

Artículo de Investigación

Itinerarios didácticos dramatizados: una matrona romana enseña la historia de Corduba a estudiantes de Secundaria

Dramatized didactic itineraries: a Roman matron teaches the history of Corduba to high school students

Nuria López Rey: Universidad de Córdoba, España.
nloprey800@g.educaand.es

Fecha de Recepción: 18/06/2024

Fecha de Aceptación: 25/07/2024

Fecha de Publicación: 05/11/2024

Cómo citar el artículo:

López Rey, Nuria (2024). Itinerarios didácticos dramatizados: una matrona romana enseña la historia de Corduba a estudiantes de Secundaria [Dramatized didactic itineraries: a Roman matron teaches the history of Corduba to high school students]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-762>

Resumen:

Introducción: Este artículo trata de una pequeña investigación sobre una innovación educativa para la enseñanza de la historia: los itinerarios didácticos dramatizados, basados en la Historia Antigua y el patrimonio arqueológico romano de Córdoba (España). Innovación implementada como una Situación de Aprendizaje en cursos de 1º de la ESO colaborando de manera interdisciplinar en las asignaturas de Geografía e Historia, Lengua y Literatura y Educación Plástica y Visual. **Metodología:** La extracción de datos para testar esta investigación combina las técnicas cualitativas y cuantitativas a través del análisis de 49 cuestionarios *Google Forms*, las rúbricas de evaluación y las actividades finales realizadas a alumnado que ha participado en estos itinerarios de forma activa. **Resultados:** En general son satisfactorios en cuanto supone una actividad muy motivadora que permite desarrollar el aprendizaje competencial, el pensamiento histórico y la reflexión, por una parte y por otra la sensibilización hacia el patrimonio arqueológico, tomando como base el Museo Arqueológico de Córdoba. **Discusión:** Todavía hace falta realizar más estudios concluyentes para validar algunos aspectos que han quedado en suspense como la valoración exacta en la sensibilización hacia el patrimonio. **Conclusiones:** Es muy necesario seguir investigando esta nueva forma de enseñar historia, cada vez más de moda, en sus aspectos, docentes, discentes y sociales.

Palabras clave: educación secundaria, historia antigua, innovación educativa, enseñanza de la historia, situación de aprendizaje, itinerario dramatizado, pensamiento histórico, historia y patrimonio local.

Abstract:

Introduction: This article is about a small investigation into an educational innovation for teaching history: dramatized didactic itineraries, based on Ancient History and the Roman archaeological heritage of Córdoba (Spain). Innovation implemented as a Learning Situation in 1st year ESO courses collaborating in an interdisciplinary manner in the subjects of Geography and History, Language and Literature and Plastic and Visual Education.

Methodology: The data extraction to test this research combines qualitative and quantitative techniques through the analysis of 49 Google Forms questionnaires, the evaluation rubrics and the final activities carried out by students who have actively participated in these itineraries.

Results: In general, they are satisfactory in that they are a very motivating activity that allows the development of skills learning, historical thinking and reflection, on the one hand, and awareness of archaeological heritage on the other, based on the Archaeological Museum of Córdoba. **Discussion:** More conclusive studies still need to be carried out to validate some aspects that have remained in suspense, such as the exact assessment of heritage awareness.

Conclusions: It is absolutely necessary to continue investigating this new way of teaching history, increasingly fashionable, in its teaching, student and social aspects.

Keywords: secondary education, ancient history, educational innovation, history teaching, learning situation, dramatized itinerary, historical thinking, history and local heritage.

1. Introducción

La enseñanza de la Historia en Secundaria y Bachillerato está en continua revisión debido a la implementación de las nuevas normativas, a la propia realidad en las aulas y a la adaptación de esta sociedad en continuo cambio. Todo esto hace que los docentes busquen innovaciones educativas que les permitan integrar en sus clases un tipo de enseñanza más experiencial en la que el alumnado sea una parte activa en el proceso de enseñanza aprendizaje (Duarte, 2018) incorporando las llamadas metodologías activas (De la Guardia, 2022). Teniendo en cuenta estos presupuestos, desde hace tiempo en el marco del desarrollo de una tesis doctoral, se viene trabajando sobre el análisis de los itinerarios didácticos dramatizados como recurso válido para la enseñanza de la historia local (López, 2023; Guerrero, *et al.* 2024).

En este artículo se presenta, por una parte el diseño de esta innovación educativa y por otra una investigación, todavía en su fase inicial, que analiza el valor de este recurso didáctico como herramienta educativa para la enseñanza de la Historia y una mayor sensibilización hacia el patrimonio arqueológico local. En ella todo el alumnado participa interpretando papeles a lo largo de un itinerario por la Córdoba romana lo que favorece la inclusión, la comunicación entre iguales y el desarrollo del pensamiento histórico entre los estudiantes del Primer Ciclo de Secundaria. La innovación permite, a su vez, trabajar de manera interdisciplinar desde las asignaturas de Geografía e Historia, Lengua y Literatura y Educación Plástica y Visual llevando el peso en la consecución de los itinerarios Geografía e Historia, dejando para Lengua y Literatura la supervisión de las dramaturgias que el propio alumnado escribe y para Educación Plástica y Visual la supervisión de la indumentaria y el atrezzo que se utiliza.

De este modo, se parte de la realización de dos itinerarios dramatizados en los que han participado estudiantes muy diversos de Secundaria, investigando e interpretando personajes. Más concretamente, se trabajó durante los cursos 2022-23 y 2023-24 con alumnado de 1º de la ESO del IES Luis de Góngora de Córdoba con un itinerario sobre la base del pasado romano

de la ciudad de Córdoba (España) y su patrimonio arqueológico. Este itinerario dramatizado tiene por protagonista a Helvia Abina (20 a.C-¿), la madre de Séneca, matrona romana evergeta y amante de la filosofía como su hijo (Monterroso, 2018, pp. 69-90). Ella vivió en una época en la que se generalizó el matrimonio *sine manu* que permitía a las féminas romanas gestionar su patrimonio con independencia de su marido (Gago, 2012). Beneficiadas, estas también, por el *Ius Trium Liberorum* de Augusto que le conceden a las matronas romanas con tres hijos plena independencia de sus bienes (Sanz, 2011, p. 17), lo que les permitió convertirse en evergetas importantes de las urbes colaborando en la celebración de actos públicos y construcción de edificios, como es el caso de Helvia que contribuyó a la construcción del teatro romano de Córdoba (Baena, 2024). Todo ello, hace que este personaje interpretado por la profesora de Geografía e Historia (profesora-guía) pueda interactuar con personajes muy diversos de su contexto histórico que serán interpretados por el alumnado.

Cada vez es más necesario que el estudiantado desarrolle lo que muchos investigadores denominan pensamiento histórico e intenten abandonar el tipo de enseñanza tradicional exclusivamente memorística. A esta enseñanza competencial se puede llegar a través de las cuatro tipologías conceptuales que define Santisteban *et al.* (2010, p.117) como son: el desarrollo de la conciencia histórico-temporal, la empatía histórica, la representación de la historia y la interpretación de las fuentes. Partiendo de esa base teórica la comprensión del tiempo histórico debe de ser crucial. Así pues, el profesorado puede evolucionar desde ser un profesor reproductor o un profesor guía a convertirse en un profesor crítico como argumenta Grech (*cit* Escribano, C. 2019 p. 76), permitiendo al alumnado reflexionar sobre el hecho histórico, más allá de su conexión con el presente, y cómo las consecuencias afectan a las decisiones futuras (Escribano, C. 2019, p. 176). Para ello es imprescindible que el alumnado comprenda los cambios y las continuidades históricas (Pagés y Santisteban, 1999) y que entienda los cambios sociales presentes y los que están por llegar en el marco de una sociedad democrática en la cual es fundamental el desarrollo del espíritu crítico (Gómez y Rodríguez, 2017, p. 274).

Sin embargo, este objetivo es muy complicado entre otras razones por la propia realidad en las aulas de la ESO, con una ratio elevadísima de alumnos muy heterogéneos entre sí y por el escaso desarrollo del pensamiento crítico que, en general, se lleva a cabo en la etapa anterior de Educación Primaria (Lope, 2023, p.5). A pesar de los cambios de normativa que apuestan por un mayor desarrollo del aprendizaje experiencial donde el alumnado sea partícipe del proceso de enseñanza-aprendizaje con la implementación de las Situaciones de Aprendizaje, en muchas ocasiones se mantiene la enseñanza tradicional de la Historia, por las dificultades aludidas, a las que hay que añadir la enorme carga burocrática del profesorado de Secundaria que a veces no tiene tiempo para más.

