁴ que le permitía consultar la información necesaria para cumplimentar la actividad. De este modo, para la puesta en marcha de la intervención únicamente se necesitaba una conexión a la red, motivo por el que se establecía como requisito imprescindible el uso de un dispositivo móvil con conexión.

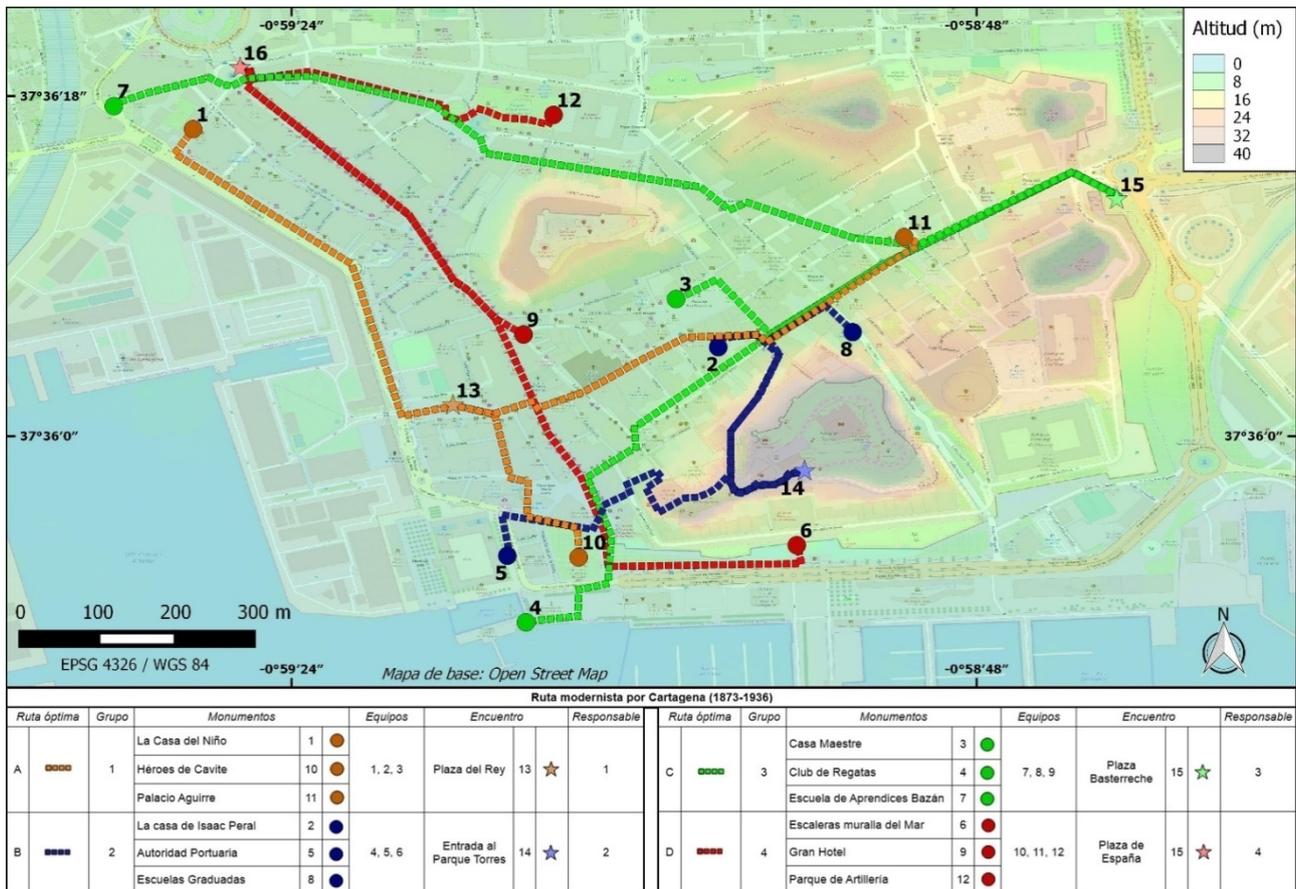
2 La web a la que los participantes debían conectarse, siendo ésta el elemento fundamental para el desarrollo completo de la actividad, es <http://evi.linhd.uned.es/projects/edupatri/om/exhibits>

