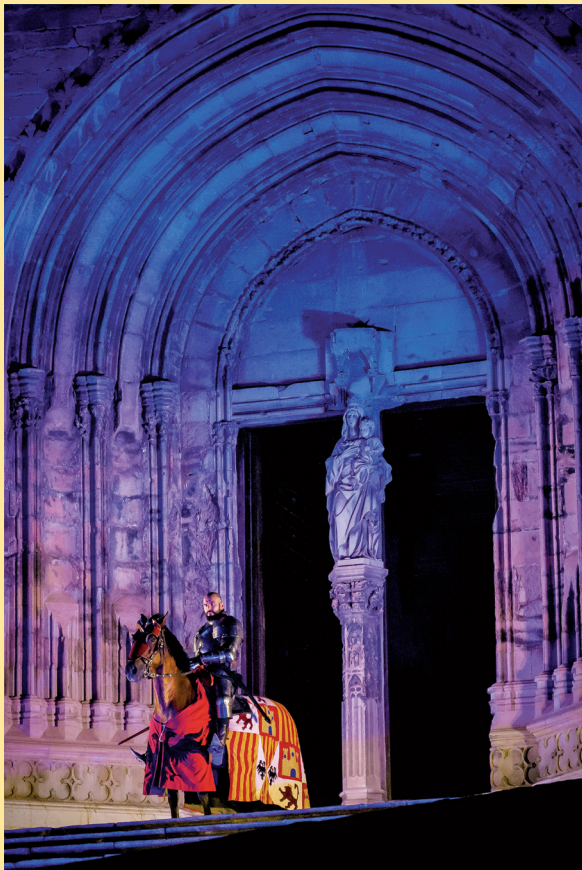


DARÍO ESPAÑOL SOLANA / JESÚS G. FRANCO CALVO
(COORDS.)

Recreación histórica y didáctica del patrimonio

Nuevos horizontes para un cambio de modelo en la difusión del pasado



Recreación histórica y didáctica del patrimonio

Primera edición: junio de 2021

© de los textos: los autores de cada capítulo, 2021

Motivo de cubierta: © Ernest Sesé Guimerá <www.ernestsese.com>

© de esta edición:

Ediciones Trea, S. L.
Pol. Industrial de Somonte · M.^a González la Pondala, 98, nave D
33393 Somonte · Cenero · Gijón · Asturias · España
Tfno. 985 303 801 · Fax 985 303 712
trea@trea.es
www.trea.es

Dirección editorial: Álvaro Díaz Huici
Producción: Patricia Laxague Jordán
Impresión: Gráficas Ápel
Encuadernación: Encorrest

Depósito legal: AS 00722-2021
ISBN: 978-84-18105-64-7

Impreso en España — Printed in Spain

Todos los derechos reservados. No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo por escrito de Ediciones Trea, S. L.

La editorial, a los efectos previstos en el artículo 32.1 párrafo segundo del vigente TRLPI, se opone expresamente a que cualquiera de las páginas de esta obra o partes de ella sean utilizadas para la realización de resúmenes de prensa.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47).

Recreación histórica y didáctica del patrimonio

*Nuevos horizontes para un cambio de modelo
en la difusión del pasado*



DARÍO ESPAÑOL SOLANA

JESÚS G. FRANCO CALVO

(coords.)

EDICIONES TREA

Índice

La recreación histórica: nuevos horizontes para la educación histórica y patrimonial . . . <i>Darío Español Solana, Jesús G. Franco Calvo</i>	9
La esgrima histórica: el arte de la espada en el siglo XXI. Su evolución, su sentido actual y su relación con la historia <i>Alberto Bomprezzi</i>	17
Reconstrucción histórica. Algunas experiencias en historia pública y educación reglada <i>Floriano Cavanna, Laura Jiménez Martínez, Noé Valtierra Pereiro</i>	39
Proyecto <i>Ala Augusta</i> : la reconstrucción histórica de la caballería romana. <i>César A. Pociña López</i>	71
Investigar, recrear y educar. Heurística y fuentes históricas para reconstruir la Plena Edad Media hispana (siglo XI-XII) <i>Darío Español Solana</i>	95
Sobre la recreación histórica de la Antigüedad de tema militar. Observaciones desde una perspectiva histórico-arqueológica <i>Fernando Quesada Sanz</i>	123
Iconografía didáctica, recreación y museografía. <i>Francesc Xavier Hernández Cardona, Rafael Sospedra Roca</i>	145
Pensar históricamente a través de la recreación histórica. El caso del castillo de Peracense. <i>Jesús Gerardo Franco Calvo</i>	175

El proceso de recreación de objetos arqueológicos. El descubrimiento de un nuevo tipo de casco celtibérico (hispano-calcídico) y cómo se fabricaba	205
<i>José Manuel Pastor Eixarch</i>	
Dos experiencias didácticas en el <i>Castell Vell</i> de Castellón: entre el patrimonio histórico y la tradición local	235
<i>María José Peiró Delgado</i>	
L'equitazione napoletana e la nascita delle accademie nel Regno di Napoli	257
<i>Roberto Cinquegrana</i>	
La poliorcética y la reconstrucción de máquinas de asedio como procedimiento de la arqueología experimental	289
<i>Rubén Sáez Abad</i>	
De la crónica a la reconstrucción histórica. <i>1020: normandos al servicio de Ermessenda</i> . . .	313
<i>Laura Jiménez Martínez, Arnau Moratona Martí, Noé Valtierra Pereiro</i>	

Reconstrucción histórica. Algunas experiencias en historia pública y educación reglada

FLORIANO CAVANNA¹
Arkè: Archeologia Sperimentale

LAURA JIMÉNEZ MARTÍNEZ²
Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia (EIDUM)

NOÉ VALTIERRA PEREIRO³
*Institut Català de Paleocologia Humana i Evolució Social (IPHES)
Àrea de Prehistòria, Universitat Rovira i Virgili (URV)*

RESUMEN. El objetivo del presente trabajo no es otro que compartir algunas experiencias didácticas basadas en la aplicación de las disciplinas de la reconstrucción y la recreación históricas, desarrolladas dentro del marco de la educación patrimonial, así como en el de la educación reglada. A través de estas experiencias, se pretende presentar las ventajas que este tipo de actividades puede llegar a tener a la hora de fomentar el interés histórico, al sustentarse en experiencias sensoriales, en comparación con formas educacionales clásicas.

¹ Diplomado en Conservación del Patrimonio Cultural, especializado en Arqueología por la Universidad de Siena (2002) es miembro fundador y presidente de la Asociación de Arqueología Experimental Arkè desde 2004. Cuenta con amplia experiencia y reconocimiento en los campos de la arqueología experimental / simulativa. Ha participado, entre otros, en la reconstrucción de estructuras y mobiliario de los arqueódromos de Cetona o Poggibonsi, y fabricado reproducciones de materiales arqueológicos para numerosos exposiciones y museos de toda Italia.

² Graduada en Historia del Arte por la UAB (2014). Máster en Culturas Medievales (Historia y Filología) por la UB (2016). Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato. Especialidad: Geografía e Historia por la UMU (2019). Doctoranda adscrita al programa de doctorado en Historia, Geografía e Historia del Arte: Sociedad, Territorio y Patrimonio. Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia (EIDUM) En la línea de investigación: *Arqueología e historia. Pensamiento, Cultura y Patrimonio*. Vinculada al mundo de la reconstrucción histórica desde hace más de 10 años, ha participado en diferentes proyectos de arqueología experimental, así como en la documentación, recuperación y difusión de oficios tradicionales, y en la reproducción de material arqueológico, con especial atención al mundo textil. Miembro fundador de *Gesta Regnorum*, se encarga del asesoramiento histórico y didáctico, también de la planificación de los eventos y actividades de gestión cultural y reconstrucción histórica de esta entidad. Así mismo, desde 2012 proyecta y realiza distintos talleres de arqueología experiencial dirigidos a diferentes sectores de público, tanto en el marco de la educación patrimonial como en de la educación reglada (Primaria, Secundaria, Universidad). Se encarga del asesoramiento histórico en *Artesanía en Fusta i Metall* y ha sido colaboradora ocasional de *Arkè*.

³ Graduado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales, especializada en bienes arqueológicos por la ESCRBCG (2017). Máster Erasmus Mundus de Cuaternario y Evolución Humana por la URV (2019).

PALABRAS CLAVE: recreación histórica, reconstrucción histórica, arqueódromo, educación patrimonial, didáctica, patrimonio, historia pública.

ABSTRACT. The aim of this paper is to share some didactic experiences based on the application of the disciplines of Historical Reconstruction and Recreation, developed within the framework of heritage education, as well as in the framework of formal education. Through these experiences, we intend to present the advantages that this type of activities can have when promoting historical interest by being based on sensory experiences, in comparison with classical educational forms.

KEYWORDS: historical recreation, historical reconstruction, archaeodrome, heritage education, didactics, heritage, public history.

Introducción

Son muchos los expertos que han puesto la atención en las posibilidades didáctico-pedagógicas que ofrecen la reconstrucción y la recreación históricas como herramientas aplicadas a la transmisión del conocimiento histórico. En este trabajo, proponemos un recorrido en el que analizaremos algunos casos prácticos desarrollados en el marco de la educación patrimonial y la educación reglada, con el fin de sumar algunas experiencias propias a las recientemente publicadas. Comenzaremos hablando de algunos ejemplos de reconstrucción histórica aplicada a la museografía didáctica en los que hemos tenido la oportunidad de participar desde nuestros grupos de trabajo *Arkè* o *Gesta Regnorum*.⁴ Estos ejemplos van desde contribuciones en proyectos museográficos y audiovisuales hasta reconstrucciones de contextos arqueológicos a escala real. En segundo lugar, presentaremos los resultados obtenidos a partir de un estudio realizado en el marco de la educación reglada. El objetivo principal consistía en comprobar si es posible mejorar, a través del empleo de la reconstrucción y recreación históricas, los resultados de aprendizaje del alumnado de Historia en un contexto concreto como es el de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Para ello se diseñó y se implementó en un centro de enseñanza una intervención docente basada en tales estrategias. Así mismo, se diseñaron y validaron una serie de instrumentos de medición que, apoyándose en una metodología mixta de tipo cualitativo-cuantitativo, nos permitieron obtener y evaluar la progresión de aprendizaje de los discentes. El análisis

Investigador predoctoral asociado al IPHES y al URV. Línea de investigación Caracterización y evaluación de métodos de limpieza sobre materiales óseos arqueológicos y paleontológicos. Colaborador de *Gesta Regnorum*.

⁴ <<http://www.arkearcheologiasperimentale.it/attivita/archeodromi>>, <<https://www.facebook.com/GestaRegnorum/>>.

comparativo de los datos recabados nos permitió concluir que, tras la intervención, se apreciaron exitosas mejoras en los resultados de aprendizaje del alumnado.

Reconstrucción histórica y educación patrimonial

Diversos autores han señalado las posibilidades educativas de la reconstrucción y la recreación histórica como metodología de divulgación, especialmente en el ámbito de la Museología y el Patrimonio, pues el contacto directo con el público favorece la interactividad de este (clave en las acciones didácticas y educativas) e incorpora recursos como la empatía, la sorpresa o la emoción; elementos necesarios para poner en marcha un aprendizaje significativo.