Esta nueva estrategia educativa que aquí se presenta es una vía práctica que persigue sobre todo hacer ciudadanos más competentes. Como argumenta Hervás y Miralles "El alumnado debe de terminar su etapa obligatoria sabiendo como mínimo pensar" (2006, p. 40). Son múltiples los investigadores desde hace tiempo que argumentan sobre la necesidad de desarrollar un aprendizaje competencial de la Historia (Santisteban, 2010; Gómez y Rodríguez, 2018; López, *et al.* 2017) y permita abandonar el aprendizaje tradicional exclusivamente memorístico cuyo principal instrumento son los exámenes. Seixas y Morton (2013) en sus seis principios sobre el pensamiento histórico ya plantean un cambio en la estrategia exponiendo los seis problemas fundamentales con los que se enfrenta un docente de historia y ofreciendo un sistema práctico con la incorporación de actividades introductorias, de desarrollo y de consolidación, en el marco de un aprendizaje por proyectos.

Los itinerarios didácticos dramatizados, innovación que en la actualidad se está investigando, (López, N. 2023) son “una estrategia metodológica útil y motivadora que permite trabajar todas las competencias y facilita la implementación de los principios de interdisciplinariedad, coordinación y trabajo cooperativo (Guerrero *et al.*, 2024. p.303). Esta intervención didáctica que hace uso de las dramatizaciones y de la narración histórica en boca de sus protagonistas se lleva a cabo en el aula como una Situación de Aprendizaje, anteriormente llamada “trabajos por proyectos”. Con ella, el alumnado es parte activa del proceso de enseñanza aprendizaje, realizando actividades previas, durante el propio recorrido y posteriores que les permitan comprender la base de la Historia Antigua, en particular la de Roma desde la Historia de Corduba y su Patrimonio arqueológico.

La Historia local de la Corduba romana es muy interesante y en gran parte desconocida entre los discentes. Esta urbe a partir de Augusto llegó a considerarse Colonia Patricia, capital de la Bética, por ella pasaron personalidades de renombre en el Imperio romano y poco a poco aspiró a convertirse en una Roma en pequeño donde la actividad constructora fue monumental como la arqueología viene demostrando desde hace tiempo (Márquez, 2017). Sin embargo, su patrimonio arqueológico romano se mantiene en gran parte oculto y el Museo Arqueológico de Córdoba puede ser su principal referencia. En los itinerarios didácticos dramatizados se busca la comprensión de las fuentes cercanas lo que hace que el alumnado esté más predispuesto a escribir dramaturgias que en cierto modo los identifican con ellos mismos (Prado, 2006). Por todo esto, el eje central de este itinerario es el Museo Arqueológico que, como argumentan López y Guerrero (2021 p. 4), constituye “un elemento de gran valor pedagógico tanto en su itinerario cronológico como en las exposiciones temáticas y por supuesto la puesta en valor del teatro romano encontrado en su solar”.

En otro orden de cosas, el uso de la dramatización también conduce al estudiantado a la reflexión y el aprendizaje significativo de la Historia puesto que lo sitúa en el centro de su actividad formativa, lo incentiva a trabajar de manera colaborativa, “con el fin de sistematizar, construir y socializar el conocimiento en torno al campo de la historia” y lo involucra de forma de forma integral aprovechando su cuerpo, su voz, las emociones, sensaciones y su pensamiento (Bolaños, 2018, p.3) permitiendo al alumnado conseguir una mayor empatía histórica, necesaria para empezar la narración y la dramaturgia.

Por último, pero no por ello menos importante, el itinerario didáctico dramatizado por Corduba puede significar lo que Fontal denomina un “diseño de sensibilización”. Para poder sensibilizar a los estudiantes de Secundaria en su patrimonio del entorno próximo hay que darlo a conocer, comprenderlo y respetarlo y así cuidarlo y disfrutarlo, “las personas sensibilizadas tienden a disfrutar y reproducen las cadenas transmisoras para que otras personas puedan compartir o vivenciar el patrimonio”. Y argumenta sobre la necesidad de desarrollar tres tipos de saberes, conceptuales, procedimentales, actitudinales y experienciales, directamente encadenados que tienen como objetivo fundamental hacer que las personas “respeten y valoren” su patrimonio. Esto es fundamental por otra parte para impedir acciones vandálicas o de desidia ante los restos arqueológicos o patrimoniales. Fontal también señala, en el decálogo para la difusión del Patrimonio, los múltiples programas encaminados a esta tarea que parten de las diversas instituciones como talleres, actividades aisladas, concursos educativos, proyectos de investigación, rutas, visitas o itinerarios didácticos (2007, 2020).

2. Marco teórico de la innovación docente. Diseño de una situación de aprendizaje

La innovación se sustenta sobre la base de una estrategia educativa consistente en un itinerario didáctico dramatizado implementado durante los cursos 2022-23 y 2023, como ya se ha dicho, en 1º de la ESO en el IES Luis de Góngora, lugar donde imparte clase de Geografía e Historia la que suscribe dicho artículo y ha sido la profesora-guía interpretando a Helvia Albina a lo largo de este recorrido. Anteriormente fue necesario diseñar una Situación de Aprendizaje con una secuenciación de actividades (previas, durante y posteriores) para que el estudiantado desarrolle su aprendizaje competencial aportando productos de creación propia como son la escritura de las dramatizaciones, el boceto de la indumentaria de los personajes y el dibujo del plano de Corduba. Esta situación se insertó en el repositorio de la plataforma educativa Séneca de la Junta de Andalucía y se les explicó al alumnado en directo y a través de la plataforma Classroom, proporcionándoles toda la información necesaria. Con la secuenciación de actividades se persigue activar, motivar el proceso de enseñanza aprendizaje siempre desde el DUA teniendo en cuenta la colaboración entre ellos y su inclusividad (Ruiz. 2023). La duración total de la innovación han sido ocho sesiones de una hora cada una, es decir casi tres semanas de junio.

Desde un primer momento se reparten los personajes entre el alumnado. Estos son en su mayoría más o menos coetáneos a Helvia Albina, para que puedan interactuar con ella, bien de su familia (la gens Annea), o de la corte imperial de la dinastía Julio-Claudia, o también pueden ser dioses/as o de la plebe o esclavos. A veces es posible que los papeles se repitan con distintas dramaturgias. Estas las pueden interpretar el alumnado individualmente escribiendo un monólogo o con otros, escribiendo un diálogo. Para que el alumnado pueda escribir la dramaturgia con exhaustividad histórica debe iniciar un proceso de investigación de su personaje, de su contexto histórico, su relevancia social, su vida (caracterización interna) así como de su aspecto exterior, indumentaria, atrezzo (caracterización exterior). Esto es importante como argumenta el director teatral W. Layton puesto que la caracterización es una parte más en la identificación del personaje, el aspecto externo, es reflejo del aspecto interno (1990). Una vez escritas y revisadas las dramaturgias, se ensayarán brevemente en clase. La secuenciación de las actividades sigue los pasos previstos en todas las Situaciones de Aprendizaje para captar la atención del alumnado, activarlos, estructurar su conocimiento y aplicarlo hasta llegar a la fase de reflexión sobre lo aprendido (Ruiz. 2023 p. 37). Estas actividades se concretan de la siguiente manera:

2.1. Actividades previas

El desarrollo de esta fase es crucial para la comprensión total del itinerario por la Corduba Romana. Es necesario comenzar a estructurar el proceso de enseñanza aprendizaje explicando la base de la Historia Antigua romana e insertando al alumnado poco a poco en la dinámica educativa siguiendo estos pasos.

Actividad 1. Para captar la atención del alumnado e indagar en sus conocimientos previos se impartirá una clase magistral sobre los aspectos más importantes de Roma: dueña del Mediterráneo y se explicará desde el plano romano de Corduba el significado de esta urbe en el contexto histórico general romano con el visionado de un vídeo que habla sobre el origen y evolución del Plano romano de Córdoba (Arqueocordoba, 2016, *Córdoba Romana: los orígenes de Cordoba* y explicación del Plano de Córdoba [(vídeo Youtube).

Actividad 2. Para activar la motivación de los estudiantes se procede al reparto de los personajes que interpretarán, con la ubicación de cada uno en una parada determinada. Seguidamente estos investigarán su vida, su obra, su contexto histórico general y particular, su función social etc., recurriendo a los datos de Internet que deben de contractar para que su dramatización tenga sentido. A veces, en el caso de escritores, políticos, oradores, pueden recurrir a fuentes primarias propias.

Actividad 3. Con el fin de estructurar los conocimientos el alumnado realizará un cuadro con la síntesis de los aspectos más relevantes de Roma: etapas políticas, sociedad, economía, religión, cultura, y trabajarán sobre el plano romano de Córdoba insertando los edificios más importantes y el lugar que corresponde con la parada donde van a interpretar a su personaje.