3 Enlace a la web del proyecto: <http://evi.linhd.uned.es/projects/edupatri/om/> Consultada el 05/01/2019.

4 Enlace a la web de la actividad: <http://evi.linhd.uned.es/projects/edupatri/om/exhibits> Consultada el 05/01/2019.

Desde un punto de vista eminentemente logístico, la *Ruta modernista por Cartagena*⁵ se encontraba compuesta por doce monumentos o escenarios en los que acaecieron importantes pasajes históricos o que, en su defecto, conmemoran en la actualidad dichos acontecimientos. Estos doce monumentos fueron divididos en cuatro grupos, de manera que cada uno de los grupos estuviese conformado por tres emplazamientos. Al mismo tiempo, se dividió al conjunto del alumnado en doce equipos que, a su vez, fueron ubicados en uno de los cuatro grupos de monumentos configurados, de forma que en cada uno de los grupos diseñados participasen tres equipos de estudiantes. Cada equipo debía contar con un alumno-portavoz, de cara a facilitar la comunicación entre los responsables de la actividad, es decir, los docentes encargados de gestionar a los tres equipos que fuesen a participar en un grupo de monumentos, y el conjunto del alumnado. El responsable⁶, sobre quien recaía la tarea de marcar las directrices de actuación durante el juego y el cumplimiento de las normas, debía situarse, inicialmente, en un punto de encuentro de la ciudad, urbanísticamente reconocible y aproximadamente equidistante a los tres monumentos que debían buscar los equipos que formaban parte del grupo, procurando asimismo una compensación distancias-pendiente para que los esfuerzos quedaran más o menos compensados entre los grupos (Imagen 1).

IMAGEN 1. Mapa de Cartagena con los datos georreferenciados de la actividad



Fuente: elaboración propia

⁵ Los monumentos eran: La Casa del Niño, Casa Maestre, Club de regatas, Gran Hotel, Colegio de Aprendices Álvaro Bazán, Palacio Aguirre, casa natal de Isaac Peral, Autoridad Portuaria, monumento a los Héroes de Cavite, escaleras de la Muralla del Mar y plaza de Artillería.

⁶ En este caso los cuatro responsables fueron tres profesores (dos del área de Didáctica de las Ciencias Sociales y uno del área de Didáctica de las Ciencias Experimentales) y un alumno interno de tercer curso del Grado en Educación Primaria.

No obstante, de cara a que los participantes conociesen qué monumentos debían encontrar a lo largo de la ruta se concibieron en la plataforma una serie de fichas en las que se recogía la información que los estudiantes debían consultar, analizar y explotar para poder encontrar el tesoro escondido que les correspondía (Tabla 1). Estas fichas descriptivas de cada uno de los monumentos poseían, además de otros datos menos relevantes para la búsqueda, la siguiente información: descripción del monumento, pistas sobre la ubicación exacta del tesoro, datos georreferenciados, los nombres de los equipos, el nombre del responsable del monumento y, por último, el nombre del punto de encuentro. Finalmente, una vez terminada la búsqueda de los tesoros se solicitó a los participantes la cumplimentación del cuestionario en el que se les solicitaba responder a diferentes tipos de cuestiones con el objetivo de recoger la información pertinente de cara a valorar apropiadamente la experiencia docente.

TABLA 1. Fichas utilizadas para conocer los monumentos

Organización	Elementos patrimoniales	Enlace al recurso
Grupo 1	La Casa del Niño	Ficha 1
	Monumento Héroes de Cavite	Ficha 2
	Palacio Aguirre	Ficha 3
Grupo 2	La casa de Isaac Peral	Ficha 4
	Edificio de la Autoridad Portuaria	Ficha 5
	Escuelas Graduadas	Ficha 6
Grupo 3	Casa Maestre	Ficha 7
	Club de Regatas	Ficha 8
	Escuela de Aprendices Bazán	Ficha 9
Grupo 4	Escaleras de la Muralla del Mar	Ficha 10
	Gran Hotel	Ficha 11
	Parque de Artillería	Ficha 12

1.2. Fundamentación técnica de los hitos espaciales de la actividad

Desde un punto de vista técnico, consideramos conveniente señalar cómo el punto de encuentro, que serviría de lugar de reunión para los participantes y el responsable de grupo cada vez que un equipo encontrase uno de los tesoros -dado que en él se debía hacer entrega física del tesoro encontrado-, se definió en su equidistancia mediante el cálculo, en un SIG, de la ruta óptima hacia los monumentos. En concreto, se usó el Complemento en C++ “Grafo de Rutas” para QGIS⁷, aplicándole de base un archivo vectorial del viario de Cartagena⁸, con una rectificación manual posterior para tener en cuenta modificaciones puntuales del viario como calles cortadas por obras. La operación consiste en el cálculo de la ruta entre dos puntos o nodos de una capa de polilínea de forma que la suma de los costes (en base a la longitud) de los tramos constituyentes es minimizada (Guzmán, Arango y Jiménez, 2012); para ello se aplica el llamado Algoritmo de Dijkstra, que Sánchez-Torrubia y Lozano-Terrazas (2001) explican mediante el siguiente pseudocódigo:

```

 $G = (V, E)$ , donde  $V$  es el conjunto de vértices y  $E$  el de arcos.
 $S$  es el conjunto de vértices cuyos caminos más cortos al origen han sido ya determinados.
 $V-S$  es el resto de vértices.
 $d$ : ARRAY de estimaciones de caminos más cortos a dichos vértices.
 $pr$ : ARRAY de predecesores para cada vértice.
<<Inicializar  $d$  y  $pr$ >>
<<Poner  $S = \emptyset$ >> // aún no hemos estudiado ningún vértice
  While  $\{V-S\} \neq \emptyset$  // mientras queden nodos sin determinar su camino mínimo al origen
    <<Ordenar los vértices en  $V-S$  y analizar de acuerdo a la menor distancia al origen>>
    <<Añadir  $u$ , el vértice más cercano en  $V-S$ , a  $S$ >> //  $S = S + \{u\}$ 
    <<Recalcular la distancia a todos los vértices todavía en  $V-S$  adyacentes a  $u$ >>