La reconstrucción histórica tiene como finalidad devolver a un elemento del pasado su presencia original para facilitar su comprensión. Con frecuencia ocurre que un usuario no familiarizado con elementos históricos o arqueológicos que se sitúa delante de una pieza original no comprende bien lo que ve, por los deterioros que esta ha sufrido a lo largo del tiempo: uso, abandono, enterramiento y posexcavación. También es habitual que una pieza abandone durante períodos de tiempo su nicho expositivo, porque se haga un préstamo temporal; por la necesidad de intervenirlo debido a problemas de conservación, o la pérdida definitiva de ese objeto, solo conocido a través de descripciones o referencias procedentes de la documentación escrita. Estas situaciones se pueden solventar con la realización de una réplica que permita al público continuar disfrutando de su importancia histórica y cultural. Por ello, la reconstrucción histórica (restitución material) se convierte en una herramienta válida sobre la que centrar una parte de la comunicación.

A propósito de la reconstrucción de personajes y sus indumentarias, señala Llonch, la vestimenta resulta «un objeto de incuestionable valor para la didáctica de la historia y de otras ciencias sociales, ya que posee todas las cualidades de la didáctica del objeto, con un atractivo añadido muy vinculado a su aspecto y funcionalidad estética y a su reclamo visual [...]» (Llonch, 2010, p. 1) (figura 1).

De igual manera, el museo vivo y la recreación histórica o la narración teatralizada resultan un potente recurso pedagógico en la transmisión de conocimientos de historia, tal y como recogen Gregorio y García (2014) (figura 2).

La utilización de este tipo de recursos es muy recomendable hoy en día en la difusión e interpretación de nuestro patrimonio, ya que, de una manera lúdica y atractiva, nos transmite conocimientos utilizando la capacidad pedagógica, buscando la interactividad emocional y dando lugar a actitudes positivas hacia la historia, convirtiéndola en una experiencia única (Gregorio y García, 2014, p. 96).



Figura 1. Interpretación de bolso de «Era Vikinga» (circa 900), reconstruido a partir de diversos hallazgos procedentes de Escandinavia: Oseberg (Noruega) o Hedeby (Dinamarca) —imágenes izquierda—. Realizado en tafetán de lana teñida con pigmentos naturales, tejida en telar vertical de pesos (de accionamiento manual) por Laura Jiménez (*Gesta Regnorum*).

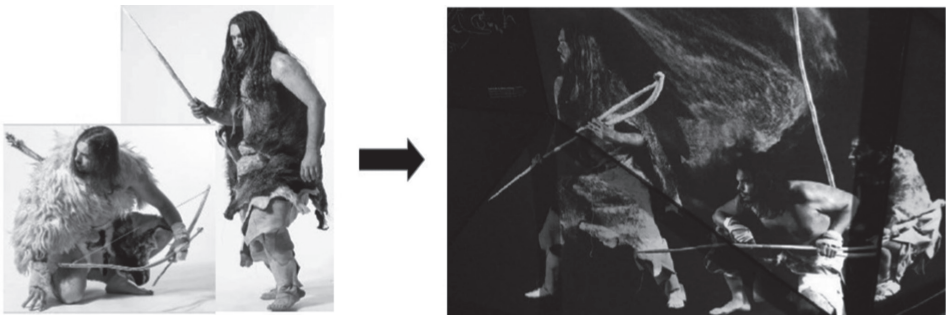


Figura 2. Reconstrucción histórica a cargo de *Gesta Regnorum*, para gráfica de la exposición rupestre *Los Primeros Santuarios*. Museo Arqueológico de Alicante (2018).

En los últimos años, en muchos museos y centros de interpretación se ha comenzado a ofrecer al visitante didácticas basadas en la experiencia táctil, con el empleo de réplicas como elemento protagonista de un aprendizaje efectivo. Como respuesta a esta nueva situación, se ha visto aumentada la demanda de reproducciones de materiales y contextos arqueológicos reconstruidos a escala reducida e incluso a escala real. La elaboración profesional de réplicas arqueológicas (objetos, tejidos, indumentaria...) suele ser artesanal, fruto de un proceso en el que convergen conocimientos derivados de una formación artística concreta y de estudios de arqueología experimental, incluyendo la recuperación de técnicas artísticas tradicionales, procesos tecnológicos y oficios completos. Ello permite una mayor aproximación al objeto



Figura 3. Reconstrucción histórica de contexto arqueológico a escala reducida (maqueta) realizada por Floriano Cavanna (*Arkè*). Museo Pietrasanta (LU) Italia.

original (p. e., conocer los costes temporales de producción), lo que a su vez puede conducir a la apertura de nuevas perspectivas de discusión sobre las interpretaciones teóricas (a veces superficiales o limitadas) y seguidamente a la extracción de nuevos datos que generan conocimiento (figura 3).

Una de las tipologías de reconstrucción histórica más interesante es la restitución material de estructuras y contextos histórico-arqueológicos denominados *arqueódromos*. Consiste en la reproducción a escala real de todo un conjunto arquitectónico-arqueológico previamente documentado con exactitud. Responden a ambiciosos proyectos de arqueología experimental que incorporan técnicas constructivas que proporcionan durante su ejecución nuevos datos sobre tecnología antigua. Del mismo modo, representan un gran canal de comunicación y constituyen un medio informativo de gran impacto que traduce al espectador una gran cantidad de datos científicos en un resumen visual de fácil acceso, además de conducirlo a una inmediata comprensión de cómo fue en el pasado el lugar que visita. Resulta tal el potencial de estas reconstrucciones que podríamos afirmar que los yacimientos que han quedado fuera «tienen poca rentabilidad educativa» (Santacana, 2018, p. 20).

Por ello, en las últimas décadas el modelo de arqueódromo unido al concepto de *open air museum* (OAM) inaugurado en Skansen (1891), se ha consolidado en todo el continente y han surgido gran número de *archaeological open air museums* (AOAM). Este tipo de centros interpretativos se apoyan, tal y como señala Valenti (2018), en cinco pilares: la reconstrucción de estructuras, la arqueología experimental, el empleo de tecnología antigua, la vida cotidiana, y la narración e interpretación. No se trata, por tanto, de meros dioramas a gran escala; los AOAM son reconstrucciones vivas que suelen incluir acciones de *living museum*, en las que la narración de la historia (*storytelling*) viene dada en «primera persona» por los propios habitantes del lugar, representados por distintos personajes a los que dan vida los recreadores



Figura 4. Reconstrucción mediante arqueología experimental de cabaña del Bronce Medio. Museo Cívico de Cetona. Parque arqueológico natural Archeodromo Belverde. Arkè (2006).

históricos (*reenactors*), lo que hace que la historia vuelva a la vida (*reenactment*). Este tipo de estrategias didácticas a modo de teatralizaciones docentes hace que no sea necesario que el público tenga que imaginar algunos de los conceptos históricos más abstractos. Sin embargo, conlleva la necesidad de realizar una labor previa y exhaustiva de documentación, ya que la información ofrecida debe ser lo más objetiva posible, distinguiendo entre lo que es plausible y lo que conocemos a ciencia cierta (figura 4).

Uno de los ejemplos paradigmáticos de AOAM lo encontramos en el Archeodromo Live de Poggibonsi (Siena, Italia).⁵ Nos hemos visto involucrados en distintas fases de este proyecto bajo el liderazgo del equipo de arqueólogos de *Archeòtipo, srl*, cuyo director científico es el profesor Marco Valenti.^{6 y 7} Las sucesivas campañas arqueológicas comisionadas desde la Universidad de Siena desde 1993 hasta la actualidad sacaron a la luz evidencias de ocupación medieval en Poggibonsi desde el siglo v al xv. De la fase carolingia (siglos IX-X) conocida como *Poggio Imperiale* (excavada entre 1993-2009), destaca la presencia de gran número de agujeros de poste identificados con diversas estructuras, correspondientes a: 6 viviendas (una de ellas de grandes dimensiones, de tipo *longhouse*), 1 granero, 1 almacén, 1 taller de herrería, 1 lugar para sacrificar animales, 2 recintos (un patio multifuncional y un huerto), 1 gallinero y 2 pajares. Estas estructuras responden a un asentamiento importante del momento,

⁵ <http://www.archeodromopoggibonsi.it/?fbclid=IwAR2XnfK7_Hxdtfe03Op0XK7p8qs5DdymdkrhPrjxhgvNvmbRBzegw9Sx8U0>.

⁶ Floriano Cavanna ha trabajado en todas las fases del proyecto desarrolladas hasta la fecha, desempeñando labores de planificación, diseño, asesoramiento científico y ejecución de estructuras. Laura Jiménez, tras participar (2017) en la excavación arqueológica de Poggio Bonizio (Poggibonsi), realizó una estancia doctoral becada por el centro *Mare Nostrum (EIDUM)* y adscrita al grupo de investigación *Archeòtipo*, dirigido por el profesor Marco Valenti (Universidad de Siena). Ha participado en la reconstrucción histórico-arqueológica de la cabaña C39, así como en los trabajos de restauración y mantenimiento de las estructuras C1 (*longhouse*) y C3.

⁷ *Archeòtipo, srl* es una *spin off* de la Universidad de Siena, sociedad de arqueólogos que gestiona la reconstrucción del poblado medieval propuesto en el Archeodromo di Poggibonsi (Valenti, 2018, p. 33). <http://www.archeotipo.it/?fbclid=IwAR0kbtLBzmfwRi16NulxZXXnEISmXyu8PGQcGPhcg_oKDO-7luWSEGhiCNk>

probablemente gobernado por un terrateniente local o *dominus* relacionado con la corte carolingia y sus *militēs* (Fronza, 2018, p. 67). El proyecto de reconstrucción a escala real del contexto arqueológico relacionado con el asentamiento de Poggio Imperiale en su fase carolingia comenzó a materializarse en 2014; no obstante, el anteproyecto fue desarrollado unos años antes por Marco Valenti y Vittorio Fronza (Fronza, 2018, p. 72). Tras valorar diferentes alternativas, se decidió (2013) su localización final próxima al yacimiento, en lo alto de la colina. El lugar ofrece tres terrazas artificiales que modifican la morfología original del poblado; eso sí, las relaciones espaciales se mantuvieron intactas. Tal y como relata Fronza, para la reproducción de las estructuras se estableció un protocolo de arqueología experimental adaptado en modo pragmático, pero que en ningún caso condujo a una menor obtención de datos. De este modo, siempre que resultó viable se emplearon réplicas de herramientas y materiales (hachas, cuchillos, raspadores, espátulas, agujas de madera para fijar los mazos de carrizo del techo, etc.), aunque ocasionalmente se hizo uso de maquinaria y herramientas modernas (excavadora, grúa, andamio, arneses, poleas, motosierra), con el fin de ceñirse a las normativas vigentes de seguridad y a la temporalización del proyecto (de solo 4 meses para la *longhouse* y entre 2 y 3 meses para estructuras habitacionales menores como la C39). Como señala el autor: «Overall, the production of the reed bunches is a good example of the compromise we took between a close experimental protocol and the pragmatic approach dictated by external needs» (Fronza, 2018, p. 81). Así mismo, todo el mobiliario interior fue realizado siguiendo los procedimientos tradicionales (figuras 5, 6 y 7).