Actividad 4: Escritura de dramatizaciones supervisada por el profesorado de Lengua y Literatura. Estas dramatizaciones pueden ser monólogos o diálogos. Es importante que cuiden el lenguaje y no cometan errores históricos. Pueden buscar determinados vocablos a decir en latín.

Actividad 7: Dibujo o boceto del personaje a interpretar con un estudio de la indumentaria romana. Esta actividad estará supervisada por el profesorado de Educación Plástica. Tendrán que definir el vestuario y el atrezzo que más adelante van a llevar. Para poder realizar esta actividad deben buscar esculturas y pinturas romanas.

2.2. Desarrollo del itinerario

El desarrollo del itinerario por las calles de Córdoba tendrá una duración de unas dos horas. Se trata, sobre todo, de que el estudiantado entienda la evolución de la ciudad romana de Córdoba, su origen y fundación y su consideración de Colonia Patricia a partir de Augusto. Tomando siempre como eje de referencia al Museo Arqueológico de Córdoba.

- Primera parada: Alta de Santa Ana, zona más alta de la ciudad considerada por la arqueología como primer lugar donde se asentaron los romanos. Aquí Helvia Albina (profesora-guía) se encuentra con Claudio Marcelo y la diosa Roma interpretadas por estudiantes. Entre los tres explican cómo Roma se convierte en la dueña del Mediterráneo fundando ciudades, como eligen el lugar y cómo fue en el caso de Corduba fundada por Claudio Marcelo en 169 a.C.
- Segunda parada: Plaza Museo Arqueológico. Antes de entrar en el museo, Helvia le cuenta al alumnado lo más importante de su vida y un alumno que interpreta a Séneca lee la descripción que hace de ella en la *Consolación a Helvia*. También habla de la consideración que las matronas romanas tenían en su época y una alumna interpreta a Hortensia oradora romana del siglo I a.C.
- Tercera parada: Planta alta del museo. La profesora-guía explica el significado de los elementos decorativos arquitectónicos y escultóricos que se encuentran allí y el alumnado interpreta a: Venus, representada allí como la afrodita agachada y algunos personajes representados en los bustos romanos localizados en el Museo como pueden ser, Augusto, Livia, Druso..., y a un vendedor de garum, la comida especial que se fabricaba en Hispania y su relación con anforario romano que allí se encuentra.
- Cuarta parada: Planta baja del museo. En esta planta es exclusivamente la profesora-guía la que explica los aspectos más significativos de la vida cotidiana de los romanos,

de los dioses, de las supersticiones y la vida de ultratumba, utilizando como pretexto los artefactos arqueológicos que allí se encuentran.

- Quinta parada: Yacimiento arqueológico del museo (restos del Teatro romano). Helvia explica los escasos restos del teatro romano, que ella misma ayudó a su construcción y el porqué de su situación actual. Un alumno interpreta a Plauto que explica el origen de la comedia romana y otros leen un fragmento del Miles Gloriosus, y también fragmentos de las tragedias de Séneca.
- Sexta parada: Plaza Eliej Nahmias. Es una pequeña plaza muy cerca del museo donde se encuentra el busto de Lucano, nieto de Helvia Albina. Allí Helvia les explica la situación que tuvo que pasar su familia en época de Nerón y dos alumnos interpretan a Lucano y a su esposa Pola Argentaria.
- Séptima parada: Plaza Séneca. Aquí Séneca es interpretado por un alumno, o dos interactuando con su madre. Ella como amante de la filosofía, reflexiona con su hijo sobre lo poco que ha quedado de su pasado y sobre el estoicismo (López, 2023, p.50).
- Octava parada: Calle Pompeyos. En esta calle el alumnado interpreta a César y Pompeyo que recuerdan la Guerra Civil y cómo afectó al solar cordobés.
- Novena parada: Templo de culto imperial de la calle Claudio Marcelo. El alumnado interpreta a la Triada Capitolina, a las flamínicas que cuidaban del templo, a algunos de los emperadores y emperatrices que pudieron rendirle culto allí. La profesora-guía los va presentando y explica el significado del culto imperial, el poder oculto de las emperatrices romanas y cómo se fue terminando la configuración del plano de Corduba tras su muerte.

2.3. Rúbrica de evaluación

Los criterios educativos seleccionados en esta actividad se evaluaron en el tercer trimestre a través de esta rúbrica diseñada por el programa *Idoceo* y editada por la que suscribe.

Figura 1:
Rúbrica de evaluación.

	Excelente 9-10	Bueno 7-8	Adecuado 5-6	Mejorable 1-4
Realiza actividades de investigación previa	Investigación adecuada a lo largo del trabajo, así como una redacción coherente y usando vocabulario específico del tema. La información se ha sintetizado de forma coherente realizando las actividades previas	Investigación adecuada a lo largo del trabajo pero comete algún fallo, así como una redacción coherente y usando algunos términos de vocabulario específico del tema. La información se ha sintetizado de forma coherente. Realiza las actividades previas	Investigación poco adecuada a lo largo del trabajo, así como una redacción incoherente y usando muy poco vocabulario específico del tema. La información se ha sintetizado de forma poco coherente. Y las actividades previas también.	No investiga poco o nada adecuada a lo largo del trabajo, así como una redacción incoherente y usando muy poco vocabulario específico del tema. La información se ha sintetizado de forma incoherente. No realiza las actividades previas
Aspectos formales	Ha desarrollado la dramatización utilizando datos, de manera atractiva, en un formato adecuado, cohesionando e invitando a la reflexión y al interés por el tema	Ha desarrollado la dramatización los puntos que se propone las en un formato adecuado, pero falta cohesión e información en algunas partes	Las desarrollado sólo algunos puntos. Con una exposición poco elaborada con falta de cohesión e información en algunos apartados.	El trabajo ha sido poco atractiva, en un formato nada adecuado y sin información básica.
Contenido	En la exposición tiene un completo dominio del tema tratado, destacando claramente los aspectos importantes, exponiéndolo/ redactándolo de manera clara y correcta, y utilizando datos históricos y analizando el tiempo histórico del personaje.	En la exposición tiene un buen dominio del tema tratado, destacando claramente los aspectos importantes, exponiéndolo/ redactándolo de manera clara y correcta, y utilizando datos históricos y analizando el tiempo histórico del personaje.	En la exposición demuestra un dominio de la mayoría de las partes del tema y utiliza un vocabulario básico del mismo, no siendo certero en las fechas y datos	Presenta lagunas importantes del tema y utiliza un vocabulario pobre del mismo.
Recursos y apoyos. Presentación.	Ha realizado óptimamente la dramatización utilizando una indumentaria muy buena. Haciendo uso de los recursos gráficos o interactuando de manera amena.	Ha realizado bien las dramatizaciones haciendo uso de recursos gráficos y con una buena indumentaria. Expresándose de manera personal.	Utiliza pocos apoyos visuales a lo largo del trabajo que refuerzan el contenido y están en coherencia con el mismo.	No utiliza apoyos visuales acordes con el contenido. No trabaja nada la indumentaria ni el atrezzo histórico

Fuente: elaboración propia (2023).

Los resultados generales que se obtienen de esta rúbrica se comentarán en la fase de investigación.

2.4. Actividades finales

Por último, con la finalidad de completar la evaluación de esta Situación de Aprendizaje tras la realización del itinerario se pasó al alumnado una batería de preguntas y se le indicó que realizaran el dibujo del plano de Corduba. Las preguntas son las siguientes:

1. ¿Entre qué siglos se desarrolló el itinerario?
2. ¿Cuál es el personaje femenino que lo guía? ¿Qué puedes decir de ella?
3. ¿De los dos edificios romanos visitados, cuál crees que tiene más alto grado de deterioro y por qué?
4. ¿Qué crees tú que se podría hacer para restaurarlo y conservarlo?
5. ¿Qué emperadores se nombran en el itinerario? ¿De qué dinastía?
6. ¿Cómo era considerada Córdoba por los romanos?
7. ¿Cómo se realizaba el Culto Imperial y dónde?
8. ¿Quién se considera el fundador de Corduba y cuándo se fundó?
- 9 y 10. Dibuja el plano aproximado de la Corduba romana.

Los resultados de esta batería de preguntas también se comentarán en la fase de investigación de manera general.

