



# Panta Rei

Revista digital de Historia  
y Didáctica de la Historia

2022







# Panta Rei

Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia

## 2022

Revista anual

Fecha de inicio: 1995

Revista *Panta Rei*. [pantarei@um.es](mailto:pantarei@um.es)

**Edita:**

**Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía – CEPOAT**

Edificio Universitario Saavedra Fajardo.

Universidad de Murcia

C/ Actor Isidoro Máiquez, 9

30007 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883890

[cepoat@um.es](mailto:cepoat@um.es)

Web: <https://revistas.um.es/pantarei>

**Ediciones de la Universidad de Murcia – EDITUM**

Edificio Pleiades. Campus de Espinardo.

Universidad de Murcia

C/ Campus, s/n

30100 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883013

[editum@um.es](mailto:editum@um.es)

Web: <https://www.um.es/web/editum/>

Edición 2022

ISSNe: 2386-8864

ISSN: 1136-2464

Depósito legal: MU-966-1995

**cepoAt**



En portada: Niños españoles exiliados en México.  
Fotografía original de Manuel Rodríguez Villegas.  
Extraída de Wikimedia. Usuario: Marrovi.

Responsables de los textos: sus autores.

Responsable de la presente edición:  
Consejo Editorial de Panta Rei.



# CONSEJO DE REDACCIÓN

## Coordinador editorial

Egea Vivancos, Alejandro [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

## Secretaria

Arias Ferrer, Laura [Didáctica de la Historia, Universidad de Murcia]

## Editores

Bellatti, Ilaria [Didáctica de la Historia, Universidad de Barcelona]

Jiménez Vialás, Helena [Prehistoria, Universidad Complutense de Madrid]

Martínez Gil, Tània [Didáctica de Historia, Universidad de Barcelona]

Meseguer Gil, Antonio José  
[Historiador, Profesor de Secundaria]

Ortiz García, Jónatan [Historia Antigua, Universidad Complutense de Madrid]

Romero Molero, Alberto [Arqueología, Universidad Isabel I]

Sáez Giménez, David Omar [Historiador, Profesor de Secundaria]

Sáez Rosenkranz, Isidora V. [Didáctica de la Historia, Universidad de Barcelona]

Sánchez Mondéjar, Celso Miguel [Arqueólogo, Patrimonio Inteligente]

## Responsables de traducción y corrección lingüística

Martínez Martínez, Cristina [Profesora de Secundaria, Sociedad Española de Lenguas Modernas]

Albaladejo Albaladejo, Sara [ISEN-Universidad de Murcia]

.....

Para conocer el consejo asesor de la revista y los revisores de los artículos de este volumen, consulte la página web de la revista:

<https://revistas.um.es/pantarei>



## Índice de artículos

- Cogotas I en la Campiña Madrileña: un análisis de la relación entre yacimientos y vías de paso* 7  
L. Alberto Polo Romero y Diana Morales Manzanares
- Some Notes on the Distribution of Goods in Egyptian Private Mortuary Cults: Three Case Studies* 37  
Raúl Sánchez Casado
- En los albores de la escultura ibérica. Notas sobre las facies antiguas (fines del s. VI – mediados del V a.C.) en la provincia de Albacete* 59  
Arturo García-López
- Prospecciones arqueológicas y dinámicas del poblamiento en la campiña de Tarifa (Cádiz). Las raíces protohistóricas del territorio de Baelo Claudia* 83  
Ignasi Grau Mira, Helena Jiménez Vialás, Pierre Moret y Fernando Prados Martínez
- Arqueología experimental con fines de investigación en la reconstrucción de caballería feudal europea del siglo XI. El caballero normando* 107  
Darío Español-Solana, Laura Jiménez Martínez y Arnau Moratona Martí
- La enseñanza de la historia en educación secundaria: el cambio educativo a través de proyectos didácticos innovadores* 135  
Olga María Duarte Piña
- La concepción de la memoria histórica en futuros maestros de Cataluña y de Andorra en perspectiva comparada* 163  
Judit Sabido-Codina, Isidora Sáez-Rosenkranz, Cristina Yáñez de Aldecoa y Betlem Sabrià
- Concepciones sobre la Historia del Arte en la formación didáctica inicial* 191  
Raúl López-Castelló
- Concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio* 217  
Sergio Sampedro-Martín y Jesús Estepa-Giménez
- Lugares y rutas de memoria en el contexto de la educación patrimonial: la visión del equipo educativo del Museo Memorial del Exilio (MUME)* 241  
David González-Vázquez y Maria Feliu-Torruella
- La construcción del conocimiento histórico sobre el patrimonio local: comparación entre las teorías epistemológicas y las competencias del alumnado* 267  
Ana Isabel Ponce Gea y Helena Pinto
- Greece: The Myth of Krypcho Scholeio [“Secret School”]. Issues of Historical Understanding and Historical Culture* 291  
Eleni Apostolidou