```

Este cálculo posibilitó el establecimiento de unos puntos de encuentro del responsable del grupo con cada uno de los miembros de los equipos sin que existiese ningún tipo de perjuicio o beneficio entre los participantes en relación a las distancias a recorrer. Como consecuencia de actividades realizadas en el exterior anteriormente, no tener en cuenta estas consideraciones geográficas habría derivado en comentarios críticos al respecto, de manera que esta situación quedó solventada convenientemente.

1.3. Desarrollo de la actividad

Un día antes de la realización efectiva de la actividad, en el aula referente de la asignatura, se les presentó la web, así como se les describieron detalladamente las principales etapas, normas y pautas a respetar durante la práctica docente. De cara a favorecer el factor sorpresa, la web permaneció inactiva hasta pocos minutos antes del inicio de la actividad, por lo que en ningún caso se les facilitó contenido alguno acerca de los monumentos que conformaban parte de la *Ruta modernista por Cartagena*.

Habilitado el acceso a la web una vez reunidos los equipos participantes en el punto de encuentro, el responsable daba inicio a la actividad, momento en que los participantes descubrían, por primera vez, qué monumentos conformaban su paquete de vestigios patrimoniales, identificando en consecuencia los tres espacios a los que dirigirse. Tras ello, cada equipo establecía su estrategia para hacer frente a la búsqueda de los tesoros, aplicando sus competencias geográficas y conocimientos históricos sobre la ciudad con el objeto de desplazarse de manera efectiva de cara a alcanzar su objetivo con mayor celeridad. Como premisa de obligado cumplimiento, cada equipo

⁷ Software SIG de código abierto, cuya descarga y caracterización se encuentran disponibles en www.qgis.org

⁸ Derivado del viario de la Región de Murcia (“RT-MURCIA.zip”), disponible para su descarga gratuita en <http://centrodedescargas.cnig.es/CentroDescargas/>

debía permanecer siempre unido, sin fracturas, teniendo que regresar al punto de encuentro cada vez que encontraba un tesoro para hacer entrega al responsable de la moneda de chocolate (oro, plata o bronce) recuperada, indicando así la posición obtenida por el equipo.

Una vez encontrado el tesoro y recogida la moneda, el portavoz del equipo debía publicar en Twitter (con el hashtag #rutamodernistacartagena) una imagen del momento del encuentro, de manera que se pudiese hacer un seguimiento “en directo” de la prueba a través de las redes sociales. El último equipo en encontrar cada moneda debía devolver el material completo al responsable del grupo, incentivando así la conciencia cívica. De este modo, el equipo vencedor de cada grupo de monumentos sería aquel que, cumpliendo todas las normas establecidas, obtuviese las monedas de más valor y lo hiciese en un menor espacio de tiempo.

4. RESULTADOS

Los resultados que se recogen a continuación proceden del análisis realizado de las respuestas emitidas por los participantes en la actividad *Ruta modernista por Cartagena* en el cuestionario. De una población de 56 estudiantes, 46 (82,14%) realizaron la tarea encomendada, por lo que consideramos válida la muestra de cara a hacer frente a los objetivos iniciales de la investigación: evaluar los aprendizajes adquiridos por el alumnado y valorar la calidad pedagógica de la iniciativa innovadora implementada en el aula para concretar su idoneidad como experiencia para desarrollar la conciencia histórica entre el alumnado.

Consideramos que todo diseño pedagógico que busque aportes y beneficios didácticos en el alumnado persigue, al mismo tiempo, satisfacer no sólo sus saberes sino también su propia diversión, atracción o interés. En este sentido, se preguntó a los participantes si habían encontrado interesante la práctica realizaba, siendo la respuesta absolutamente concluyente, ya que un 95,65% (44 de 46) calificó de positiva la actividad. Ahora bien, más allá de esta valoración, y atendiendo al trasfondo pedagógico de la acción docente, se les preguntó si creían haber desarrollado su conciencia histórica tras su participación en la realización de la actividad. Como se ha señalado anteriormente, del conjunto de participantes, un 67,39% respondió de manera afirmativa frente a un 32,61% que consideró no haberla desarrollado.