A propósito de las posibilidades didácticas y las estrategias de comunicación desarrolladas de cara al visitante en este AOAM, recogeremos en líneas sucesivas las principales y remitimos al lector al gran número de trabajos ya publicados al respecto.⁸ El objetivo principal de la didáctica del patrimonio es, una vez más, establecer un canal de comunicación inclusivo, capaz de conquistar el interés del gran público y emocionarle «senza ricorrere a quel sensazionalismo» (Salzotti, 2018, p. 101). Sin embargo, vivimos en la era de la tecnología, una realidad en la que la digitalización resulta cada vez más salvaje y extrema. Por esto y paradójicamente el hecho de retomar el contacto directo y humano con el público a través de una comunicación verbal y *primitiva* se

⁸ Por referenciar algunos: Marco Valenti (2015 a): *Progetto Archeodromo di Poggibonsi (SI) Materialità della storia e storytelling* en P. Arthur, M. Leo Imperiale (a cura di) VII Congresso Nazionale di Archeologia Medievale, Lecce, 09-12 Settembre, 2015. vol 1, Florencia, pp. 103-107. Marco Valenti (2015 b): «Archeodromo di Poggibonsi: Tra Archeologia Pubblica e Valorazione», *Bulletino senese di Storia Patria*, 122. Accademia Senese degli Intronati, pp. 2015-241. Marco Valenti (2016): «Archeodromo di Poggibonsi (Siena): tra sperimentazione, materialità e narrazione della storia», *Forma Urbis*, 21/9 settembre, pp. 33-41. Marco Valenti y Federico Salzotti (2017): «For a participatory culture: the experience of Archeotipo srl and the Poggibonsi Archaeodrome (Italy, prov. Siena)», en M. Cerquetti (ed.): *Bridging theories, strategies and practices in valuing cultural heritage*, Macerata, pp. 244-260.



↖ **Figura 5.** Diferentes fases de la reconstrucción de la estructura C39 (2019), Archeodromo Live de Poggibonsi. Fotografías: Floriano Cavanna y Laura Jiménez (2019). ↗ **Figura 6.** Trabajos de mantenimiento del techo de la reconstrucción histórico-arqueológica de la estructura C3 (*longhause*) Archeodromo Live de Poggibonsi. Fotografía: Floriano Cavanna (2019).



Figura 7. Vista aérea del Archeodromo Live de Poggibonsi. Fotografía: Dario Ceppatelli (2019).

muestra innovador y original (Salzotti, 2018). Por tanto, la creación de ambientes inmersivos a modo de cápsulas de la historia contribuye a captar la atención del usuario, especialmente de aquellos más jóvenes.

La narrativa en primera persona a cargo de un habitante del poblado (ataviado a la época de manera fiel) rompe con la barrera psicológica y reverencial entre guía y usuario (profesor y alumno en el ámbito de la educación reglada) entre «instruido e igno-



Figura 8. Actividades basadas en la arqueología experiencial y en la didáctica del objeto, en el Archeodromo Live de Poggibonsi. Fotografía: Laura Jiménez (2019).

rante»» (Salzotti, 2018, p .103), creando un clímax más seguro y propicio para que el usuario/alumno se sienta cómodo y libre de plantear preguntas sin temor a hacer el ridículo (pues se siente parte del juego). Además, permite entablar una relación entre ambos basada en una supuesta recíproca curiosidad, propia de personajes pertenecientes a dos épocas distintas, lo que puede convertir esto en un hilo conductor para tratar el discurso sobre la vida cotidiana. El empleo de un lenguaje sencillo y sobre todo cercano resulta clave a la hora de estimular la curiosidad del usuario (o alumno) por profundizar en aquello que se le está contando, pues un lenguaje comprensible hace que no se sienta excluido. Del mismo modo, el empleo de estrategias pedagógicas relacionadas con la arqueología simulativa o experiencial y con la didáctica del objeto están a la orden del día en este tipo de centros de interpretación (figura 8).

La reconstrucción histórica y la educación reglada

Una vez analizadas las posibilidades didáctico-educativas de este tipo de estrategias en el ámbito de la educación patrimonial a través de un caso práctico, surgen algunas cuestiones: ¿se puede trasladar parte de este tipo de estrategias metodológicas al ámbito de la educación reglada? En caso afirmativo, ¿la reconstrucción histórica puede mejorar los resultados obtenidos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (E/A) del alumnado?

Sobre la reconstrucción histórica y la didáctica del objeto, ahora en relación con la enseñanza en el aula de Historia, son cada vez más los expertos que llaman la atención en referencia a las ventajas pedagógicas que se desprenden de este tipo de estrategias. Son coincidentes en que «dota a la arqueología de un alto valor educativo» al permitir «ilustrar un concepto abstracto (la historia) con elementos tangibles» (Cardona, 2012, p. 502). El empleo en el aula de reproducciones de objetos del pasado, manipulables y por tanto percibibles y medibles mediante los sentidos, ayuda a materializar los conceptos abstractos de la historia, convirtiéndolos en algo físico y experimentable p. e., «las relaciones pasado-presente» (De los Reyes, 2009, como se citó en Arias y Casanova, 2018, p. 123) o los elementos vinculados a las relaciones interpersonales o suprarregionales a lo largo del tiempo. Por poner un ejemplo de esto último, resulta más sencillo comprender la relación existente entre dos culturas distintas, mostrando objetos comunes.⁹ El uso de réplicas en el aula, además de decodificar la información, «permite captar la atención del usuario» (Cardona, 2012, p. 502) y ayudan a mejorar el aprendizaje y la durabilidad de este. A ello se ha de añadir «el elemento motivador que este tipo de actividades genera en el alumnado» (Pallarés, Carrión y Sánchez, 2018, p. 115). Más aún, estas estrategias acercan el patrimonio al alumnado, pues despierta e «incentiva su curiosidad, animándoles a un visita al museo o centro interpretativo donde se exponen los objetos arqueológicos reales» (Pinto, 2018, p. 177). Este acercamiento fomenta la concienciación por el respeto de la tradición cultural propia o ajena y supone «un repte fonamental en l' ensenyament de la història» (Prats y Santacana, 2015). También contribuye a combatir el problema de el escaso valor que se le otorga hoy. En palabras de López Facal, resulta necesario «formar a la ciudadanía para que valore y preserve el rico patrimonio natural y construido ante las amenazas y proceso de degradación al que se ha visto sometido» (López Facal, 2010, p. 81). Así mismo, Hernández Cardona y Prieto señalan que trabajar con fuentes primarias es una buena forma de introducir a los alumnos en el método científico, a la vez que contribuimos a la adquisición de las competencias históricas (Hernández, 2002; Prieto, 2017), algo que autores como Seixas y Morton (2012) consideraban fundamental en la educación del pensamiento histórico, ya que las evidencias históricas son la base de la construcción de la historia, pues el objeto se presenta como «fuente de análisis y conocimiento» (Meseguer, Caballero, Arias, Egea, 2018, p. 26). Estamos de acuerdo con Prats y Santacana (2011) en que se trata de un recurso de iniciación a la investigación histórica. Pero, a pesar de estos beneficios y de la gran tradición pedagógica, tal y como señalan Arias y Casanova «las aulas siguen huérfanas

⁹ Podemos ver un ejemplo práctico de ello en: Laura Jiménez (s. f.). Recreación y reconstrucción históricas como herramientas clave en la difusión de la historia y la interpretación del patrimonio. Un ejemplo en la Región de Murcia. Contribución en las II Jornadas de Jóvenes Investigadores en Arqueología Murciana (20-22 de marzo de 2019, Universidad de Murcia). En prensa.

de objetos» (Arias y Casanova, 2018, p. 123) y en nuestro país las experiencias que incluyen didáctica del objeto son «de carácter puntual y muy limitadas» (Morales, y Egea, 2018 p. 137). Por último cabe señalar que, en lo concerniente a la representación histórica, Quinquer señala a «los juegos de rol o simulación» como uno de los métodos posibles que favorecen el aprendizaje significativo (Quinquer, 2004 como se cita en Prieto, 2017, p. 103).

Desarrollo del estudio. Hipótesis de partida, objetivos generales y objetivos específicos

A raíz de lo visto en líneas anteriores, retomamos la gran pregunta: ¿Puede la reconstrucción histórica como estrategia metodológica mejorar los resultados de aprendizaje del alumnado en un contexto concreto como es el aula de Secundaria? Dar una respuesta a esta hipótesis de partida era el objeto principal del trabajo. En segundo lugar, comprobar la percepción del alumnado sobre el éxito o fracaso del proceso de E/A desde su propia experiencia. En tercer lugar, se buscaba conocer la opinión del alumnado en referencia a la capacidad motivadora que ofrece la estrategia docente puesta a prueba, así como su opinión en cuanto a la metodología empleada. Por último, se aspiraba a conocer las posibilidades que ofrecen la reconstrucción y la recreación históricas aplicadas al aula de Secundaria, pero también sus limitaciones. Algunas estuvieron, como era previsible, relacionadas con el tiempo y el espacio (mucho más reducido que en las acciones desarrolladas en los OAM, AOAM y eventos al aire libre). Para anticiparnos a cualquier imprevisto que pudiera surgir, fue necesario realizar una planificación didáctica, que iremos detallando. Se diseñó una acción puntual destinada a poner a prueba la viabilidad y los resultados obtenidos en el proceso de E/A de estas estrategias metodológicas. Como instrumentos de medición utilizamos una serie de cuestionarios que analizaremos más adelante. Sin embargo, no se puede omitir el inevitable carácter sesgado de una investigación cuya experiencia se habría de ceñir, por extensión preestablecida a un grupo muy reducido de alumnos.¹⁰ Por tanto, los resultados obtenidos han de considerarse de carácter representativo. Por último, resaltaremos otros objetivos que conseguir, como fomentar el espíritu crítico e investigador del alumnado, y favorecer la adquisición de conocimiento científico a través del manejo de fuentes y reproducciones arqueológicas.

¹⁰ Al enmarcarse en un trabajo final de máster, debía ceñirse a la extensión máxima fijada.

Contexto y participantes

La experiencia didáctica que se presenta a continuación se desarrolló en un centro público murciano de enseñanza secundaria, ubicado en una pedanía a 8 kilómetros al sudeste de la capital. El alumnado que recibe el IES procede en su mayoría de los dos colegios públicos de la pedanía, cuya población se caracteriza por haber experimentado una trayectoria firme de crecimiento sostenido en los últimos años. Ello ha desembocado en un importante aumento de este, que ha pasado de 330 alumnos en 2002 a 649 en 2018 (momento en que se llevó a cabo este estudio). Las familias ejercen, en general, profesiones liberales y hay en ellas un ambiente bueno o aceptable para el estudio. Además, están involucradas en el proceso educativo de sus hijos e hijas, y existe un AMPA activa. Hay que decir que el instituto se corresponde con uno de los 32 centros de la red de centros de excelencia de la Región de Murcia y que ofrece programas de Calidad Educativa desde 2016. Entre los principios de identidad y objetivos del instituto cabe destacar la promoción de una educación para la libertad, basada en el respeto y la tolerancia, en la igualdad y la diversidad, en la participación y la democracia, en la responsabilidad y el esfuerzo personal (según se lee en el proyecto educativo de centro o PEC del instituto de enseñanza secundaria Sagonera la Verde).