## Índice de reseñas

- F. Rodríguez, C. Conejero, J. de la Montaña, T. Groves, A. Hernández, I. Chato, F. J. Jaraiz, A. Moreno, R. Pérez, D. Porrinas, S. Riesgo, J. Soto, R. Tena, S. Vázquez y F. Solís (2021). *Carlos V y la Vera. Proyecto didáctico para aprender descubriendo. El emperador que meditaba en la Vera* 309  
Antonio Santamaría García
- J.M. Pons-Altés (2021). *Didàctica, història, cooperació i justícia social. Reconeixement al doctor Antoni Gavallda* 315  
Albert Irigoyen Zaragoza
- B. M. Lavelle (2020). *Archaic Greece. The Age of New reckonings* 319  
Unai Iriarte
- J.A. Molina Gómez (2022). *El imperio huno de Atila* 323  
José Ángel Castillo Lozano
- R. M. Cid López, A. Domínguez Arranz y R. M. Marina Sáez (2021). *Madres y familias en la Antigüedad. Patronos femeninos en la transmisión de emociones y patrimonio* 327  
Alba del Blanco Méndez
- I. Sáez-Rosenkranz y J. Prats Cuevas (eds.). (2020). *Memoria histórica y enseñanza de la Historia* 335  
José Ignacio Ortega Cervigón
- C. López-Ruiz (2022). *Phoenicians and the making of the Mediterranean* 341  
Elena Duce Pastor
- S. Casamayor Mancisidor (2019). *La vejez femenina en la antigua Roma: cuerpos, roles y sentimientos* 347  
Alba del Blanco Méndez
- S. Casamayor Mancisidor, R. Portero Hernández y E. Álvarez Fernández (eds.) (2021). *La violencia en la historia* 351  
Jorge Ortiz de Bruguera

# Concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio

## Primary Education Teachers' Conceptions About Role Playing as a Tool for Heritage Teaching

Sergio Sampedro-Martín  
Centro de investigación COIDESO  
Universidad de Huelva  
sergio.sampedro@ddi.uhu.es  
 0000-0002-7776-4522

Jesús Estepa-Giménez  
Centro de investigación COIDESO  
Universidad de Huelva  
jestepa@ddcc.uhu.es  
 0000-0002-6381-8331

Recibido: 27/01/2022  
Aceptado: 11/07/2022

### Resumen

Esta investigación es una primera aproximación al estudio de concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol en la enseñanza del patrimonio. Para ello se ha procedido a aplicar un cuestionario a los docentes de Huelva capital con el fin de identificar modelos didácticos en relación con la enseñanza del patrimonio a través de los juegos de rol. Después, profundizamos en sus concepciones y prácticas a través de una entrevista a docentes con perfiles didácticos diferentes. Finalmente, analizamos los datos obtenidos, apoyándonos en los descriptores de nuestro sistema de categorías y siguiendo nuestra hipótesis de progresión. Entre los principales resultados de este estudio destacamos que los docentes valoran la educación patrimonial y la relevancia del uso del juego de rol como herramienta significativa para la enseñanza del patrimonio, a pesar de que no lo utilicen en la práctica de aula.

### Palabras clave

Ciencias sociales, Juego de rol, Educación patrimonial, Educación primaria.

### Abstract

This research is a first approach to the study of the conceptions that primary school teachers in Huelva have about role play when teaching about heritage. For doing this, a questionnaire has been carried on teachers in Huelva, in order to establish didactic models in relation to the teaching of heritage through role-playing games. Afterwards, we have deepened their conceptions and practices through an interview with teachers with different didactic profiles. Finally, we have analyzed the data obtained, relying on the descriptors of our category system, and following our progression hypothesis. Among the main results of this study, we highlight that teachers value heritage education and the relevance of the use of role-playing as a significant tool for teaching the heritage, despite the fact that they do not use it in the practice of their teaching.

### Keywords

Social sciences, Role playing, Heritage education, Primary education.