2.5. Competencias específicas, criterios y saberes de Situación de aprendizaje en relación con el currículum

Según se regula en la ley LOMLOE siguiendo la Instrucción conjunta 1/2022 de 2 de junio que regula los aspectos relativos al currículum educativo autonómico andaluz, basados en la distribución en Competencias Específicas, Criterios y Saberes Básicos que el Real Decreto 217/2022 del 29 de marzo introduce como novedad respecto a la ley educativa anterior. (Instrucción conjunta 1/2022 de 23 de junio). Las competencias, criterios y saberes que se han seleccionado, para explicar el tema de Roma, en la asignatura de 1º de la ESO, de Geografía e Historia están en colaboración con los de Lengua y Literatura y Educación Plástica y Visual son los siguientes.

2.5.1. Geografía e Historia

-Competencias específicas:

GEH.1.3. Conocer los principales desafíos a los que se han enfrentado distintas sociedades a lo largo del tiempo, identificando las causas y consecuencias de los cambios producidos y los problemas a los que se enfrentan en la actualidad, mediante el desarrollo de proyectos de investigación y el uso de fuentes fiables, para realizar propuestas que contribuyan al desarrollo sostenible.

GEH.1.5. Analizar de forma crítica planteamientos históricos y geográficos explicando la construcción de los sistemas democráticos y los principios constitucionales que rigen la vida en comunidad, así como asumiendo los deberes y derechos propios de nuestro marco de convivencia, para promover la participación ciudadana y la cohesión social.

Estas competencias se relacionan con los criterios que aluden al trabajo por proyectos (GEH.1.3.1.), a los procesos del tiempo histórico y el cambio (GEH.1.3.5) y de los modelos de organización social, política, económica y religiosa. GEH.1.5.1 Los saberes básicos que se pueden extraer de esta experiencia didáctica son: con respecto al bloque de retos del mundo

actual, el desarrollo de la Sociedad del conocimiento y el uso de las plataformas digitales (GEH.1.A.6), en el análisis de las Sociedad y el territorio estos saberes se desarrollan más ampliamente iniciándose en el pensamiento histórico (GEH.1.B.1), con el uso de fuentes históricas y arqueológicas (GEH.1.B.2) y los contenidos referentes a la Edad Antigua (GEH.1.B.6,GEH.1.B.8,GEH.1.B.9., GEH.1.B.11) y por último con respecto al compromiso cívico se incide en los cambios en las formas de vida (GEH.1.C.10).

2.5.2. Lengua y Literatura

-Competencias específicas

LCL.1.3. Producir textos orales y multimodales con fluidez, coherencia, cohesión y registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales.

Esta competencia específica permite evaluar los criterios que tiene que ver con las interacciones orales y las formas básicas de carácter dialogado. LCL.1.3. Con respecto a los saberes básicos se incidirá en el hecho comunicativo y la distancia social entre los interlocutores (LCL.1.B.1.1) y en la interacción oral y escrita de carácter informal. Tomar y dejar la palabra. Cooperación conversacional y cortesía lingüística. Escucha activa, asertividad y resolución dialogada de los conflictos. (LCL.1.B.3) y el uso de la narración (LCL.1.B.4).

2.5.3. Educación Plástica, Visual y Audiovisual

-Competencias específicas

EPV.1.1. Comprender la importancia que algunos ejemplos seleccionados de las distintas manifestaciones culturales y artísticas han tenido en el desarrollo del ser humano, mostrando interés por el patrimonio como parte de la propia cultura, para entender cómo se convierten en el testimonio de los valores y convicciones de cada persona y de la sociedad en su conjunto, y para reconocer la necesidad de su protección y conservación, teniendo especial consideración con el patrimonio andaluz.

Lo que permite evaluar el reconocimiento histórico y social de las producciones plásticas EPV.1.1.1. Con respecto a los saberes básicos se refuerzan los ya presentes de la asignatura de Geografía e historia con el estudio del patrimonio cultural y artístico en relación con su contexto histórico y natural, conocimiento, estudio y valoración de las responsabilidades que supone su conservación, sostenibilidad y mejora. Las formas geométricas en el arte y en el entorno. El patrimonio arquitectónico. (EPV.1.A.2)

3. Objetivos de la investigación

El proceso de investigación de los itinerarios didácticos dramatizados que aquí se presenta constituye sólo un esbozo dentro de un marco general más amplio. Los objetivos que se pretenden alcanzar por tanto con esta pequeña investigación sobre la innovación son:

3.1. Objetivos generales

1. Valorar el uso de los itinerarios didácticos dramatizados como una innovación en la enseñanza de la Historia.

2. Verificar incipientemente la utilidad de esta propuesta didáctica que se presenta en el primer ciclo de secundaria.

3.2. Objetivos específicos

1. Buscar una nueva forma de enseñar historia tomando como base la Historia y el Patrimonio arqueológico local.

2. Fomentar el pensamiento histórico y crítico entre el alumnado no universitario en la enseñanza de la Historia.

3. Desarrollar una enseñanza lúdica y entretenida, a través de los itinerarios didácticos dramatizados, con el interés de lograr la motivación del alumnado, con un aprendizaje significativo.

4. Potenciar en educación y en la sociedad la utilidad de la interdisciplinariedad, la transversalidad así como la inclusividad en la enseñanza de la Historia.

5. Impartir y transmitir Historia con el uso de fuentes y metodologías novedosas y diferentes, convirtiendo la narración en un importante instrumento de transmisión.

4. Metodología

La metodología empleada para testar esta experiencia didáctica responde a un estudio de campo con una pequeña muestra de casi medio centenar de casos analizados en los que se pasó un cuestionario anónimo a través de la plataforma *Google Forms* con un total de 6 ítems usando un sistema de entrevista con preguntas abiertas y semiabiertas en las que se resaltan sobre todo el interés y valoración que alumnado puede tener acerca de la Historia de Córdoba antes y después de la realización de la actividad. Por otro lado, también se ha valorado someramente los resultados de la rúbrica de evaluación y de las preguntas finales que se usaron para evaluar los criterios seleccionados en el diseño de la innovación.

Los dos grupos-clase donde se ha realizado esta investigación comparten características semejantes: son muy numerosos (con casi 30 alumnos) y sobre todo muy heterogéneos encontrándose estudiantes con discapacidad auditiva de diverso grado, de necesidades educativas especiales y de compensatoria por riesgo de exclusión social. A todo este alumnado se le ha incluido por completo a lo largo de esta innovación educativa y una vez realizado el itinerario, para poder validarla desde el punto de vista cualitativo y cuantitativo se les pasó el cuestionario.

Dado la edad de los encuestados (entre 12 y 13 años), en el cuestionario se ha preferido valorar más la actitud y motivación acerca de la experiencia educativa que acababan de realizar que otro aspecto más cuantificable (Bravo, T. y Palenzuela, S. 2019). Para su diseño se tomó en cuenta a Kvale proponiendo preguntas abiertas tipo entrevista que inducen a respuestas espontáneas en un momento inicial y adquieren una progresión lineal que permiten valorar las fortalezas y debilidades de la innovación (2011). Entrevistas que en su análisis constituyen “una técnica muy valiosa dentro de la investigación cualitativa” (Vargas Jiménez, 2012 p. 136). Las preguntas semiabiertas y cuantificables introducen una variable ordinal codificada en cuatro categorías: “sí totalmente, bastante, no, no lo tengo claro, en absoluto” por lo que su proceso de análisis combinado puede ser significativo en cuanto a la satisfacción del encuestado.

El inicio del cuestionario empieza con este encabezamiento: “Al realizar la actividad con el ITINERARIO DIDÁCTICO que se han tratado cuestiones relacionadas con la historia y con el pasado de Córdoba...”. Los ítems que siguen están en la siguiente tabla:

Tabla 1.