Nuestro proyecto de desarrollo y evaluación de esta experiencia didáctica estaba dirigido a tres de los grupos de 2.º de ESO, concretamente a los grupos B, D y E. Estos grupos presentaban un carácter bastante homogéneo, salvando las diferencias individuales. Los grupos no eran muy numerosos y estaban compuestos por 25, 23 y 25 alumnos/as respectivamente, con edades comprendidas entre los 13 y los 15 años. De los 73 alumnos participantes, 7 eran repetidores y 2 migrantes (de origen colombiano más concretamente). El grupo no presentaba problemas con el idioma ni alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE).

Diseño de la estrategia metodológica objeto de la investigación

Para el diseño de la acción puntual, partimos del desarrollo evolutivo del alumnado, es decir, de sus características evolutivo-madurativas específicas y de su nivel de competencia cognitiva y metacognitiva, así como de los conocimientos previos, que obtuvimos gracias a las entrevistas con sus tutores (realizadas con anterioridad a la intervención), y a través de un sondeo y preguntas al alumnado en el momento de la acción puntual. Para realizar un aprendizaje constructivo y significativo, apoyado en la «interacción entre las ideas previas de las personas y su actividad transformadora del entorno» (Prieto, 2017, p. 103), se hace necesario diagnosticar los conocimientos previos del grupo-clase, conectando e integrando el conocimiento previo con el

nuevo por adquirir. Así se facilita al alumnado que ejecute la tarea la reorganización de sus conocimientos y su saber científico, para alcanzar nuevas dimensiones y mejorar su capacidad comprensiva. Se garantiza de este modo un aprendizaje autónomo y se favorece avoreciendo el asentamiento de una buena memoria comprensiva o semántica, potenciando para ello actividades que inciten a la reflexión. Las estrategias metodológicas sometidas a estudio fueron principalmente dos: en primer lugar, una basada en la didáctica del objeto y la arqueología experiencial; en segundo lugar, el empleo de actividades de reconstrucción y recreación históricas, y teatralización docente. Tales estrategias se basan en una metodología activa, inclusiva, interdisciplinar, adecuada (según creemos, a las necesidades del alumnado y al modelo educativo actual) y, sobre todo, comprometida con la necesidad de despertar en el alumnado la emoción, así como el interés y la curiosidad, con el fin de conseguir la atención que activa e impulsa la maquinaria del conocimiento (algo que en neuroeducación se considera necesario para aprender y memorizar de manera significativa, pues la excitación provoca estímulos que activan los circuitos neuronales que codifican la curiosidad). Para Gómez, Monteagudo y Miralles (2017), «el constructivismo es el tipo de aprendizaje más idóneo, si partimos del principio de que no se puede enseñar lo que uno no ha construido».

Gracias a las actividades de reconstrucción y recreación históricas, al trabajo con réplicas y a las actividades de arqueología experiencial, perseguíamos dar un papel protagonista al trabajo con fuentes tanto primarias como secundarias, y salirnos, en la medida de lo posible, de lo que el alumnado pudiera experimentar como un proceso de E/A monótono, pues sobre el aburrimiento «no es fácil construir nada sólido» (Santacana, 2004, p. 127). A través de la acción puntual se trabajarían contenidos al tiempo que los procedimientos vinculados al trabajo del historiador (construcción del discurso, crítica al discurso, construcción de evidencias a partir de las fuentes, interpretación de acuerdo con el contexto histórico, adopción de perspectivas), integrando un vocabulario científico y fomentando el desarrollo de una argumentación crítica y rigurosa por parte del alumnado. Así mismo, en todo momento se debía fomentar la participación del alumnado y el desarrollo de un espíritu crítico, a través de debates, del planteamiento de preguntas abiertas y actividades interactivas. De este modo se pretendería huir de un proceso de aprendizaje «de tipo vertical» en el que «el clima suele ser agresivo y poco fértil para el desarrollo de la espontaneidad» (Prieto, 2017, p. 38). Se buscaría el desarrollo de la autonomía del alumno/a (aprender a aprender), transfiriendo a este/esta parte del control en el proceso de E/A (algo sencillo a través de estrategias de aprendizaje por descubrimiento). Por último, se debería fomentar en el alumnado la reflexión, el pensamiento crítico, la formulación de hipótesis, la labor investigadora y la aplicación práctica de sus conocimientos, al tiempo que se trabajaría la educación en valores aprovechando la ocasión de contri-

buir en su formación como buenos ciudadanos propios de una sociedad democrática. Para ello se trabajarían valores esenciales, con especial atención a los de respeto, libertad, igualdad y diversidad, que forman parte de los principios de identidad del centro.

En referencia a los recursos y materiales didácticos que se emplearían, estos serían de índole diversa: una breve presentación Power Point, réplicas de objetos e indumentarias del período trabajado y la recreación de personajes relacionados con la unidad didáctica (en adelante, UD), seleccionados previamente según su relevancia histórica.

Los objetivos eran primeramente evaluar el aprendizaje del alumnado en la materia de Historia a través de las actividades de reconstrucción y recreación históricas, y las relacionadas con la arqueología experiencial; es decir, comprobar si los alumnos habían aprendido o ampliado contenidos, si se había completado el proceso de E/A con éxito. Todo ello mediante la comparación de los resultados obtenidos antes y después gracias al cuestionario 1 preintervención y el cuestionario 2 posintervención. Seguidamente, se quería comprobar la percepción del alumnado sobre el éxito o fracaso del proceso de E/A desde su propia experiencia. Además, se trataba de conocer la opinión del alumnado en referencia a la capacidad motivadora que ofrecen estas estrategias docentes. Por último, otro objetivo era conocer la opinión del alumnado en lo referente a la metodología empleada.

Un aspecto importante a tener en cuenta es que la experiencia didáctica había de tener como punto de partida un marco legal dentro del contexto educativo. Al estar dirigida a alumnos de Secundaria, la legislación de referencia fue el Real Decreto 1105 / 2014, de 26 de diciembre, por el cual se establece el currículo básico de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Así mismo, tuvimos en cuenta tanto la concreción curricular como las orientaciones metodológicas recogidas en el Decreto n.º 220 / 2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, tales como: partir de los conocimientos previos del alumno/a, aplicar métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, favorecer el aprendizaje autónomo y el trabajo en equipo. Durante la puesta en práctica de la acción puntual, se trabajaron las habilidades comunicativas y la expresión en público mediante el fomento de la participación interactiva o el desarrollo de exposiciones orales a través de debates.

Planificación didáctica y temporalización de las actividades

La sesión se planteó como una actividad puntual de reconstrucción y recreación históricas enmarcada en la Edad Media, con el feudalismo como hilo conductor.

Tratándose de una actividad de ampliación y refuerzo que pretendía consolidar los contenidos trabajados en la unidad formativa anterior, *La Europa feudal*, la propuesta didáctica se inspiró en la actividad número 4 de la página 65 del manual de *Geografía e Historia de 2º de ESO*, de la editorial Vicens Vives y en la didáctica que desde hace algunos años veníamos poniendo en práctica en el ámbito de la educación patrimonial. Los tutores de los 73 alumnos receptores presenciarían la acción de manera pasiva sin intervenir en su desarrollo. La temporalización prevista era de 90 minutos y el espacio acordado con el departamento, un aula grande.

Se diseñó una actividad transversal sencilla pero llamativa, concebida como una muestra de moda medieval en la que unos personajes masculinos y femeninos de carne y hueso explicarían las particularidades de su indumentaria, así como los procesos de documentación (labor de historiador) llevados a cabo previamente, incidiendo en la importancia del trabajo con fuentes primarias. Los recreadores darían unas pinceladas sobre la vida de sus personajes (*storytelling*), los cuales serían seleccionados según su relevancia histórica. Algunos de los elegidos fueron: Recaredo (559-601); Wifredo el Velloso (840-897); Ermessenda de Carcasona (972-1057), elegida por ser una mujer poco convencional para la época, vinculada a la familia de Wifredo, lo que permitía trabajar de manera intrínseca el feudalismo desde una perspectiva de la historia de género; el Cid Campeador (1048-1099) seleccionado por su relevancia histórica, además de formar parte de los contenidos que el alumnado trabajara en la siguiente unidad didáctica (su figura daba pie a trabajar contenidos interdisciplinarios a través de referencias a los cantares de gesta y especialmente al *Mío Cid*; y un campesino anónimo que, en contraposición al resto de los personajes, permitía de manera rápida y visual percibir las diferencias estamentales existentes entre ellos.

La intervención docente constaría de las siguientes actividades: tras presentar al alumnado 1) la metodología de trabajo del grupo de reconstrucción histórica y 2) algunos ejemplos de fuentes (mediante dos presentaciones en formato Power Point de 5 minutos de duración cada una); 3) los personajes explicarían su indumentaria (10 minutos). Acto seguido 4) comenzaríamos a vestir a uno de los personajes con los elementos propios de un caballero (10 minutos). Aportaríamos, prestaríamos (para su testeo) y explicaríamos una por una las distintas reproducciones proporcionadas, relacionadas siempre con ese caballero y con la Europa feudal: yelmos, escudos, cotas de malla y todo tipo de armaduras. Todo ello con el fin de que el alumnado comprobase en primera persona aspectos tales como los elementos que formaban parte del equipo del caballero, cómo era realmente este equipo, qué podía llegar a pesar, cómo evolucionaría a lo largo de la Edad Media y a causa de qué, si era algo accesible a todos los estamentos y por qué, etc. Todas estas cuestiones se relacionan de manera directa con la citada actividad *Rodrigo es armado caballero* del manual de uso habitual

en el centro. Más tarde, 5) recrearíamos un juramento de fidelidad y la ceremonia de vasallaje. Acompañado de un taller interactivo de recreación histórica con participación de alumnos voluntarios. A continuación, se darían a conocer las identidades, hasta el momento desconocidas, de los personajes recreados. Tras una breve introducción, 6) los personajes narrarían su historia en primera persona, interactuando con el alumnado, incidiendo en los acontecimientos y procesos históricos coetáneos más relevantes, así como en los aspectos religiosos, sociales, económicos, filosóficos o artísticos (teatralización docente: 25 minutos). Acto seguido 7) se mostraría al alumnado una selección de las técnicas de combate y formaciones militares más habituales durante la Edad Media (teatralización docente: 5 minutos), continuando con la resolución de dudas (5 minutos) y un nuevo testeo de material arqueológico (didáctica del objeto: 10 minutos). Por último, tras adoptar las pertinentes medidas de seguridad, se teatralizaría una batalla entre dos guerreros empleando las réplicas ya estudiadas (5 minutos).

De este modo y teniendo en cuenta en todo momento la concreción curricular, las actividades permitían trabajar varios elementos del currículo de manera simultánea. La actividad número 6, por poner un ejemplo, mediante, p. e., la reconstrucción de la figura del Cid Campeador permitía abordar los contenidos curriculares (el feudalismo, la conquista cristiana, los cantares de gesta, el *Mío Cid*), el objetivo de etapa número 6 (*valorar y respetar la cultura y la historia propia y de los demás*), el criterio de evaluación (*explica la organización feudal y sus consecuencias*) y las *competencias clave* (CPPA, CCL, CSC, CEC).