**Para citar este artículo:** Sampedro-Martín, S. y Estepa-Giménez, J. (2022). Concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 217-240. DOI: 10.6018/pantarei.508811



## 1. Introducción

La educación patrimonial ha cobrado importancia en los últimos años y continúa en pleno crecimiento y desarrollo en la investigación educativa. Siguiendo esta línea, vemos absolutamente necesario profundizar en nuevas vías de enseñanza del patrimonio, más innovadoras y que tengan que ver, en nuestro caso, con el juego de rol. Hemos creído oportuno investigar sobre los juegos porque se trata de una herramienta didáctica innovadora que fomenta especialmente la empatía, un valor fundamental en el establecimiento de vínculos patrimoniales. Además, al ser un concepto abstracto, el patrimonio en Primaria se aborda desde la transversalidad o coincidiendo con algunas efemérides, con lo que los docentes pueden llegar a obviar su importancia y no dedicar estrategias que permitan acercar el patrimonio al alumnado de una manera significativa, por lo que consideramos de interés para la investigación en educación patrimonial conocer cuáles son las concepciones que el profesorado maneja al respecto.

Este estudio se realiza a través de cuestionarios y entrevistas a docentes de todos los colegios de Educación Primaria de Huelva capital, de los que seleccionamos a los del tercer ciclo con diferentes perfiles por las relaciones entre sus modelos didácticos y la consideración que tienen sobre el juego de rol para la enseñanza del patrimonio. Nos centramos en las concepciones docentes como una primera aproximación al conocimiento profesional del profesorado de este nivel educativo sobre esta temática. Hemos elegido el tercer ciclo de Educación Primaria porque es el más cercano a la etapa de Secundaria, donde en Huelva capital sí que existen centros adscritos al Programa “Vivir y Sentir el Patrimonio” desarrollado por la Junta de Andalucía, con proyectos de educación patrimonial. No obstante, no desarrollamos nuestra investigación en esta etapa educativa porque, según los estudios de Grande y Abella (2010), el juego de rol pierde su efecto educativo, mientras que en el marco de la Educación Primaria está más extendido, veremos si para el desarrollo de la educación patrimonial inclusiva.

## 2. Marco Teórico

### 2.1. Hacia una definición del patrimonio

Según Martín-Cáceres (2012), el patrimonio se percibe como:

[...] un único hecho sociocultural constituido, de manera holística, por diversas manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y medioambiental, que en conjunción permiten el conocimiento integral de las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente, dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales, que permitan desarrollar visiones interculturales en la sociedad (p. 105).

Esta visión holística e integradora del patrimonio es definida según distintos niveles de complejidad que podemos encontrar en la construcción progresiva del concepto. Estos niveles nacen del desarrollo de la categorización del concepto de patrimonio elaborada por Cuenca (2002), quien establece, en función a una mayor o menor capacidad interpretativa y/o visión sistémica de sus componentes, una hipótesis de gradación desde el nivel más básico de desarrollo conceptual (perspectiva fetichista) hasta alcanzar el nivel evolutivo deseable respecto a la construcción del concepto de patrimonio (perspectiva simbólico-identitaria). Es importante aclarar que el patrimonio es un constructo social, por tanto, solo es patrimonio aquello que las personas,



la legislación, las comunidades, etc., consideran como tal (Estepa y Cuenca, 2006). Por eso es un concepto cambiante en el tiempo. El vínculo entre las personas y los elementos patrimoniales es el que le otorga su valor real, con lo que podemos concluir que el patrimonio posee un condicionante fuertemente empático. En definitiva, para superar las distintas tipologías patrimoniales que existen dependiendo del criterio de clasificación que queramos elegir, y con el objetivo de llegar a una visión integradora, sistémica y holística, como defiende Martín-Cáceres (2012), se establece la existencia de un solo patrimonio que integra cinco grandes tipos, tanto materiales como inmateriales: natural, histórico, artístico, etnológico y científico-tecnológico.

## **2.2. Enseñanza del patrimonio: concepciones y modelos didácticos**

Para que se generen procesos de conocimiento, puesta en valor y sensibilización hacia el patrimonio, se necesitan estrategias que permitan al alumnado conocer y comprender el patrimonio (Carrión, 2015). En este sentido, la escuela es la principal institución socializadora, la cual ayuda a configurar la identidad de los sujetos y desempeña un papel fundamental en la dinámica general de nuestras sociedades. Por este motivo, resulta esencial llevar a cabo investigaciones sobre el tratamiento y uso del patrimonio en la escuela (Ferrerías, 2015). La relevancia social que el patrimonio tiene para su inclusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje se justifica desde su definición. La visión integradora y holística hace que sirva como hilo conductor de cualquier materia sin importar su especificidad; así pues, dentro de la Educación Primaria, cualquier contenido podría trabajarse a través de la didáctica del patrimonio. Teniendo en cuenta esta premisa, el patrimonio debe orientarse principalmente a desarrollar el conocimiento y valoración del entorno natural, social y cultural, y el uso y reconocimiento de diferentes formas de representación y expresión artística. Para Cuenca et al. (2016):

[...] con estos objetivos podemos abordar gran cantidad de propuestas relacionadas con el acercamiento a la cultura y la sociedad en relación con el medio ambiente, el reconocimiento de sus características identitarias, el respeto intercultural, el conocimiento de diferentes manifestaciones artísticas, su entronque sociohistórico y el aprendizaje y práctica de técnicas de representación y expresión relacionadas con el arte y la cultura (p. 64).