Ítems del cuestionario Google Forms

Ítems 1: ¿Te interesa más la historia de Córdoba que antes de ir al itinerario didáctico? Elige una de las siguientes opciones: Sí, totalmente Bastante No, lo tengo claro En absoluto ¿Por qué?.....	1
Ítem 2: ¿Te has quedado con ganas de saber más de la historia de Córdoba? Sí, totalmente. Bastante. No, lo tengo claro. En absoluto ¿Porqué?.....	2
Ítem 3: ¿Te has sentido identificado con los personajes y las situaciones que se han representado del pasado? Sí, totalmente. Bastante. No, lo tengo claro. Un poco .En absoluto ¿Porqué?.....	3
Ítem 4: ¿Crees que es más fácil para ti opinar sobre lo ocurrido en la historia de Córdoba tras hacer este ejercicio? Sí, totalmente. Bastante. No, lo tengo claro. En absoluto ¿Por qué?.....	4
Ítem 5. En general, ¿Has entendido mejor la historia de Córdoba? Elige una de las opciones: Sí, totalmente. Bastante. No, lo tengo claro. En absoluto ¿Por qué?.....	5
Ítem 6. ¿Qué te ha parecido esta manera de aprender historia?.....	6

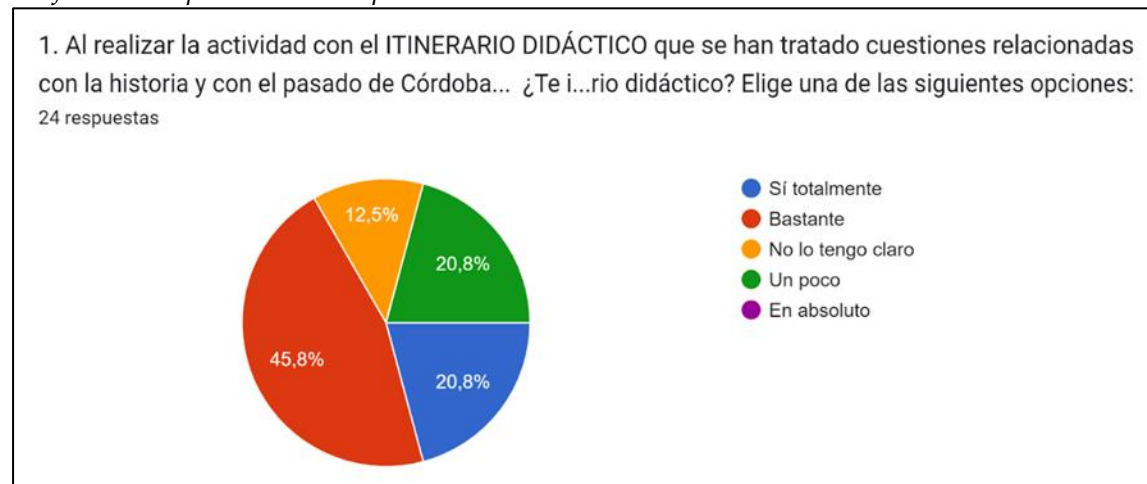
5. Resultados

El análisis progresivo combinado entre las preguntas abiertas tipo entrevista y las ordinales semiabiertas (Sí totalmente; bastante; un poco; no lo tengo claro; en absoluto) que se cuantifican y exponen a través de gráficos circulares o tablas, considerando como positivas las dos primeras y negativas la última, junto con el comentario de las respuestas más significativas permite iniciar el proceso de valoración y verificación de esta innovación educativa.

En total se cuenta con 49 respuestas de estudiantes de dos cursos de 1º de la ESO, el del año 2022-23 (Grupo 1) y el del 2023-24 (Grupo 2). Ambos cursos, como se ha dicho, presentan características semejantes, con un número de casi 30 alumnos/as muy heterogéneo. A pesar de ello, el primer grupo mantiene una actitud más positiva cuando se les pregunta si están más motivados acerca de la historia de Córdoba a partir de la realización de esta experiencia: *ítem 1*. Con un 65% de respuestas positivas del Grupo 1, frente al 35% del Grupo 2 que advierte más dudas a priori. La diferencia entre un curso y otro se podría explicar en la mayor predisposición inicial, observada en clase, del Grupo 1 hacia el aprendizaje de la historia por proyectos, argumentando respuestas más maduras como: “porque es una forma de aprender más visual”, “porque es importante conocer el pasado para conocer el presente”, incluso cuando la respuesta es negativa argumentan que “les parece una pérdida de tiempo porque esto no va a entrar ni en la Evau ni en ningún examen oficial”. En el grupo 2, las respuestas positivas más elocuentes pueden ser “antes pensaba que en Córdoba solo existía La Mezquita y Medina Azahara y me he dado cuenta que también está la Cultura Romana”.

Figura 2

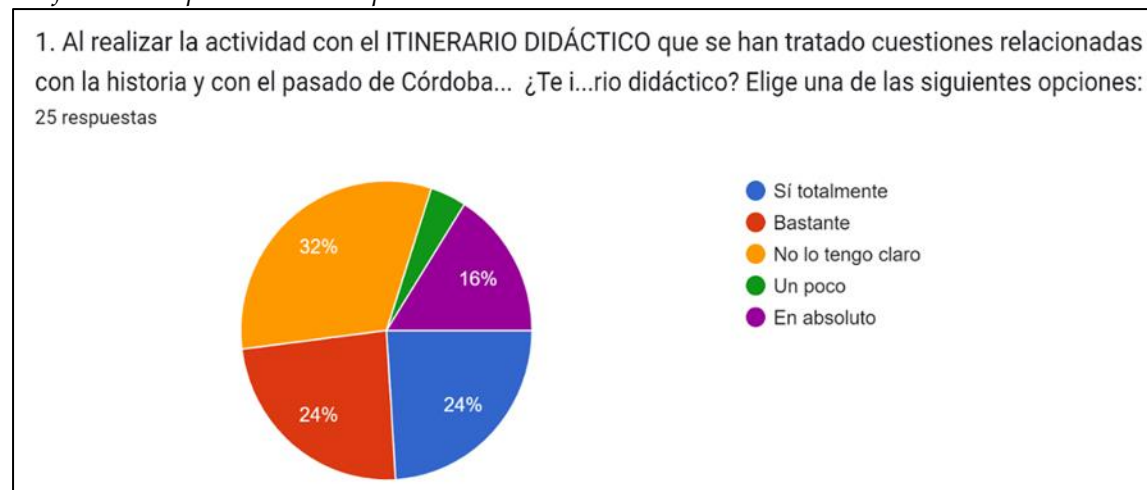
Gráfico con respuestas del Grupo 1 al Ítem 1.



Fuente: elaboración propia (2024).

Figura 3

Gráfico con respuestas del Grupo 2 al Ítem 1.

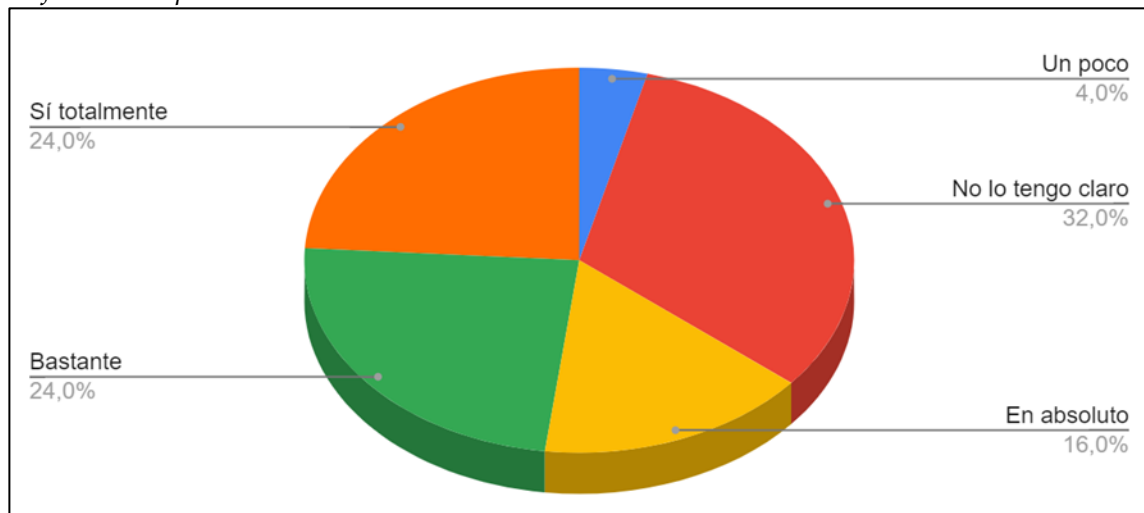


Fuente: elaboración propia (2024).

A partir del Ítem 2 se unifican las respuestas puesto que no se observan diferencias significativas con respecto a ambos grupos. Cuando se les pregunta: "¿Te has quedado con ganas de saber más de la historia de Córdoba?" mantienen respuestas muy parecidas en ambos grupos. En torno a un 50 % son positivas, seguido de un 32 % que no lo tiene claro. Por lo que se puede concluir que la mayoría se han quedado con ganas de aprender más pero muchos mantienen dudas. Las respuestas que más se repite es que les ha parecido interesante en tanto en cuanto no tenían información sobre el tema y les ha surgido una curiosidad nueva.

Figura 4

Gráfico con respuestas Ítem 2.