Instrumentos de evaluación

Para poner a prueba y verificar las hipótesis que marcan el punto de partida de este trabajo, se seleccionó una metodología de tipo mixta cualitativa-cuantitativa que permitiese recoger, a través de una serie de cuestionarios, los datos cualitativos del alumnado. Estos datos posteriormente se trasladaron al ámbito cuantitativo para la presentación de los resultados y se prestó este modo a ser objetivo y a generalizarlos, así como a cuantificar los fenómenos de carácter relevante. De esta manera, el análisis de los datos y sus resultados quedaba resuelto a través de estadística y expresados por medio de valores numéricos y de gráficos realizados a partir de los datos obtenidos mediante los distintos modelos de cuestionario. Estos eran de carácter anónimo (únicamente se solicitó el número de clase del alumno o alumna y el sexo, para que fueran cotejados). Se diseñaron dos tipos de cuestionarios (uno para cada fase de la investigación) descritos a continuación.

A) Fase I. Cuestionarios 1 y 2

Para la primera fase de recogida de datos [fase I] se cotejarían los resultados obtenidos a partir de dos cuestionarios idénticos (1 y 2), que habrían de ser cumplimentados por el alumnado, con carácter sorpresa y sin consultar material de apoyo, en los momentos previo y posterior a la intervención. Estos cuestionarios presentaban una serie de ítems cuyas respuestas comparadas nos proporcionarían información acerca de si la estrategia metodológica había resultado ser eficaz, permitiendo la adquisición o consolidación de los contenidos trabajados, o parte de estos, completando así con éxito el proceso de E/A. El modelo de cuestionario ofrecía 10 ítems representados por cuestiones directamente relacionadas con el contenido trabajado durante la actividad de reconstrucción y recreación históricas, cuyas variables podían agruparse por sectores.

B) Fase II. Cuestionario 3

Para la segunda fase de la investigación [fase II] se diseñó un último cuestionario [cuestionario 3] (figura 9) que tenía por objetivo que el alumnado evaluara los resultados de su propio proceso E/A, sus consecuencias, así como la estrategia metodológica empleada. El cuestionario ofrecía escala Likert, presentando una serie de afirmaciones que el alumnado tenía que valorar, para manifestar su acuerdo o desacuerdo, marcando la respuesta que mejor le representase. Teniendo en cuenta que: 1 = *muy en desacuerdo*, 2 = *algo en desacuerdo*; 3 = *ni de acuerdo, ni en desacuerdo*; 4 = *algo de acuerdo*; 5 = *muy de acuerdo*. De los 11 enunciados que ofrecía este cuestionario, los ítems número 1, 2, 3 y 4 hacían referencia directa a la adquisición o no de contenidos por parte del alumno, es decir, a lo que el alumno considerara que había aprendido gracias a la intervención. Estos ítems son: 1. *La actividad de recreación histórica me ha ayudado a comprender mejor cómo se vivía en la Edad Media*; 2. *La actividad de recreación histórica me ha ayudado a comprender mejor qué es el feudalismo*; 3. *La actividad de recreación histórica me ha ayudado a comprender mejor cómo era el equipo militar de un caballero medieval* y 4. *Gracias a la recreación histórica he aprendido cómo vestía la gente en la Edad Media*. Los enunciados número 5, 6 y 7 buscaban conocer la percepción del alumno sobre cómo había incidido esta práctica docente en su propio proceso de E/A, pero esta vez en lo referente a aspectos como la motivación o la interacción. Estos ítems eran: 5. *Gracias a la actividad de recreación histórica he mejorado mi motivación para el esfuerzo en la clase de Historia*; 6. *Gracias a la actividad de recreación histórica he conseguido romper con algunos mitos históricos*; 7. *Mi motivación ha aumentado al tratarse de una actividad interactiva*. Los enunciados número 8, 9, 10, 11 y 12 se relacionaban directamente con la valoración de la metodología empleada, son: 8. *La actividad de recreación histórica me ha resultado divertida*. 9. *Trabajar con réplicas*

1. Modelo de Cuestionario 3

A continuación presentamos una serie de afirmaciones con el fin de que el alumnado evalúe la estrategia metodológica. El alumnado ha de valorar esas afirmaciones, marcando en el recuadro la respuesta que le representa mejor, teniendo en cuenta que: 1= Muy en desacuerdo, 2 = Algo en desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4 = Algo de acuerdo; 5 = Muy de acuerdo.

Opinión sobre la influencia de la actividad de Recreación Histórica en la motivación.	Muy en desacuerdo.	Algo en desacuerdo.	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo
1. La actividad de Recreación Histórica me ha ayudado a comprender mejor como se vivía en la Edad Media.	1	2	3	4	5
2. La actividad de Recreación Histórica me ha ayudado a comprender mejor qué es el feudalismo.	1	2	3	4	5
3. La actividad de Recreación Histórica me ha ayudado a comprender mejor cómo era el equipo militar de un caballero medieval.	1	2	3	4	5
4. Gracias a la actividad de Recreación Histórica he aprendido cómo vestía la gente en la Edad Media.	1	2	3	4	5
5. Gracias a la actividad de Recreación Histórica he mejorado mi motivación para el esfuerzo en la clase de historia.	1	2	3	4	5
6. Gracias a la actividad de Recreación Histórica he conseguido romper con algunos mitos históricos.	1	2	3	4	5
7. Mi motivación ha aumentado al tratarse de una actividad interactiva.	1	2	3	4	5
8. La actividad de Recreación Histórica me ha resultado divertida.	1	2	3	4	5
9. Trabajar con réplicas históricas de objetos me ha parecido interesante.	1	2	3	4	5
10. Prefiero este tipo de enseñanza frente al <i>método tradicional</i> .	1	2	3	4	5
11. Considero que gracias a esta actividad de Recreación Histórica he aprendido " <i>jugando</i> ".	1	2	3	4	5
12. Lo que más me ha gustado de la actividad ha sido...					
Explica brevemente el porqué:					

Figura 9. Modelo de cuestionario 3.

históricas de objetos me ha parecido interesante. 10. Prefiero este tipo de enseñanza frente al método tradicional. 11. Considero que gracias a esta actividad de recreación histórica he aprendido jugando.

Por último, se ha de destacar el carácter abierto de la cuestión número 12, que tenía por objeto que el alumno describiese y justificase con sus propias palabras qué era lo que más le había gustado de la actividad. Esta era probablemente la cuestión más interesante de este último grupo, pues aportaría, como veremos, una información muy relevante. Se formulaba de la siguiente manera: *Lo que más me ha gustado de la actividad ha sido... porque...* De este modo se pretendía conocer, además del grado de satisfacción o descontento de los alumnos y alumnas con respecto a la metodología, las valoraciones personales de estos, a la vez que buscaba dar respuesta a la cuestión de si habían disfrutado con la actividad y si el proceso de E/A se había desarrollado efectivamente de una manera lúdica, despertando en ellos y ellas los sentimientos de emoción y diversión que conducían a la motivación impulsora del aprendizaje. Muchas de las respuestas a este ítem incluyeron, como veremos en el análisis de resultados, los términos *divertido* o *emocionante*.

Análisis y discusión de los resultados

Antes de abordar el análisis de resultados, se ha de hablar de la mortandad de la muestra. En la evaluación del proyecto participaron como se ha dicho un total de 73 alumnos, procedentes de tres de los grupos de 2º curso de ESO. Como suele ser habitual, parte de la información se perdió a lo largo del proceso de recogida de datos por distintos motivos fundamentalmente dos: el primero se correspondía con la presencia de parejas incompletas de los cuestionarios de la fase I (C1 y C2), a causa de que determinados alumnos se ausentaron del centro en alguna de las dos jornadas en que debían ser evaluados sus conocimientos, por lo que llegaron a completar ambos cuestionarios y fue imposible cotejarlos; la segunda de las causas fue la presencia de gran cantidad de cuestionarios que no llevaban el número de clase escrito (dato necesario al actuar como localizador), lo que nuevamente hacía inviable la comparación de datos previos y posteriores a la intervención. Por ambas razones, el número total de cuestionarios validados finalmente para el estudio fueron: 52 para la fase I y 56 para la fase II. Suponiendo un 71,23 % y un 77,71 % respectivamente del total inicial y situando la mortandad de la muestra entre un 28,77 % y un 22,29 %.

A la hora de expresar los resultados, para los obtenidos en la fase I se optó por realizar, a partir de cada uno de los ítems, dos gráficos circulares con los resultados previos (C1) y posteriores (C2) a la intervención. Se consideró oportuno emplear

este tipo de gráfico en duplicado, para favorecer una interpretación sencilla, rápida y muy visual de los resultados del antes y el después, a la vez que permite expresar los datos en porcentajes. Para la expresión y representación de los datos obtenidos en la fase II, se eligió hacerlo mediante un gráfico de tablas. Por último, para el ítem número 12 del (C3) se optó por realizar un gráfico propio por el interés y la representatividad que ofrecían las respuestas abiertas. Así mismo, hemos decidido incluir algunas de las respuestas más representativas o llamativas, conservando su carácter literal.

A continuación, se presentan algunos resultados obtenidos a partir de la investigación. Debido a las limitaciones de espacio, nos centraremos en mostrar los más relevantes. En primer lugar, se analizarán los datos recabados durante la fase I y se presentarán los resultados de dos de las cuestiones planteadas en los cuestionarios gemelos, la número 2 y la número 10.¹¹ No obstante, se ha de decir que, en la fase I, se aprecia una mejora en absolutamente todos los ítems, a partir de lo cual podemos inferir que la mayoría del alumnado completó con éxito el proceso de E/A sin hacer uso de técnicas memorísticas.

A través del ítem número 2 (*¿Para qué servían las cotas de malla?*), preguntábamos al alumnado por la funcionalidad de este elemento defensivo. Llama la atención en los gráficos (figuras 10 y 11) cómo el número de alumnos que en el cuestionario previo responden *No sabe no contesta (NSNC)* desaparece en su totalidad en el cuestionario ulterior (pasando de 22 alumnos a cero), es decir, de un 40,40 % al 00,00 %. Esto queda representado en los gráficos mediante los sectores en color azul y supone un resultado muy positivo. De igual manera, el sector *Otros*, en naranja, pasa de un 13,50 % a un 01,90 %. Si sumamos ambos sectores o, lo que es lo mismo, los resultados de las respuestas en blanco o incorrectas, el total desciende de un 53,90 % a un 01,90 %, lo que significa que todos los alumnos, algo más de la mitad del total del grupo, que respondieron en blanco o de manera incorrecta en el primer cuestionario, tras la intervención, respondieron de manera correcta e incluso en modo muy concreto. El total de alumnos que respondieron *Para proteger* pasó del 40,40 % inicial al 51,90 % final. Pero el cambio más significativo lo encontramos en la cantidad de alumnos que respondieron *Para proteger de cortes*, en amarillo, que aumentaron de un 05,80 % en el C1 a un 46,20 % en el C2. Tras el cotejo de ambos gráficos, podemos afirmar que, en referencia a esta pregunta, el índice de resultados obtenidos inicialmente mejoró de manera sustancial tras la intervención.

A través del ítem número 10 (*Describe la ceremonia del vasallaje/homenaje*), nuestra intención era descubrir si, gracias a la teatralización interactiva del juramento de vasallaje, los alumnos habían asentado los contenidos trabajados, así como algunos de los detalles asociados. Los resultados fueron nuevamente interesantes, pues, tal y

¹¹ El arco de variantes recogidas en los cuestionarios queda reflejado en los gráficos.