Al hilo de la respuesta afirmativa, se cuestionó al alumnado por los motivos que, según su parecer, justificaban su comentario. Como indicaba un estudiante, la actividad le permitió acceder a “datos que antes no poseía, además de tomar conciencia de monumentos que no conocía que existieran”, al tiempo que pudo vincular la experiencia docente con “algunos de los distintos usos dados a algunos de esos monumentos [que] han sido vividos por mí o algunos de mis familiares” (E2). Este hecho resulta clave dado que refleja la construcción de vínculos emocionales entre el contenido educativo, las experiencias personales y la historia. Sin duda, este hecho empodera el aprendizaje recibido, le dota de sentido y causa un efecto enriquecedor que redundará en el éxito de la práctica docente.

En esta línea, un estudiante reclamaba el beneficio “de estar en contacto directo con el entorno” (E20), mismo discurso que ejemplificaba un compañero al poner como caso la vivienda de Isaac Peral, “tan cerca y a la vez tan desconocida” (E2). Otro estudiante indicaba cómo la actividad “nos ha permitido ser conscientes de monumentos y lugares que están cerca y forman parte de la historia” (E30). Además del factor proximidad, resulta interesante valorar expresiones como “ser conscientes” (E30), lo que refleja la ceguera social existente hacia elementos visibles que permanecen intelectualmente ocultos pese a su presencia física en nuestras calles. El hecho de establecer relaciones de cercanía, de proximidad no exclusivamente geográfica, con los elementos patrimoniales resulta interesante para el alumnado participante, dado que la actividad les permitía “relacionar la historia con cada uno [monumento]” (E22), es decir, les permitía la ejecución real de unir teoría con práctica, un elemento metodológico altamente demandado en las prácticas de aula de la asignatura de historia.

El beneficio de la actividad queda igualmente reflejado en el comentario recogido por un estudiante quien asegura haber “conseguido situar y comprender los cambios” (E24) acaecidos en Cartagena “de primera mano, visitando monumentos y lugares emblemáticos mientras pasas un buen rato” (E24). Como señalan Santacana y Martínez (2018:2), resulta complejo, en el marco de la didáctica, “analizar el papel del sistema emocional en nuestra percepción del patrimonio”. Sin embargo, en el ejemplo que traemos a colación se refleja claramente el establecimiento de emociones de alegría en el contexto de la enseñanza de la historia a través del trabajo con vestigios del pasado. No obstante, pese a lo complejo que pueda llegar a ser, consideramos, al igual que los autores, que el factor emocional resulta fundamental, a la par que decisivo, a la hora de vincular la didáctica, el Patrimonio y la enseñanza del pasado.

La vertiente lúdica y competitiva de la actividad provocó una actitud favorable entre el alumnado participante lo que, en consecuencia, redundó en el beneficio de la vertiente eminentemente didáctica de la actividad. De este modo, como señala un estudiante, “el juego, al ser de carácter participativo, nos mantenía activos en la dinámica ofreciéndonos un papel reflexivo a través de las pistas para poder llegar finalmente a una conclusión histórica” (E32). Partiendo de esta vertiente lúdica desembocamos en la didáctica, como indicaba un compañero, quien señalaba que “he aprendido parte de la historia de algunos de los monumentos de mi ciudad, y eso me lleva a pensar cómo se han desarrollado y cómo ha afectado el paso del tiempo en ellos” (E37). Esta reflexión indica un claro desarrollo de la conciencia histórica de este estudiante quien reflexiona, a partir de un objeto primario y de un contexto pretérito, sobre las consecuencias que la historia posee en su realidad.

En definitiva, las respuestas obtenidas, nos revelan la opinión favorable que el alumnado posee hacia la reflexión personal como principio fundamental para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, en el marco de la enseñanza de la historia, de cara a poder desarrollar la conciencia histórica. Como remarca un estudiante, esta capacidad se produce ante la posibilidad “de ir leyendo y pensando a la misma vez que vas buscando los monumentos” (E28), es decir, “de reflexionar y pensar a la vez”. En este escenario, un compañero subraya que la actividad le “ha ayudado a plantear preguntas sobre qué ocurrió durante esa época y a buscar e investigar para así poder responder a las preguntas que me hago” (E41) o, como en el caso de otro compañero, se le ha dado la oportunidad de “relacionar varios datos con una persona o monumento para dar con la solución” (E33). Esta solución es, para el profesorado responsable de la actividad, el fin didáctico de la actividad diseñada: desarrollar la conciencia histórica en el alumnado en formación y futuro docente de Educación Primaria.