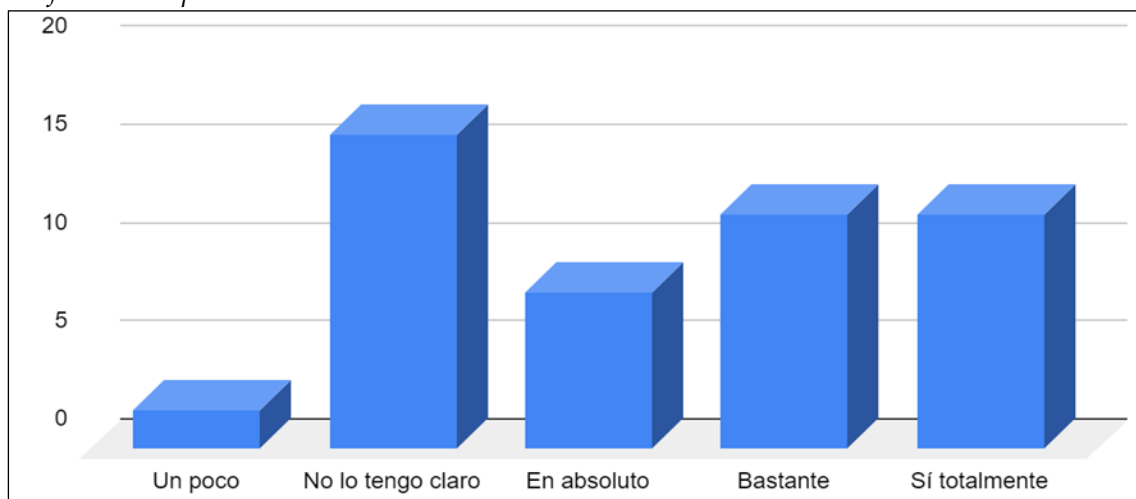


Fuente: elaboración propia (2024).

En el Ítem 3, donde se les pregunta por la identificación con los personajes, es un poco más complicado de responder. El número entre las respuestas positivas y las que no las tienen claro es muy semejante. Sin embargo en las respuestas libres la mayoría argumenta que no se sienten identificados por razones como “porque hablaban de forma diferente”, “porque la vida era muy distinta”, “porque ellos no son así”, “porque las mujeres se casaban muy pronto”, “porque la vida ha cambiado mucho.” Lo que induce a pensar que han respondido rápido y sin pensar a la pregunta ordinal y no se han sentido identificados sobre todo porque el tiempo histórico ha cambiado mucho.

Figura 5

Gráfico con respuestas del Ítem 3.

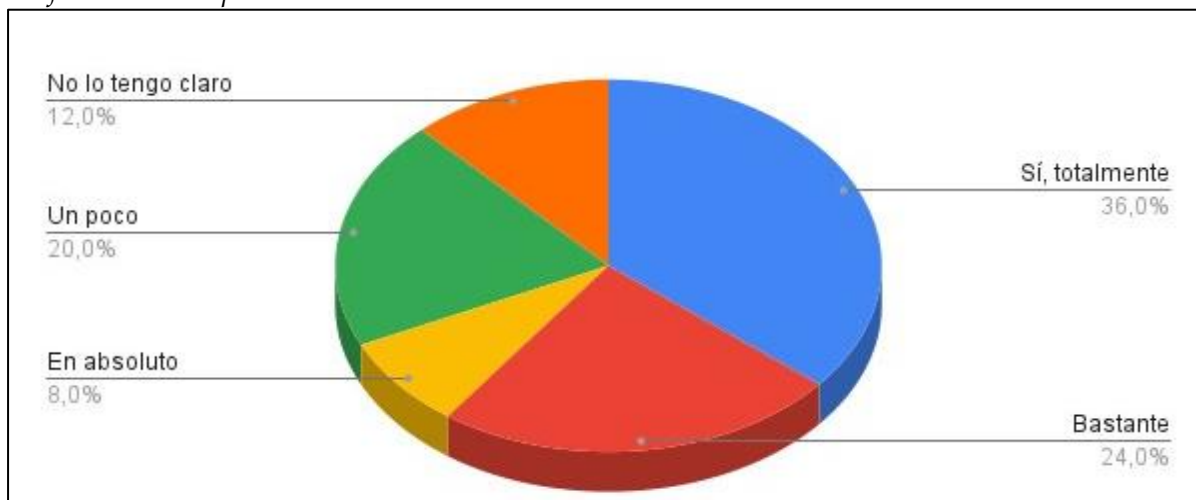


Fuente: elaboración propia (2024).

En el Ítem 4 ¿Crees que es más fácil para ti opinar sobre lo ocurrido en la historia de Córdoba tras hacer este ejercicio? existe una graduación de las respuestas ordinales significativa con marcada tendencia positiva: un 60% entre sí totalmente y bastante, seguido de un 20% que contesta un poco. Las respuestas más comunes a los porqués tienen que ver con lo que consideran una mayor adquisición de información o una comprensión más óptima de los mismos y también por la forma de explicar de la profesora que ha sido divertida.

Figura 6

Gráfico con las respuestas del Ítem 4.

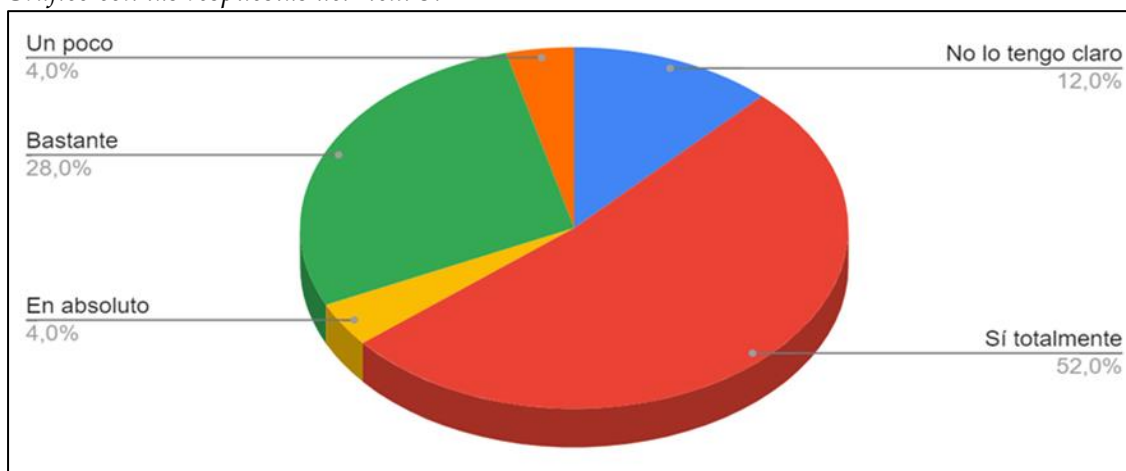


Fuente: elaboración propia (2024).

Con respecto *Ítem 5* que pregunta: ¿Has entendido mejor la historia de Córdoba? Hay una mayoría bastante elevada (un 80%) de los que confirman positivamente que han entendido mejor la historia de Córdoba. Es la respuesta más positiva hasta el momento. Entre las respuestas más comunes son que han aprendido más porque se hace de una manera divertida y porque es “más fácil aprender algo que has vivido” “Porque creo que cuando las cosas se hacen dinámicas, divertidas, y fuera de lo común, creo que en todos los aspectos la experiencia, y el aprendizaje, se guarda mucho mejor ya que lo guardas como una experiencia divertida”.

Figura 7

Gráfico con las respuestas del Ítem 5.



Fuente: elaboración propia (2024).

Por último, en el *Ítem 6* cuando se le pregunta al alumnado sobre ¿qué le parece esta manera de enseñar? se encuentran respuestas libres muy variadas, en general se manifiestan positivos en cuanto que es una enseñanza nueva, vivencial y divertida, que elimina los exámenes. Algunas de las respuestas más elaboradas son estas: “Porque me parece una forma de aprender muy divertida y original, al cambiar los exámenes normales por alguna situación de aprendizaje se descansa de la rutina. Además de tener más ganas de aprender y trabajar. También el salir del instituto me parece instructivo y divertido”. “Es como aprenderte una canción, aunque se te olvide el texto al escucharla te acuerdas de lo vivido”. Aunque también

hay un comentario o dos negativos como este: “Porque veo que no es una manera para que se te queden las cosas en la cabeza. El propósito es meterte en el tiempo pero si nos dedicamos a aprendernos un papel para interpretar al fin y al cabo no se te queda nada más que tu papel. No me parece una buena idea de enseñanza”.

Así pues, lo que se extrae de estos cuestionarios es altamente satisfactorio y significativo. Prácticamente el 50% de todas las respuestas son bastante o sí totalmente. Esta cifra se va elevando gradualmente hasta el 80% cuando se les pregunta si han entendido mejor la historia de Córdoba. En cuanto a las respuestas libres se observa una repetición en las argumentaciones que tienen mucho que ver con el propósito de este estudio que es que el alumnado reflexione acerca de su proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrolle las competencias históricas con respecto al pensamiento histórico, desde la base de la historia y el patrimonio arqueológico local tomando como referencia el Museo Arqueológico y sensibilizándose con su conocimiento.