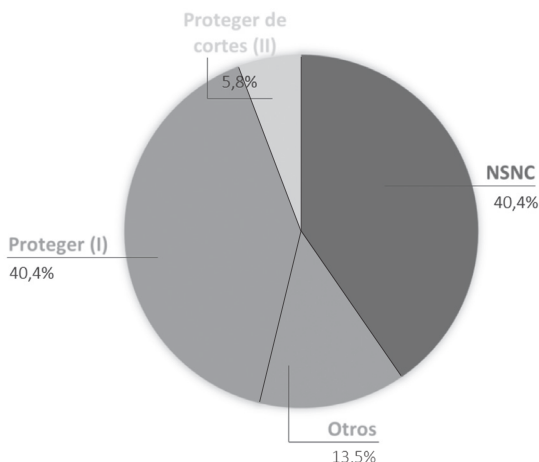


Figura 10. Índice de respuestas. Ítem 02 del cuestionario anterior, Fase I (C1).
Fuente: elaboración propia.

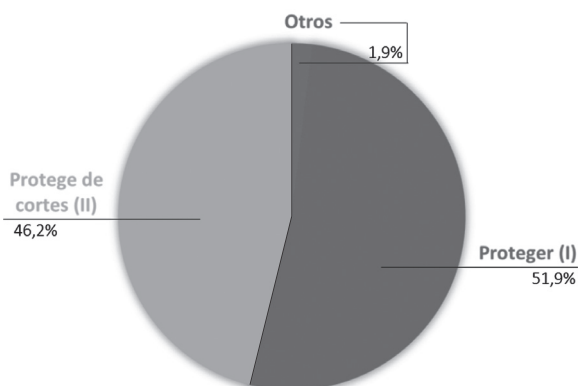


Figura 11. Índice de respuestas. Ítem 02 del cuestionario ulterior, Fase I (C2).
Fuente: elaboración propia.

como se recoge en los gráficos el porcentaje de alumnado que respondió inicialmente en blanco, pasó de un 69,20 % a un 21,20 %. Si bien es cierto que el porcentaje de respuestas agrupadas en *Otros*, en naranja, aumentó ligeramente de un 03,80 % hasta un 11,50 %. El índice de respuestas que contenían referencias específicas a un pacto de fidelidad, en gris, se mantuvo inmutable en un 25 %. Lo más notable radica en que el índice de respuestas que contienen referencias detalladas a tal pacto, al juramento o a la ceremonia (en amarillo), se incrementó notoriamente tras la actividad, pasando de

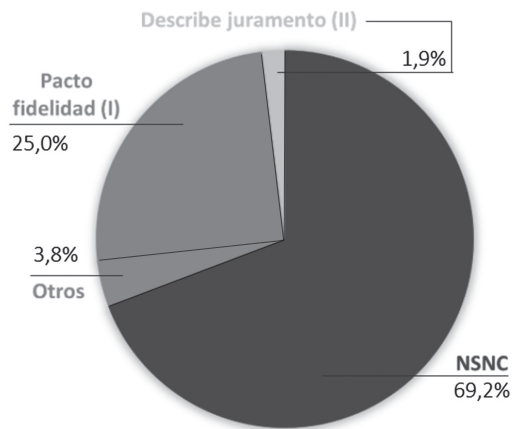


Figura 12. Índice de respuestas. Ítem 10 del cuestionario anterior, Fase I (C1).

Fuente: elaboración propia.

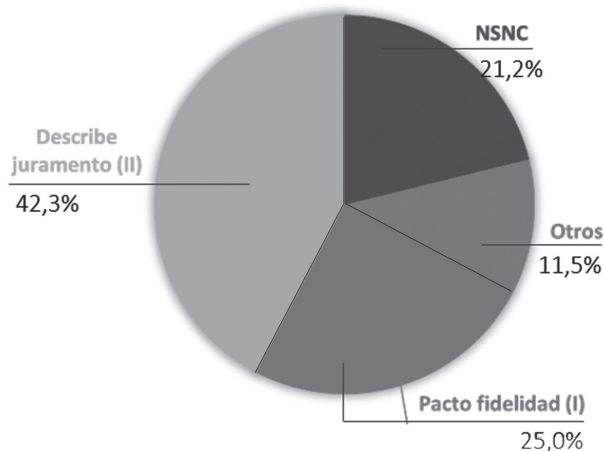


Figura 13. Índice de respuestas. Ítem 10 del cuestionario ulterior, Fase I (C2).

Fuente: elaboración propia.

un tímido 01,90 % a un 42,30 % de representatividad. De esto se desprende que gran parte del alumnado completó con éxito el proceso de E/A a través de esta actividad. Cabe destacar la respuesta de uno de los alumnos, concretamente la de uno de los voluntarios que participó de la teatralización, dato que conocemos porque él mismo lo manifiesta de manera espontánea en el cuestionario (ver imagen 9): «El noble se dirige al conde o rey o condesa y se arrodilla, le dice que se ofrece como su hombre y le jura fidelidad. El conde o condesa le da un cuenco con tierra simulando su feudo a cambio de protección». Su respuesta es clara y detallada, e incluye referencias a los

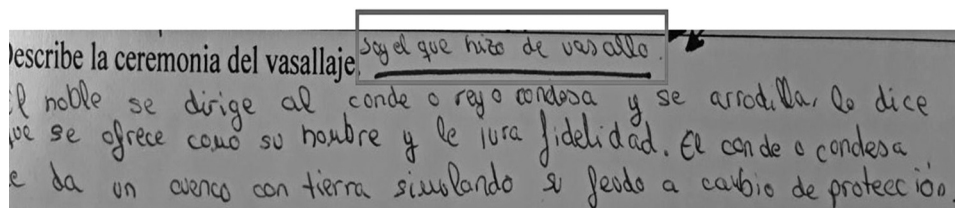


Figura 14. Respuesta del sujeto número 045 al ítem número 10 del cuestionario ulterior, fase I (C2).

diferentes rangos (conde, rey) y género (conde, condesa) de los posibles protagonistas (figuras 12, 13 y 14).

Pasaremos ahora a exponer los resultados de la fase II, extraídos a partir del cuestionario 3 (C3) (figura 15). Resulta interesante recordar que los ítems 1, 2, 3 y 4 hacían referencia a las percepciones del alumnado con relación a si se había completado con éxito su proceso de E/A. Tal y como se observa en el gráfico, el número de alumnos que se muestran *De acuerdo* (en color amarillo) o *Muy de acuerdo* (en azul celeste) representan valores elevados. En total el 94,64 % de los alumnos se muestran de acuerdo o muy de acuerdo con que la actividad de recreación histórica les ha ayudado a comprender mejor cómo se vivía en la Edad Media.¹² Un 66,07 % de los alumnos se muestra de acuerdo o muy de acuerdo en que la actividad de recreación histórica les ha ayudado a comprender mejor qué es el feudalismo. El 87,50 % de los alumnos afirma estar de acuerdo o muy de acuerdo en que la actividad de recreación histórica les ha ayudado a comprender mejor cómo era el equipo de un caballero medieval. Por último, un 92,85 % de los alumnos se muestra de acuerdo o muy de acuerdo con el enunciado 4 (*Gracias a la actividad de recreación histórica he aprendido cómo vestía la gente en la Edad Media*). Los resultados obtenidos a través de este ítem coinciden con los derivados de la pregunta número 5 de los cuestionarios gemelos C1 y C2 (cuyo análisis no ha sido incluido por extensión).

Respecto a los resultados de los ítems 5 y 7, mediante los cuales se pretendía conocer si en la opinión de los alumnos la actividad de recreación histórica o su carácter interactivo habían contribuido a un aumento en su motivación, llama enormemente la atención el descenso de las opiniones *Muy de acuerdo* (en azul celeste) y el incremento de las opiniones *Ni de acuerdo ni en desacuerdo* (en color gris). Así mismo, se ha de resaltar que en estos ítems, 5 y 7, se recogen algunas opiniones poco o nada favorables: *Algo en desacuerdo* (en naranja) y *Muy en desacuerdo* (en azul marino) respectivamente. De este modo, los resultados principales que se extraen de la pregunta 5 (*Gracias a la actividad de recreación histórica he mejorado mi motivación para el es-*

¹² Entiéndase por ello reconstrucción y recreación históricas.

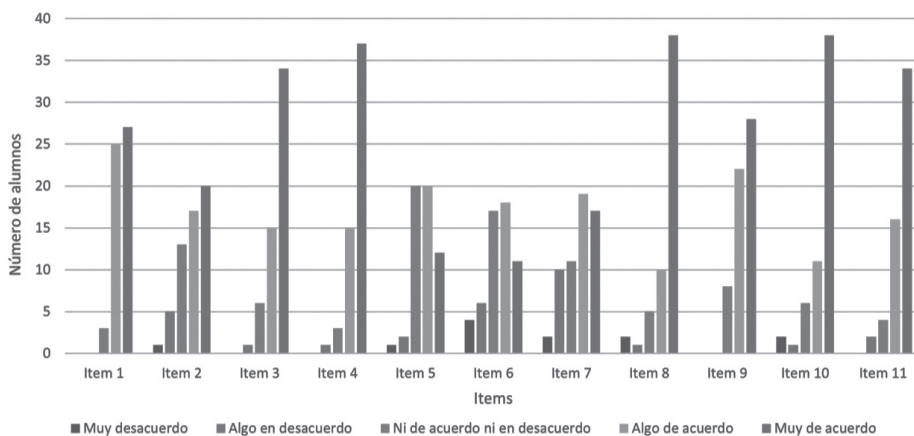


Figura 15. Resultados del cuestionario 3.

fuero en la clase de Historia) son: 55,35 % algo de acuerdo y muy de acuerdo, frente al 07,14 % de los alumnos en desacuerdo o en muy desacuerdo y un 35,71 % de los alumnos que emitieron opiniones de carácter neutral. Algo similar ocurre con la pregunta número 7 (*Mi motivación ha aumentado al tratarse de una actividad interactiva*), aunque en este caso los resultados generales son más favorables, pudiendo resumirse en: un 64,28 % de los alumnos se mostraron algo de acuerdo y muy de acuerdo frente al 14,28 % en desacuerdo o en muy desacuerdo y un 19,64 % que se manifestaron de manera neutral.