El cuestionario invitaba a los participantes en la actividad a reflexionar en torno a los cambios y permanencias identificables en Cartagena a partir del análisis de los vestigios modernistas, especialmente en base a la identificación de prácticas sociales, culturales, políticas o educativas que estuviesen aún presentes o que, en su defecto, hubiesen desaparecido. En este sentido, cabe señalar cómo el conjunto de las reflexiones históricas que les fueron requeridas al alumnado se caracterizaron, de manera mayoritaria, por una comparación sin profundidad ni afán reflexivo. De modo general atendieron a cuestiones de índole estético, como nos señala un estudiante que asegura que el “gran cambio que veo entre ambos periodos es la sobriedad de los edificios actuales frente a la gran majestuosidad y decoro de los edificios modernistas” (E8).

En esta línea, otras reflexiones se centraron en los procesos de conservación o recuperación de los edificios, como indica un participante quien subraya cómo “los monumentos han tenido que adaptarse a los nuevos tiempos, como el Gran Hotel, que ahora alberga un banco [u otros que] serán demolidos para construir nuevas viviendas como la casa Llagostera, conservando la fachada” (E30). Esta reflexión sobre la conservación se une a otra sobre su trascendencia social: “lo verdaderamente importante es mantenerlos y restaurarlos para no perder los antiguos tesoros de la ciudad que nos hablan de su historia” (E30).

En esta línea, un estudiante resalta tres monumentos como los exponentes determinantes de sus comentarios: “la casa de Isaac Peral, las Escuelas Graduadas y la Casa Maestre” (E29). Su reflexión se centra en los motivos por los que fueron construidos, produciéndole especial interés la historia de las Escuelas Graduadas: “pues me hace pensar en cómo ha cambiado la enseñanza desde aquella época a la actualidad” (E29). La expresión “me hace pensar” lleva implícita una acción de concienciación histórica hacia los cambios y, en consecuencia, un ejercicio beneficioso desde un punto de vista educativo para entender el pasado desde una perspectiva contemporánea. Por su parte, otro estudiante aseguraba que “los monumentos son el resultado de la necesidad que tiene la gente de hacer ver las riquezas que posee [una persona]”, ya que “gran parte de los edificios que se realizaron en esa época provienen del enriquecimiento de familias importantes de la zona” (E2). Un pasado que pone en relación con el presente al asegurar que “las nuevas necesidades públicas hicieron que se invirtiera dinero en edificios de carácter civil”, de cara a explicar el cambio social, político y arquitectónico acaecido en la ciudad, lo que denota una disertación crítica sobre el uso actual del patrimonio.

En definitiva, las reflexiones del alumnado basadas en su propia experiencia son un excelente punto de partida para construir discursos más teóricos, comparativos y complejos. Por ello, pensamos que este tipo de actividad que posiciona lo pasado junto a lo contemporáneo a través de la experiencia es una oportunidad para dotar al alumnado de una mayor capacidad reflexiva, especialmente histórica, en el marco de su formación universitaria.

El análisis realizado de los comentarios y apreciaciones de quienes tomaron parte en la actividad confirma el éxito de una actividad innovadora que fortalece los vínculos entre los contenidos históricos, los restos conservados del pasado, las competencias digitales, las experiencias personales y los espacios comunes de la comunidad. No obstante, el cuestionario diseñado permitía, al mismo tiempo, calibrar las competencias digitales y los conocimientos adquiridos a través de la formulación de una serie de cuestiones cerradas. Así, el cuestionario estaba conformado por seis preguntas cuya respuesta se encontraba exclusivamente en la página web, de manera que, para responderla, los participantes únicamente debían ser capaces de buscar correctamente la información en el interior del sitio.