Por otra parte, los resultados que se obtiene de la rúbrica de evaluación son muy positivos en tanto en cuanto todo el alumnado aprueba. El grupo 1 con una media de un notable alto y el grupo 2 un notable bajo. Con respecto a la preguntas finales la mayoría la realizan correctamente y el dibujo del plano de Corduba también.

6. Discusión

El análisis gradual de los datos cuantitativos y cualitativos de los cuestionarios puede dar resultados muy elocuentes, aunque todavía provisionales. Los datos cuantitativos ordinales son gradualmente más positivos observándose un aumento de la satisfacción de los estudiantes a partir del *ítem 4* y el análisis de las entrevistas es significativo puesto que estas argumentaciones han sido anónimas y libres con lo cual la espontaneidad se presupone (Krale, 2011).

En ellos se observa una progresión gradualmente optimista acerca del proceso de enseñanza aprendizaje de los discentes, sobre todo por lo que supone la búsqueda, la motivación y curiosidad hacia la historia de Córdoba (*ítems, 1,2, 4,5 y 6*). La mayoría argumenta que les ha gustado esta innovación y que se sienten más preparados. Cabe destacar un 80% que cree que a partir de ahora comprende mejor la historia de Córdoba, primer paso para poder llegar a entender la historia general. “No hay historia global sin una base local ubicada con exactitud” como afirma el historiador francés Gruzinski (2018, p. 149).

El desarrollo de la empatía histórica, una de las claves “para motivar al alumnado y lograr un aprendizaje basado en una comprensión profunda de la Historia, evitando el aprendizaje mnemotécnico y superficial” (Doñate y Ferrete, 2019, p. 49) se puede contrastar con el análisis de *Ítem 3* cuando se les pregunta sobre si se han identificado con el personaje la mayoría argumenta que no se sienten identificados porque en esta época todo ha cambiado mucho; las relaciones sociales, la manera de vestir, de pensar, de hablar etc. Por tanto, han empatizado con el personaje para no sentirse identificados con ellos por el cambio histórico. De lo que se deduce también que a través de la imaginación histórica, la narración histórica de las dramatizaciones y con el estudio de las fuentes han iniciado la asimilación del tiempo histórico que les ha tocado representar (Santiesteban, *et al.* 2010).

Si se analizan profundamente todas las respuestas libres de los cuestionarios lo se observa que las palabras que más se repiten son: son divertidas, seguida de interesante y curiosidad y la expresión más común es “he aprendido más”. La neurociencia nos demuestra cada vez más “todo aquello conducente a la adquisición de conocimiento, como la curiosidad, la atención,

la memoria o la toma de decisiones, requiere de esa energía que hemos llamado emoción” como dice Mora en su libro: *Solo se puede aprender aquello que se ama* (2014 p.40). En este sentido también son comunes las respuestas que resaltan el entusiasmo de la profesora que interpreta a Helvia Albina, por lo que se podría argumentar también *solo se puede enseñar aquello que se ama*. Resaltar también otras respuestas muy elocuentes y comunes cuando reflexionan positivamente sobre esta nueva manera de enseñar Historia posicionándose en contra de los los exámenes rutinarios.

El propio desarrollo del itinerario y su evaluación también ha aportado resultados satisfactorios para el conocimiento de la Historia como lo demuestran los resultados de las rúbricas. La mayoría ha investigado correctamente y ha escrito sus dramaturgias con exhaustividad histórica, ha buscado la indumentaria e interpretado a su personaje. Las actividades finales, en su mayor parte, también son correctas sobre todo si tienen que ver con el personaje que han interpretado. Por último, con respecto al dibujo del plano hay muchas diferencias de nivel, desde los que lo hacen con todo detalle hasta los que no lo comprenden. Pero en general, el trazado de las murallas romanas de Corduba todo el alumnado lo hace correctamente.

Por otra parte, el análisis sobre la mayor sensibilización hacia el patrimonio arqueológico (Fontal, 2020) todavía hay que contractarlo. En las preguntas 3 y 4 de las actividades finales se les cuestiona sobre el grado de deterioro de los edificios romanos y la mayoría contesta adecuadamente. Aun así existen aspectos concretos patrimoniales que habría que testar y alidar en investigaciones futuras, en las que se le podría preguntar específicamente por ello.: ¿Crees que es importante la conservación del patrimonio local? ¿Por qué?

Por ello, a la espera de poder investigar con mayor detenimiento las fortalezas y debilidades de esta innovación, algunos estudios recientes de los itinerarios didácticos dramatizados que analizan entrevistas realizadas a docentes participantes en un itinerario cuya protagonista fue Leonor Rodríguez la Camacha concluyen que “se deben buscar estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia y el recurso educativo presentado (con sus posibles variantes), es una buena alternativa” (Guerrero, 2013, p. 322). Aun así, todavía queda mucho camino por recorrer para demostrar y testar esta innovación que se lleva desarrollando en Córdoba desde hace más de siete cursos escolares, tomando como referencia también otras épocas e implementándola en diferentes niveles y modalidades y en diversos centros educativos, al profesorado y en otros ámbitos sociales.

Teniendo en cuenta las dificultades que supone llevar a cabo esta innovación, ratios elevadas, gran heterogeneidad del alumnado, tiempo necesario y esfuerzo para que el alumnado siga todos los pasos y no se lo tome como un simple juego, voluntariedad para que rellenen los cuestionarios etc., en muchas ocasiones el ensayo-error es el que ha ido marcando la consecución de esta cambiando algunas premisas por otras para maximizar el resultado.

En consecuencia, todavía quedan muchos pasos por dar por lo que: primero hay que hacer un estudio todavía más exhaustivo que valore la consecución de todas las competencias y criterios implícitos en esta Situación de Aprendizaje y en otras parecidas de otras épocas y con otros personajes. Segundo hay que comparar estos datos con otros de niveles y modalidades diferentes, en los que el alumnado no participa y lleva todo el peso la profesora-guía. Tercero hay que hacer las nuevas preguntas que han surgido a lo largo de la investigación para poder testar de manera más concreta por ejemplo el grado de sensibilización del alumnado hacia su patrimonio más cercano.

7. Conclusiones

El cada vez más demandado aprendizaje experiencial queda patente en esta intervención didáctica en la que ha participado todo el alumnado haciendo uso de las dramatizaciones históricas y en su implementación en 1º de la ESO a través de un itinerario didáctico dramatizado por la Córdoba romana. Con el diseño de esta Situación de Aprendizaje se favorece la inclusión y la interdisciplinariedad por una parte y por otra, a través de esta pequeña investigación se ha podido comprobar que el alumnado ha desarrollado las competencias históricas necesarias en la construcción del pensar en histórico: al desplazarse en el tiempo han podido desarrollar su conciencia histórica; han realizado una representación histórica a través de las dramatizaciones; con el uso de las fuentes escritas o plásticas para la elaboración de la indumentaria y la creación de su personaje han podido desarrollar la empatía histórica y por último, aunque sea por un instante, han vivido y sentido el tiempo histórico romano (Santiesteban, 2010, p. 39).

El teatro, es una herramienta educativa muy común desde hace tiempo en la enseñanza de la historia puesto que favorece el trabajo en equipo, la motivación hacia el aprendizaje, la memorización de los datos, la creatividad y la empatía histórica (Álvarez y Martín, 2016; Bolaños, 2018; López, *et al.* 2020). Por otra parte, los itinerarios didácticos se llevan aplicando en educación desde principios del siglo XX en un gran número de disciplinas con amplio calado social (Ortega, *et al.* 2023). Pero esta innovación de los itinerarios didácticos dramatizados todavía es algo relativamente novedoso que crece a un ritmo exponencial no solo en ámbito discente, también en otros ámbitos docentes y sociales como pueden ser los turísticos. En esta sociedad líquida de Bauman (2004) en continuo cambio donde todo se diluye, los ciudadanos/as demandan cada vez más un aprendizaje de la historia más amena, más divertida, más visual. La llamada “historia pública” término acuñado ya desde los años 70 del siglo pasado en EEUU actualmente se caracteriza por ser “un conjunto de prácticas a ciegas” que se dedican a la divulgación de la historia (Cauvin, 2020, p. 43). Algunas de estas prácticas pueden ser parecidas a la innovación que aquí se estudia como son las visitas teatralizadas, las rutas teatralizadas, los storytelling, incluso las recreaciones históricas. Muchas de ellas dedicadas a enseñar la Historia y el Patrimonio local convertidas a veces en un simple espectáculo sin rigor histórico ni pedagógico alguno puesto que solo usan el teatro para entretener (Español y Franco, 2021, p.13).