En referencia al último grupo de enunciados del cuestionario 3, a través de los ítems 8, 9, 10 y 11, como hemos anticipado, se pretendía conocer la opinión del alumnado en relación con la metodología. En esta los resultados se muestran nuevamente muy positivos. De este modo, el 85,71 % de los alumnos se declaran *Muy de acuerdo* o *De acuerdo* con el ítem 8. *La actividad de recreación histórica me ha resultado divertida*, frente al 08,92 % que se declaran neutrales y el 05,35 % que se declaran *En desacuerdo* o *Muy en desacuerdo*. Los resultados de este ítem se corresponden con los obtenidos en la cuestión abierta número 12, como veremos. En referencia al ítem 9 (*Trabajar con réplicas históricas de objetos me ha parecido interesante*), los resultados son: el 87,50 % de los alumnos se declaran *Muy de acuerdo* o *De acuerdo* frente al 12,50 % que se declaran neutrales. No se recogen opiniones desfavorables de ningún tipo. Los valores del ítem 10 (*Prefiero este tipo de enseñanza frente al método tradicional*) resultan igualmente positivos: el 87,50 % de alumnos se declaran *Muy de acuerdo* o *De acuerdo* frente al 08,92 % que se declaran neutrales. Un total de 2 alumnos se muestran en desacuerdo. Finalmente el ítem 11 (*Considero que gracias a esta actividad he aprendido jugando*), ofrece los siguientes resultados: el 89,28 % de los alumnos se declara *muy de acuerdo*

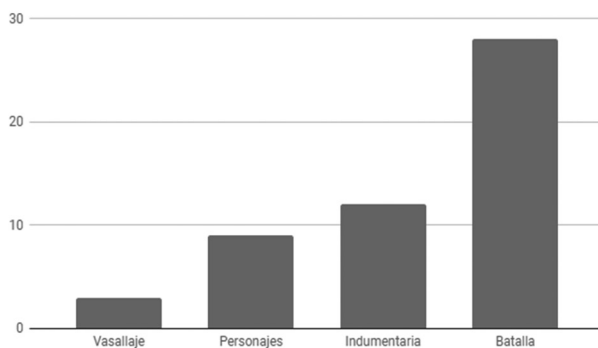


Figura 16. Resultados de la pregunta número 12 (C3):
Lo que más me ha gustado ha sido...

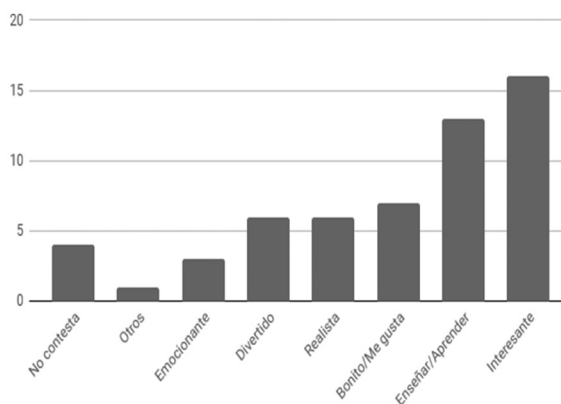


Figura 17. Resultados de la pregunta número 12 (C3): *Porque...*

o de acuerdo frente al 07,14 %, que se declaran neutrales. Dos alumnos se muestran algo en desacuerdo y ninguno en gran desacuerdo. Por último, los resultados que se extraen de la pregunta abierta 12 (*Lo que más me ha gustado de la actividad ha sido... porque...*) hablan por sí solos (figura 16 y 17). Lo primero que se ha de destacar es que, de los 56 alumnos participantes en este sondeo, excepto un total de 4 alumnos que respondieron en blanco, todas las respuestas fueron positivas o muy positivas. En más de un caso, a la hora de justificar estas respuestas los alumnos enumeraron más de una variable favorable, aunque para no extendernos nos hemos limitado a recoger y contabilizar únicamente la más reiterada por los propios participantes. Así, tal y como se aprecia en el gráfico (figura 16), lo que más gustó a los alumnos (respuesta dada por 28 alumnos, es decir, por más de la mitad del total) fue la batalla final, algo escasamente inesperado, debido al carácter llamativo y extraordinario de esta activi-

Lo que más me ha gustado de la actividad ha sido... **A**
 La lucha, y la historia del Campesinado, y los trajos

Explica brevemente el porqué: Porque era super divertida, realista y salían chistes cuando se daban ~~trajes~~ es pida con es pida. Porque estaba muy bien contada y era interesante. Era muy chulos.

Lo que más me ha gustado de la actividad ha sido... **B**
 Que luchaban de verdad y sabían ~~de~~ de lo que hablaban

Explica brevemente el porqué:
 Porque si alguien hace una obra y se lo empolla y no entiende lo que dice no sale bien pero ellos sabían lo que decían.

Lo que más me ha gustado de la actividad ha sido... **C**
 Que vinieran disfrazados y pelearan con las armas

Explica brevemente el porqué:
 Porque es un método diferente de enseñar y se hace menos aburrido.

Lo que más me ha gustado de la actividad ha sido... **D**
 Cuando las personas contaban sus vidas

Explica brevemente el porqué:
 Pues porque me gusta cuando hablo sobre eso y yo me lo imaginaba todo en la cabeza y me gusta mucho la verdad.

Figura 18. Respuestas al ítem número 12 del cuestionario 3:
 A. Sujeto número 017. B. Sujeto número 032. C. Sujeto número 039.
 D. Sujeto número 046.

dad (la número 10) poco frecuente en este tipo de contextos. Lo que más gustó en segundo y tercer lugar fue la explicación de la indumentaria (actividades número 3 y 4) y la presentación de los personajes históricos (actividad número 6). Ambas respuestas fueron dadas por un total de 12 y 9 alumnos respectivamente. Finalmente, la teatralización de la ceremonia del homenaje acompañada del taller de recreación histórica (actividad número 5) fue mencionada por 3 alumnos como lo más llamativo (figuras 16 y 17).

Lo que más me ha gustado de la actividad ha sido... **A**

Cuando explicaron ~~en~~ cada uno un poco su vida y también cuando Laura explicó la vestimenta de cada uno.

Explica brevemente el porqué:

Porque me pareció interesante la vida de cada uno.
Porque así ya sé la vestimenta de las personas importantes y no tan importantes.

Lo que más me ha gustado de la actividad ha sido... **B**

Cuando explicaron como funcionaba la ropa desde campesinos hasta los nobles, reyes.

Explica brevemente el porqué:

Porque en mi opinión creo que era muy fácil de entender de la manera en que lo decían y lo mostraban.

Lo que más me ha gustado de la actividad ha sido... **C**

Cuando cada uno explica su historia que ha vivido. Y cuando expliqué como iban vestidos.

Explica brevemente el porqué:

Por que lo explicaron de forma interesante, y conforme iban explicando enseñaban los objetos que explicaban.

Figura 19. Respuestas al ítem número 12 del cuestionario 3:
A. Sujeto número 047. B. Sujeto número 049. C. Respuesta del sujeto 051.

En cuanto a los motivos que conducen a los alumnos a realizar las valoraciones expuestas (figura 17), destacan los factores relacionados con los términos: *interesante, enseñar/aprender, bonito, realista, divertido* o *emocionante* (figuras 18 a 20). Se ha de resaltar cómo algunos alumnos exponen argumentos que incluyen referencias a un proceso exitoso de E/A. De este modo nos hemos encontrado con respuestas como la que ofrece una alumna, sujeto número 027, que expone: «Me ha gustado porque es una forma de aprender mejor y divertirse más, a la vez que me he dado cuenta de que la historia no es de aprenderlo de memoria, es de entender» (figura 20).

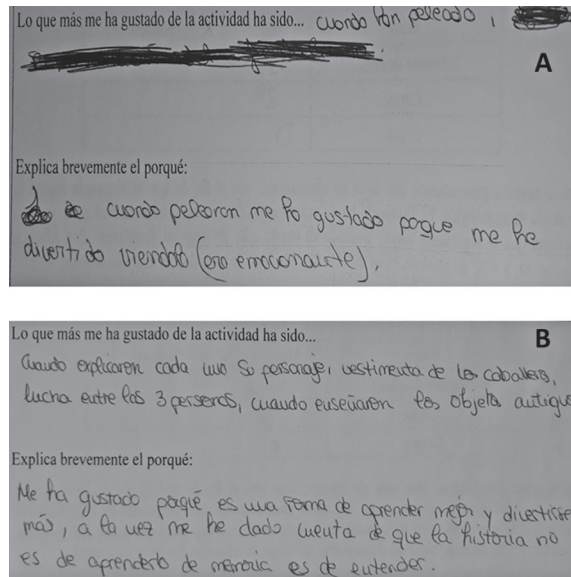


Figura 20. Respuestas al ítem número 12 del Cuestionario 3:
A. Sujeto número 050. B. Sujeto número 027.

Del análisis de los resultados obtenidos a partir de la pregunta número 12 del cuestionario 3 se infiere, en primer lugar, que la gran mayoría de los alumnos receptores han disfrutado con la estrategia metodológica objeto de estudio, respondiendo a la cuestión abierta de manera favorable más de un 90 % del total de participante en el estudio. Teniendo en cuenta el carácter anónimo de los cuestionarios, creemos que las valoraciones emitidas por el alumnado son de carácter objetivo y sincero. En segundo lugar, resulta sumamente interesante ver cómo los propios alumnos asocian a la intervención una serie de términos tales como *emocionante*, *bonito* o *divertido*, terminología que, como vimos a lo largo del marco teórico, juega un papel determinante en el grado de éxito de todo proceso de E/A. En tercer lugar, llama la atención cómo algunos alumnos emiten juicios de valor sobre su propio proceso de E/A, fruto de reflexiones maduras extraídas tras la intervención, según se desprende de varias respuestas, reflexiones interesantes que hacen referencia directa a factores que favorecen el éxito de dicho proceso de E/A, tomando consciencia, p. e., de que el estudio de la historia resulta más productivo si se comprende y no si se memoriza de manera mecánica, tal y como se ha hecho durante años en la enseñanza tradicional. Finalmente, y a la vista de los datos analizados, podemos concluir que los resultados extraídos a partir de esta cuestión número 12 se han mostrado relevantes y muy positivos (figuras 18 a 20).

Conclusiones

Este trabajo tenía por objeto trasladar y poner a prueba el valor pedagógico de algunas estrategias didácticas que gozan de gran recorrido en la educación patrimonial, especialmente en relación con los OAM y los AOAM, tales como la reconstrucción y la recreación históricas, la arqueología experiencial o la didáctica del objeto, dando así respuesta a la hipótesis inicial alusiva a una posible mejora, con relación al empleo de estas estrategias, en los resultados de aprendizaje del alumnado de Historia en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Podemos concluir que, además de cumplir con todos los objetivos, los resultados obtenidos se manifiestan altamente positivos. De su análisis se desprende que una gran parte del alumnado ha completado con éxito y de manera inconsciente (sin emplear técnicas memorísticas tradicionales) el proceso de E/A, pues el cotejo de los instrumentos de medición pre y posintervención muestra altos índices de mejora en absolutamente todos los ítems. En referencia a la percepción del alumnado, vemos que gran parte de este concuerda con el hecho de que el proceso de E/A del que han sido partícipes ha sido completado correctamente, corroborando desde su óptica esta realidad. Además, la mayoría puntúa muy positivamente la estrategia metodológica empleada, si bien, los resultados inferidos a partir de los ítems 5, 6 y 7 del cuestionario 3, no reflejan que, desde su óptica, sus índices de motivación respecto a la asignatura de Historia hayan aumentado. Sin embargo, en la pregunta abierta del mismo cuestionario (ítem 12), el 100 % de alumnos que respondieron una vez más valoró muy positivamente la estrategia didáctica. Así mismo, paradójicamente un gran número de ellos respondió con valoraciones muy favorables que incluían referencias precisamente a la capacidad motivadora de la metodología puesta a prueba. Igualmente hacen alusión a términos como: *divertido, emocionante, realista, curioso, bonito...*, e incluso manifiestan que la estrategia resulta «mucho menos aburrida» que la empleada habitualmente. Esto que contrasta con las valoraciones emitidas en los ítems 5, 6 y 7 ya señaladas. Esta realidad conduce a pensar que los alumnos y alumnas han aumentado su motivación parcialmente; posiblemente lo que ocurre es que les gusta la metodología, aprenden más; sin embargo, sigue sin gustarles la asignatura de Historia. Cabe recordar que en torno al 90 % de los participantes consideró interesante el trabajo con reproducciones de materiales arqueológicos, lo que supone una inferencia positiva con relación a lo señalado por varios expertos como Santacana, Arias, Egea, Pallarés, Carrión, Sánchez, Casanova, Pinto... (2018). Un porcentaje similar al de alumnos que prefieren este tipo de enseñanza frente al método tradicional y que consideran que han aprendido jugando.