TABLA 2. Porcentajes de acierto obtenidos en las preguntas del cuestionario

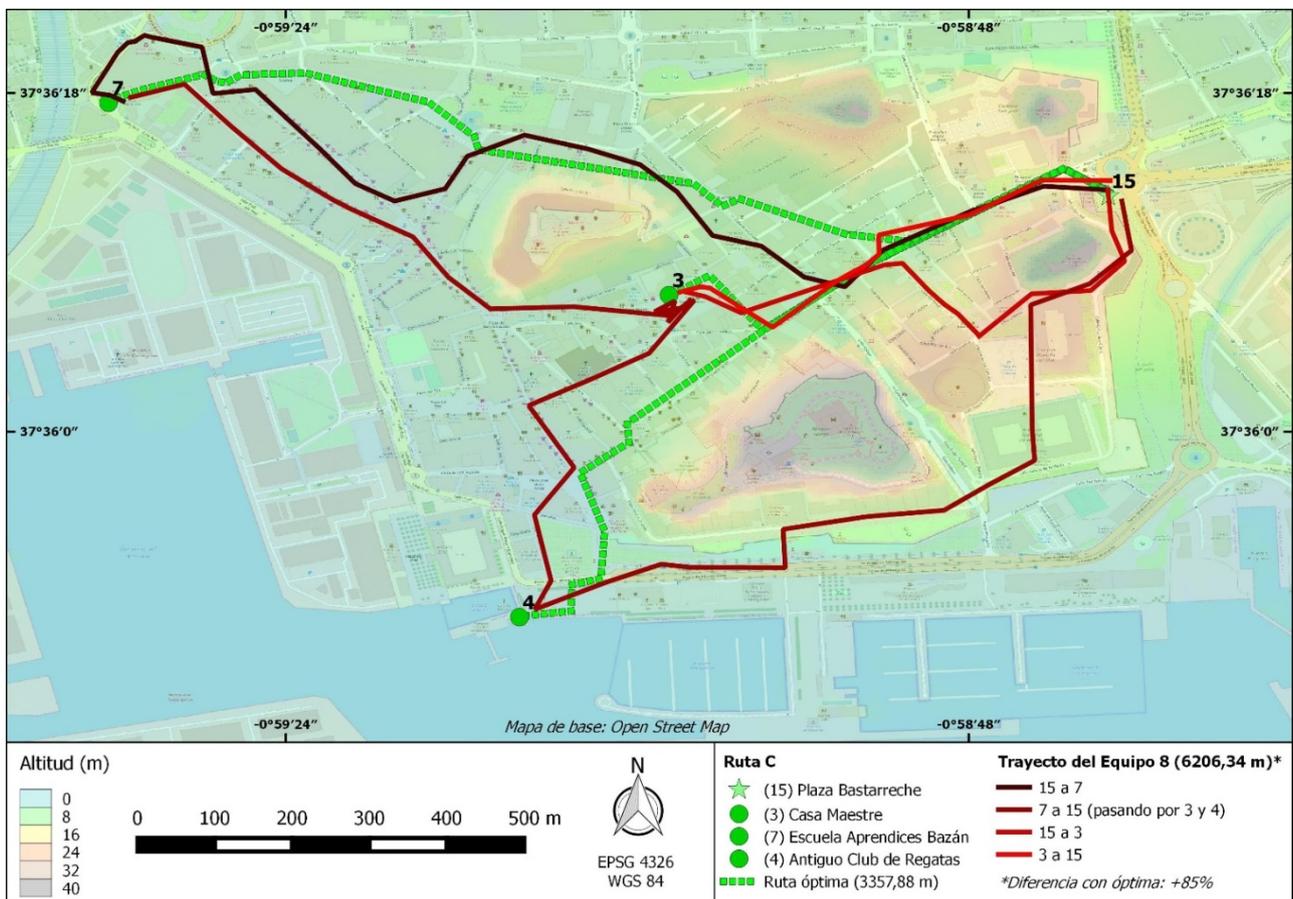
Preguntas del cuestionario	%
¿En qué emblemático edificio de Cartagena podías alojarte por diez pesetas?	86
¿Gracias a qué institución Cartagena era conocida como la "La Covadonga de la Educación"?	86
¿Qué monumento se encuentra en el callejón Zorrilla de Cartagena?	93
¿En qué monumento de la ruta modernista de Cartagena influyó notablemente la obra de Antoni Gaudí?	82
¿Cuál es el nombre del arquitecto referente del modernismo cartagenero?	88
¿Como consecuencia de qué proceso histórico se produjo una progresiva transformación de la ciudad de Cartagena?	40

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en el cuadro precedente (Tabla 2), los porcentajes de acierto obtenidos, salvo el que cuestiona sobre el proceso histórico de la revolución minera que provocó la progresiva transformación de la ciudad de Cartagena, contrastan notoriamente con el porcentaje inicial resultante del test de conocimientos previos realizado antes de presentar la actividad que dio como resultado un débil 5,6 sobre 10. Unos datos que, sin querer ser demasiado generosos, nos permiten valorar positivamente los logros didácticos obtenidos mediante la actividad.

A los participantes se les facilitaron, sin antes anunciárselo, las coordenadas geográficas de los monumentos de cara a evaluar sus capacidades de explotar recursos digitales no habilitados inicialmente. Esta información, que no había sido trabajada en el aula, suponía una ayuda a la hora de ubicar los monumentos, si bien había que interpretarlos utilizando otras herramientas ajenas a la actividad. En este contexto, 26 de los 46 estudiantes que rellenaron el cuestionario (56,52%) informaron afirmativamente sobre el uso de las coordenadas geográficas facilitadas a través de la plataforma digital, mientras que 20 no hicieron uso de esa ayuda. Entre aquellos que recurrieron a estos datos, 22 estudiantes optaron por utilizar *Google Maps* para explotar la información y obtener resultados concretos, frente a cuatro que no especificaron la herramienta utilizada.