Por ello, cada vez es más importante valorar la validez de los itinerarios didácticos dramatizados en la enseñanza de la historia a nivel docente, discente y si es posible social teniendo en cuenta a la capacidad que tiene de transferir conocimientos a la sociedad. Con la elaboración de la Tesis, que actualmente se está llevando a cabo dentro del programa de Patrimonio de la Universidad de Córdoba (España): *Nuevas formas de enseñar historia: docencia, discencia y sociedad*, se espera ampliar la muestra y obtener más datos comparativos con otros cuestionarios tipo *Likert* realizados en cursos de Bachillerato sobre la base de los itinerarios en diferentes modalidades y épocas con otros protagonistas de la Historia local de Córdoba.

8. Referencias

- Álvarez, P. y Martín, A. (2016). El teatro como herramienta didáctica en la enseñanza de la Historia de la Educación Contemporánea. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10 (1), 41-51. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.10.459>
- Arqueocordoba. (2016, 14 de septiembre). *Córdoba Romana: los orígenes de Córdoba* {vídeo}. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=GszxTSfBT8k>
- Baena, M.D. (24 de marzo 2024). Helvia. *Eldiadecordoba*. elDiadecordoba. <https://n9.cl/dhk4d>
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. FCE.
- Bolaños, J.C. (2018). *El teatro: estrategia didáctica, para la enseñanza de la historia*, Universidad de Cauca. https://n9.cl/repositorio_unicauca
- Bravo, T. y Valenzuela. S. (2019). Cuadernillo técnico de evaluación educativa. Desarrollo de instrumentos de evaluación: cuestionarios, (INEE, Mide). <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2A355.pdf>
- Cauvin, T. (2020). Campo nuevo, prácticas viejas: promesas y desafíos de la historia pública. *HISPANIA NOVA. Primera Revista De Historia Contemporánea on-Line En Castellano. Segunda Época*, 1, 7-51. <https://doi.org/10.20318/hn.2020.5365>
- De la Guardia Montesdeoca, G. (2022). Acción e Interacción: metodologías activas en la enseñanza de la Historia en Secundaria. *Clío. History and History Teaching*, 48, 320-339. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2022486854
- Doñate, O. y Ferrete, C. (2019). Vivir la Historia: Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos, *Didácticas de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 36, 47-60. <https://doi.org/10.7203/dces.36.12993>.
- Duarte, O. (2018). La enseñanza de la Historia: innovación y continuidad desde Rafael Altamira | *Teaching history: innovation and continuity since Rafael Altamira*. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (269), 141-155. https://doi.org/10.22550/REP76_1_2018_07
- Escribano, C. (2019). *Enseñar a enseñar el tiempo histórico* {Tesis Doctoral} Universidad nacional internacional de la Rioja).
- Español, D. y Franco J.G. (2021) *Recreación histórica y didáctica del patrimonio*, Ediciones Trea.
- Fontal, O. (2007). El patrimonio cultural del entorno próximo: un diseños de sensibilización para secundaria, *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 6, 31-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2313289>
- Fontal, O. (2020). *Como educar en el Patrimonio*, Comunidad de Madrid. <https://www.comunidad.madrid/cultura/patrimonio-cultural/educar-patrimonio>
- Gago, M. (2012): *La emancipación de la mujer romana en la Bética del Alto Imperio*, Universidad de Córdoba. Servicio de publicaciones.
- Gómez, J. C., Monteagudo, J. Miralles, P. (2018). Conocimiento histórico y evaluación de competencias en los exámenes de Educación Secundaria. Un análisis comparativo

España-Inglaterra, *Educatio Siglo XXI*, 36(1)85-106.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/324181>

- Gómez, C. J., Rodríguez, R.A. (2017). La historia como materia formativa. Reflexiones epistemológicas en historiográficas, *Revista de historiografía*, 27, 265-286.
<https://n9.cl/pa71fp>
- Gruzinski, S. (2018). *¿Para qué sirve la historia?*, Alianza Editorial.
- Guerrero, R., Suárez, P., López, N. y Gómez, M. S. (2023). El itinerario didáctico teatralizado con perspectiva de género como recurso para la enseñanza de la historia moderna en Educación Secundaria. *Clío. History and History Teaching*, 49, 301-325.
https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2023499565
- Hervás, R. M. y Miralles, P. (2006). La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia. *Educación en el 2000*, 6, 34-40.
- Instrucción conjunta 1/2022 de 23 de junio de la dirección general de ordenación y evaluación educativa por la que establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que impartan Educación Secundaria Obligatoria para el curso 2022/2023 [Boletín Oficial de la Junta de Andalucía]. <https://n9.cl/nmlw5>
- Krale, S. (2023). *La entrevistas en investigación cualitativa*, Morata Editorial.
- Layton, W. (1990) *¿Por qué? Trampolín del actor*, Ed. Fundamentos.
- López, J., Córdoba, R., y Conde, T (2020). El teatro como recurso didáctico para el aprendizaje de la Historia Medieval de España. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 10, (1), 94-108 <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v10i1.13268>
- Lope Marín, E. (2023). *El desarrollo del pensamiento crítico en Educación Primaria* (TFG). Universidad de La Rioja, publicaciones.unirioja.es. <https://n9.cl/rtpie>
- López Rey, N. (2023). *Con voz de mujer. Itinerarios didácticos dramatizados con perspectiva de género en la enseñanza de la historia*, UCOPress
- López M. J. Guerrero. R. (2020). El Museo Arqueológico de Córdoba para trabajar la historia local en Educación Primaria. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 153-170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7588882>
- López Facal, R., Gómez, C. J., Miralles, P. y Prats (2017). Educación histórica y desarrollo de competencias. En R. López Facal, P. Miralles, J. Prats (dirs) y C. J. Gómez (coord.). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. 7-22. Barcelona: Graó
- Márquez, C. (2017). El desarrollo urbano y monumental. En J. F. Rodríguez Neila (Ed.), *La ciudad y sus legados históricos. Córdoba romana*, 207-248. Córdoba.
- Monterroso, A (2018). *Séneca*, Almuzara.
- Mora, F. (2014). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*, Alianza Editorial.
- Ortega, M. J., Contreras, J., Bonilla, A. L., Martín, D. J. (2023). Los itinerarios didácticos en el panorama científico español. *Revista UNES. Universidad, Escuela Y Sociedad*, (14), 26-40.
<https://doi.org/10.30827/unes.i14.27307>

- Pagés, J. y Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas, *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué* / coord. por Teresa García Santa María, 187-208 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=564899>.
- Prado Arellano, E (2006). Historia local e identidades, *Historia y espacio*, 2, (27). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2350351.pdf>
- Ruiz Morales, A. (2023). Las situaciones de aprendizaje: concepto, partes y fases para su diseño. *Supervisión* 21, (68). <https://doi.org/10.52149/Sp21>
- Sanz Martín, L. (2011). La maternidad y el sacerdocio femenino: excepciones a la tutela perpetua de la mujer en Roma. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, XLIV, 13-28. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3625109.pdf>
- Santisteban, A., González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico, *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Fernando el Católico- Diputación de Zaragoza*, 1-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3973525>
- Santisteban, A. (2010). La Formación en Competencias de Pensamiento Histórico. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, 1(14), 34-56. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>
- Sanz Martín, L. (2011). La maternidad y el sacerdocio femenino: excepciones a la tutela perpetua de la mujer en Roma, *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, XLIV, 13-28.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts. Nelson College Indigenous*

AGRADECIMIENTOS: El presente proyecto nace en el marco de una Tesis doctoral dirigida por Rafael Guerrero Elecalde de la Universidad de Granada y Soledad Gómez Navarro de la Universidad de Córdoba.

AUTOR:

Nuria López Rey

Universidad de Córdoba (España). Consejería de Educación Junta de Andalucía

Licenciada en Geografía e Historia por la Universidad de Córdoba y Licenciada en Arte Dramático por la Escuela Superior de Arte Dramático de Córdoba. Profesora de Enseñanza Secundaria de la Junta de Andalucía (España). Doctoranda de la Universidad de Córdoba. II Premio en Innovación Educativa y Buenas Prácticas por la Catedra Leonor de Guzmán (UCO). Miembro del Proyecto de Innovación de la Universidad de Córdoba, curso 2022-2023, con el título "Entre el Bachillerato y la Universidad: Innovación y buenas prácticas en la enseñanza de la Historia. Las dramatizaciones como recurso didáctico" (Código 2022-4-1001). Publicación del libro: *Con voz de mujer. Itinerarios didácticos dramatizados con perspectiva de género en la enseñanza de la historia*, UCOPress.

nloprey800@g.educaand.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0003-7677-9399>