Por tanto, partiendo de los resultados obtenidos a través de nuestra experiencia, y aun considerando su carácter representativo, podemos afirmar que la reconstrucción

y la recreación históricas, y las estrategias metodológicas vinculadas a estas, se revelan como herramientas altamente valiosas en la enseñanza de la Historia en el aula de Secundaria. Su gran potencial didáctico no debería quedar excluido de la educación reglada, por lo que se anima a docentes y departamentos de Historia a tratar de implementarla en los centros y planes de estudio.

Bibliografía

- ARIAS, L., y E. CASANOVA (2018): *El uso de los objetos arqueológicos en las aulas de Educación infantil: una experiencia en un aula de cuatro años*, en A. Egea, L. Arias y J. Santacana (coords.): *Y la Arqueología llegó al aula*, Gijón: Ediciones Trea, pp. 122-135.
- CARDONA, G. (2012): «Aprender con el patrimonio. Atención a la diversidad y patrimonio arqueológico en la Educación Secundaria Obligatoria: estudios de casos en Cataluña», en O. Fontal, P. Ballesteros y M. Domingo (coords.): *Actas del I Congreso Internacional en Educación Patrimonial*, Madrid: Instituto del Patrimonio Cultural de España/Observatorio de Educación Patrimonial de España, pp. 501-509.
- DECRETO NÚM. 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Publicado en BORM (*Boletín Oficial de la Región de Murcia*), núm. 203, de 3 de septiembre de 2015.
- DE LOS REYES, J. L. (2009): «Del patrimonio cultural al museo infantil», *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 40, 107-123.
- EGEA, A., y L. ARIAS (2018): «El desafío de enseñar a pensar históricamente a través de la arqueología», en A. Egea, L. Arias y J. Santacana (coords.): *Y la Arqueología llegó al aula*, Gijón: Editorial Trea, pp. 329-343.
- FRONZA, V. (2018): «From excavation to reconstruction of timber buildings at the Archeodromo of Poggibonsi (Siena, Italy)», en M. Valenti, S. Ricci, V. Fronza (coords.): *Dalle fonti alla narrazione. Ricostruzione storica per il racconto della quotidianità*, Quaderni del dipartimento di Archeologia e Storia delle Arti. Sezione Archeologia, Università di Siena. Florencia: All'Insegna del Giglio, pp. 67-84.
- GÓMEZ, C. J., J. MONTEAGUDO y P. MIRALLES (2017): *Metodología y recursos para la enseñanza de la geografía, historia e historia del arte en Educación Secundaria*, Murcia: Editum.
- GREGORIO, M.^a C. D., y J. GARCÍA (2014): «Living History, teatralizaciones y demostraciones como recurso didáctico, lúdico y pedagógico en la interpretación de yacimientos arqueológicos y espacios patrimoniales», en P. J. Lavado Paradinas y V. M. Lacamba Gambau (coords.): *VII Jornadas Nacionales de Ludotecas: ponencias y comunicaciones: juegos romanos, juegos de agua*, Teruel: Comarca de la Sierra de Albarracín, pp. 95-119.
- HERNÁNDEZ, F. X. (2002): *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Barcelona: Grao.
- JIMÉNEZ, L. (s. f.): «Recreación y Reconstrucción Históricas como herramientas clave en

- la difusión de la historia e Interpretación del Patrimonio. Un ejemplo en la Región de Murcia», *II Jornadas de Jóvenes Investigadores en Arqueología Murciana* (20-22 de marzo de 2019, Universidad de Murcia). En prensa.
- LÓPEZ FACAL, R. (2010): «Didáctica para profesorado en formación: ¿Por qué hay que aprender a enseñar Ciencias Sociales?», *Iber. Didáctica de las Ciencias sociales, Geografía e Historia*, 65, 75-82.
- LONCH, N. (2010): «La indumentaria como fuente para la didáctica de la Historia: problemática y estado de la cuestión», *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 24, 63-72.
- MESEGUER, J. A., E. CABALLERO, L. ARIAS y A. EGEA (2018): «¿Hay hueco para la arqueología en la realidad educativa actual? Tres pilares fundamentales para cambiar un modelo: leyes educativas, libros de texto y profesorado», en A. Egea, L. Arias y J. Santacana (coords.): *Y la Arqueología llegó al aula* Gijón: Editorial Trea, pp. 25-44.
- MORALES, M. J., y A. EGEA (2018): «El uso de los objetos arqueológicos en las aulas de Educación Primaria. Diseño y análisis de una propuesta para un aula de ocho-nueve años», en A. Egea, L. Arias y J. Santacana (coords.): *Y la Arqueología llegó al aula*, Gijón: Editorial Trea, pp. 138-157.
- PALLARÈS, M., A. CARRIÓN y N. SÁNCHEZ (2018): «Trabajar por competencias en Educación Secundaria a través de una experiencia arqueológica», en A. Egea, L. Arias y J. Santacana (coords.): *Y la Arqueología llegó al aula*, Gijón: Editorial Trea, pp. 99-118.
- PINTO, H. (2018): «El uso de objetos arqueológicos en las aulas de Historia de Portugal: una experiencia de aula para alumnos de doce-trece años», en A. Egea, L. Arias y J. Santacana (coords.): *Y la Arqueología llegó al aula*, Gijón: Editorial Trea, pp. 159-180.
- PRATS, J., y J. SANTACANA (2011): «Los restos arqueológicos, los monumentos y los museos como fuentes del pasado», en J. Prats (coord.): *Geografía e historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*, Barcelona: Grao, pp. 39-40.
- (2015): *Nous paradigmes en l'ensenyament de la historia. Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 26, 19-29.
- PRIETO, J. A. (2017): *Espacio y tiempo en el currículum de secundaria*, Murcia: Editorial Editum.
- PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO: Instituto de Enseñanza Secundaria Sangonera la Verde.
- QUINQUER, D. (2004): «Estrategias metodológicas para enseñar y aprender Ciencias Sociales: interacción, cooperación y participación», *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, 7-22.
- REAL DECRETO 1105/2014 de 26 de diciembre por el que se establece el Currículo Básico de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Publicado en BOE (*Boletín Oficial del Estado*) núm.3, de 3 de enero de 2015.
- SALZOTTI, F. (2018): «La comunicazione all' Archeodromo di Poggibonsi (SI): Accessibilità, esperienzialità, partecipazione attiva e dialoghi immersivi», en M. Valenti, S. Ricci, V. Fronza (coords.): *Dalle fonti alla narrazione. Ricostruzione storica per il racconto della quotidianità*, Quaderni del dipartimento di Archeologia e Storia delle Arti. Sezione Archeologia, Università di Siena. Florencia: All'Insegna del Giglio, pp. 101-116.
- SANTACANA, J. (2004): «Construir Museos; comunicar ideas», *Museo: Revista de la Asociación Profesional de Museólogos de España*, 9, 125-128.

- (2018): «La arqueología y el reto de educar», en A. Egea, L. Arias y J. Santacana (coords.): *Y la Arqueología llegó al aula*, Gijón: Ediciones Trea, pp. 10-21.
- SEIXAS, P., y T. MORTON (2012): *The big six Historical Thinking concepts*, Andover: Cengage Learning EMEA.
- VALENTI, M. (2015 a): «Progetto Archeodromo di Poggibonsi (SI) Materialità della storia e storytelling», en P. Arthur y M. Leo Imperiale (coords.): *VII Congresso Nazionale di Archeologia Medievale Vol. 1*, Florencia: All'Insegna de Giglio s. a. s., pp. 103-107.
- (2015 b): Archeodromo di Poggibonsi: Tra Archeologia Pubblica e Valorazione. *Bullettino senese di Storia Patria*, 122, 215-241.
- (2016): «Archeodromo di Poggibonsi (Siena): tra sperimentazione, materialità e narrazione della storia», *Forma Urbis*, 9, 33-41.
- (2018): «Dalle fonti alla narrazione. Ricostruzione storica per il racconto della quotidianità. Problemi e prospettive», en M. Valenti, S. Ricci, V. Fronza (coords.): *Dalle fonti alla narrazione. Ricostruzione storica per il racconto della quotidianità*, Quaderni del Dipartimento di Archeologia e Storia delle Arti. Sezione Archeologia, Università di Siena. Florencia: All'Insegna del Giglio, pp. 7-45.
- y F. SALZOTTI (2017): «For a participatory culture: the experience of Archeòtipo srl and the Poggibonsi Archaeodrome (Italy, prov. Siena)», en M. Cerquetti (coord.): *Bridging theories, strategies and practices in valuing cultural heritage*, Macerata: EUM Edizioni, Università di Macerata, pp. 244-260.

La monografía que tienes en tus manos es el primer trabajo académico nacional en torno a la recreación histórica y su contribución a la educación patrimonial y a la difusión del conocimiento del pasado. El término «historia viviente» (*living history*, conforme a su denominación en inglés), describe las acciones encaminadas a traer la historia a la vida. La principal diferencia entre una recreación y una actuación dramática es el grado de inmersión, así como el componente científico; una recreación histórica sigue el mismo método científico que ampara a la historiografía: investigación y búsqueda en las fuentes, análisis de las mismas con contextualización del período o hechos que recrear, y reconstrucción en vivo con todo lujo de detalles de tales hechos o momentos concretos. La recreación histórica no solo se circunscribe a la puesta en escena de actores, sino que a ello une la reconstrucción de cultura material, distintas aptitudes, modelos históricos e incluso usos lingüísticos de épocas pretéritas, lo que contribuye a la experimentación y por tanto a la investigación en factores y elementos que las fuentes, por su finitud, son incapaces de mostrar.

Este trabajo científico persigue constituir un hito pionero en el tratamiento de esta disciplina como una herramienta de primer orden en la difusión del conocimiento y la educación patrimonial, para sensibilizar a administraciones y otras entidades de la existencia de un modelo distinto de conmemoración del pasado, fundamentado en el contacto con los centros de producción científica como son las universidades y centros de estudios, así como la involucración en el fenómeno de otros centros depositarios de la responsabilidad de la difusión de la historia y el patrimonio como son los museos y centros de interpretación o los bienes de patrimonio.

La reunión y coordinación de los artículos que conforman esta monografía surge de la plataforma Compromiso de Caspe, un proyecto académico y multidisciplinar que reúne a investigadores nacionales de distintos perfiles y que tuvo su primer gran encuentro en el II Congreso Internacional Ciudad del Compromiso, celebrado en octubre de 2019.



Excmo. Ayuntamiento de Caspe