IMAGEN 2. Ejemplo de la ruta real de un equipo en comparación con la ruta real de su grupo



Fuente: elaboración propia

Sobre el uso de la herramienta Google Maps llama la atención la poca rentabilidad extraída por parte del alumnado, pese al considerable potencial de esta aplicación móvil en la búsqueda de las rutas óptimas. El análisis de los movimientos seguidos por parte de los participantes en la actividad, considerablemente superiores temporal y espacialmente a las rutas óptimas (Figura 2), nos permite llegar a dos conclusiones principales: por un lado, se observa un limitado conocimiento

del espacio geográfico urbano más inmediato del alumno, lo que plantea problemas de movilidad en su ciudad de referencia.

Por otro lado, queda de manifiesto un exiguo nivel en el uso de una herramienta geográfica digital tan básica y universal como es *Google Maps*, lo que además probablemente se extienda a cualquier visor cartográfico. De esta forma, sin poner en duda que el entorno inmediato del alumnado es el espacio geográfico más conocido y confortable para emprender acciones de aprendizaje (García, 1994; García, 2004; Martínez, 2014), no podemos obviar que se ha reconocido una importante carencia de conocimientos geográficos básicos (conceptuales y procedimentales) que hacen aún más urgentes las propuestas didácticas con implicación territorial local.

La explotación correcta del recurso tecnológico concebido para la actividad suponía una preocupación para los responsables de la actividad dado que no se conocen iniciativas pedagógicas implementadas con esta herramienta siendo el alumnado el principal usuario. Por este motivo, se les interrogó - utilizando una escala de 1 a 5, siendo 1 “sencillo” y 5 “complicado” - acerca de la dificultad encontrada para utilizar dicha herramienta. No obstante, consideramos complicado realizar una valoración objetiva de la opinión del alumnado dado que la respuesta mayoritaria recayó sobre la opción “3” (46%), es decir, “ni sencillo ni complicado”.

Finalmente, en el cuestionario se formuló al alumnado un último enunciado que invitaba a la realización de una valoración reflexiva sobre la actividad, en donde se recogiese aquello que se considerase constructivo. Un análisis cuantitativo de los términos utilizados para expresar el parecer del estudiantado acerca de la actividad refleja mayoritariamente el uso de términos como: *interesante, entretenida, buena, motivadora, diferente, positiva o divertida*. Adjetivos que, generalmente, aparecen acompañados de verbos como: *conocer, aprender, encontrar, realizar o entregar*; es decir, acciones que denotan movimiento, actividad, praxis y, por supuesto, conocimiento. Sin embargo, desde un punto de vista crítico, cabe indicar la aparición de términos como: *aunque, negativo, único o conflictos* que se vinculan preferentemente a cuestiones de índole logístico u organizativo, lo que se confirma al observar la emergencia de conceptos como: *punto de encuentro, grupos, equipo, organización o compañeros* entre las primeras sugerencias del análisis léxico.

En definitiva, este análisis de los resultados recogidos tras la realización de la actividad innovadora *Ruta modernista por Cartagena*, valida, al tiempo que confirma, una metodología docente que, si bien se encuentra supeditada a mejoras, muestra un camino de actuación aprobado por quienes en el futuro deben llevar las riendas de la educación. Los esfuerzos realizados por aunar en una actividad docente principios fundamentales de la enseñanza de la historia como la explotación de recursos tecnológicos se justifican tras confirmar los beneficios pedagógicos que posee enseñar en el desarrollo de la conciencia histórica del alumnado.

Referencias

- Amorin, L. S. (2015). O uso do geocaching como ferramenta para o ensino-aprendizagem de conceitos e temas de geografia. *Giramundo*, 2(3), 111-118.
- Adiguzel, A. (2014). New pedagogical literacy requirement resulting from technological literacy in education. *Educational Research and Reviews*, 9(14), 478-486.
- Barros, C. (2008). Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la historia. *Revista de História*, 158(1), 9-41.
- Benejam, P. (2003). Los objetivos de las salidas. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 36, 7-12.
- Breton, M.E. (2011). *Le patrimoine de proximité en contexte urbain comme nouvel espace d'identification collective: le cas de la Rue Saint-Malo à Brest*. Montreal: Université du Québec. Recuperado de <http://www.archipel.uqam.ca/4103/1/M12059.pdf>

- Cataño, C.L. (2010). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, 21, 221-243.
- Cerny, M. (2015). The way to open education through the modern technology. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3194–3198. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.1061
- Chaparro, Á., Felices, M.M. y Martínez, R. (2017). Geocaching. Un recurso para la enseñanza del patrimonio histórico de Cartagena. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 4, 142-152.
- Colomer, J.C., Sáiz, J. y Bel, J.C. (2018). Competencia digital en futuros docentes de Ciencias Sociales en Educación Primaria: análisis desde el modelo TPACK. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 107-128.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: definición de un modelo integral y diseño de sensibilización* (Tesis Doctoral). Oviedo: Uniovi.
- Fontal, O. e Ibáñez, Á. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375, 184-214.
- García, A.L. (1994). Los itinerarios didácticos: una de las claves para la enseñanza y comprensión de la Geografía. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 1, 117-126.
- García, A. (2004). El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje. *Didáctica Geográfica, 2ª época*, 6, 79-95.
- Gómez, C.J., Miralles, P., López, R. y Prats, J. (2017). Las competencias históricas en el horizonte. Propuestas presentes y perspectivas de futuro. En R. López, P. Miralles y J. Prats (Ed.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 215-227). Barcelona: Graó.
- Gómez, C.J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, 11(6), 5-27.
- González, M.P. (2006). Conciencia histórica y enseñanza de la Historia: una mirada desde los libros de texto. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, 21-30.
- Guzmán, J.A., Arango, R.E. y Jiménez, L.D. (2012). Búsqueda de la ruta óptima mediante los algoritmos: genético y dijkstra utilizando mapas de visibilidad. *Scientia et Technica*, XVII(51), 107-112.
- Larouche, M.-C. (2016). L'exploitation du patrimoine urbain de Trois-Rivières. Quel potentiel pour la formation au rôle de passeur culturel en rapport avec les sciences humaines au primaire? En M. C. Larouche, J. Burgess y N. Beudry, *Éveil et enracinement. Approches pédagogiques innovantes du patrimoine culturel* (pp. 95-116). Quebec: Presses de l'Université du Quebec.
- Lautier, N., y Aallieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, 95-131.
- López, R., Miralles, P. y Prats, J. (Eds.) (2017). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Barcelona: Graó.
- Martínez, C. (2014). *Las ideas previas del concepto "industria" en el alumnado de Geografía de 3º de ESO: las salidas de campo locales como recurso didáctico para el cambio y la consolidación conceptuales*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades, Región de Murcia.
- Miralles, P., Gómez, C.J. y Rodríguez, R. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje. Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(4), 161-184.
- Molina, S., Ortuño, J. y Miralles, P. (2011). El comentario de fuentes primarias como herramienta para la evaluación de competencias básicas en historia. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp. 295-306). Murcia: Universidad de Murcia, AUPDCS.

- Molina, S. y Ortuño, J. (2017). Concepciones del profesorado iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del pensamiento histórico. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(4), 185-202.
- Pelegrín, J. (2015a). La enseñanza de la historia en educación primaria en el marco de la LOMCE. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79, 41-48.
- Pelegrín, A.F. (2015b). *Las TIC como recurso docente: un estudio sobre el profesorado de formación profesional de la Región de Murcia* (Tesis doctoral). Murcia: Universidad de Murcia.
- Pérez, J.P. (1986). *Cartagena, 1874-1936 (transformación urbana y arquitectura)*. Murcia: Editorial Regional de Murcia.
- Pluckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Madrid: Morata
- Rodríguez, C. (2016). *Recursos Multimedia Audiovisuales para el Aprendizaje de la Guitarra en el Grado de Educación Infantil: Implementación, Evaluación y Propuestas de Mejora* (Tesis doctoral). Murcia: Universidad de Murcia.
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Revista Propuesta Educativa*, 4(7), 27-36.
- Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal. Reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº12, 79-93.
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 83-99.
- Sánchez-Torrubia, G. y Lozano-Terrazas, V.M. (2001). Algoritmo de Dijkstra: un tutorial interactivo. En *VII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática* (pp. 254-258). Palma de Mallorca.
- Santacana, J. y Martínez, T. (2018). El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica. *Arbor*, 194 (788).
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous.
- Tutiaux-Guillón, N. (2001). Identité, conscience historique et histoire scolaire: l'exemple français. En K. Pellens y G. Behre (Eds.). *Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society* (pp. 325-336). Berlín: Peter Lang.
- Van Boxtel, C., Grever, M., y Klein, S. (2015). Heritage as a resource for enhancing and assessing historical thinking. Reflections from the Netherlands. En K. Ercikan y P. Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 40-50). New York: Routledge.
- Yan, J. (2008). Social Technology as a New Medium in the Classroom. *New England Journal of Higher Education*, 22(4), 29-30.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Chaparro Sainz, A., Martínez Hernández, C., Robles Moral, F. J. y Cepedonsa Rojas, R. (2019). Desarrollar la conciencia histórica a través del patrimonio en el Grado en Educación Primaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 36, 17-32. DOI: 10.7203/DCES.36.12672.