Una concepción es aquella construcción mental que se relaciona con las experiencias vividas de sujetos en sus contextos, por tanto, las concepciones que el profesorado mantiene acerca de sus procesos de enseñanza conforman uno de los factores influyentes sobre su propia práctica docente (Ferrerías et al., 2020). Su estudio en nuestro grupo de investigación ha constituido una prioridad porque a través de su exploración y análisis podemos acercarnos al conocimiento profesional del profesorado e intervenir en su construcción deseable para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, en nuestro caso (Estepa, 2000). Con este enfoque, la primera investigación que realizamos en relación con la enseñanza del patrimonio fue la de Cuenca (2002), quien se centra en el análisis de concepciones de futuros profesores respecto a la enseñanza del patrimonio en tres ámbitos: el currículum oficial, los materiales curriculares de Educación Primaria y Secundaria, y los docentes en formación inicial. Con posterioridad, hemos desarrollado varios estudios en esta línea en relación con el profesorado de Educación Primaria y Secundaria, gestores patrimoniales y libros de texto (Estepa, 2013; Estepa et al., 2008; Estepa y Cuenca, 2009; Ferrerías, 2015; Jiménez-Pérez et al., 2010), en los que nos hemos basado para llevar a cabo la presente investigación. Sin embargo, debemos tener muy en cuenta que este tipo de investigaciones poseen ciertas

limitaciones que las caracterizan. La más notoria se encuentra en relación con las concepciones declaradas por parte del docente, ya que, como destaca Bromme (1988), pueden llegar a dar “falsas informaciones involuntarias, debidas al deseo de proceder de modo racionalmente fundamentado” (p. 27), es decir, la transmisión de sus concepciones a veces obedece más “al deseo” de actuar de forma racional conforme a sus consideraciones teóricas (Estepa et al., 2007), que a lo que realmente realizan en su actividad como docente.

Siguiendo los trabajos más recientes desarrollados por algunos miembros de nuestro equipo de investigación (Ferrerías et al., 2020; Raposo y Gómez-Hurtado, 2021), el presente estudio tiene entre sus objetivos analizar las concepciones del profesorado sobre el patrimonio, en nuestro caso con el fin de identificar modelos didácticos en relación con la enseñanza del patrimonio a través de los juegos de rol. Así, partiendo de la gradación realizada desde el Proyecto IRES (Porlán y Rivero, 1998; Porlán et al., 1998), en cuanto a la construcción del conocimiento profesional deseable desde perspectivas más simplificadoras, reduccionistas, estáticas y acríticas hacia otras más coherentes con modelos alternativos de carácter constructivista e investigativo, hemos agrupado en tres los modelos didácticos personales: tradicional, tecnológico-espontaneísta y alternativo-investigativo. Se trata de disponer de un marco de referencia para el análisis de las concepciones de los docentes, así como para detectar dificultades y obstáculos a superar con las estrategias formativas pertinentes.

Para enlazar estos modelos didácticos con la enseñanza del patrimonio necesitamos detectar, en primer lugar, las posibles finalidades que el docente quiere alcanzar. Tomamos como referencia la hipótesis de progresión del desarrollo profesional respecto a la enseñanza del patrimonio que realiza Cuenca (2002), donde encontramos una finalidad cultural, en la que la educación patrimonial pretende facilitar al alumnado hechos e informaciones acerca del patrimonio como elemento cultural y se obvia la necesidad de actuar para su conservación, que caracterizaría al modelo didáctico tradicional; una finalidad práctica, donde se considera el interés por conservar el patrimonio sin desarrollar actitudes críticas ni comprometidas; y una finalidad crítica, donde se fomentan actuaciones comprometidas con la conservación y defensa del patrimonio. En lo que se refiere a la metodología didáctica, consideramos la investigación escolar como la más adecuada para propiciar aprendizajes de carácter significativo, funcional y globalizado (Cuenca et al., 2017). En este sentido, entre las actividades que pueden ser más relevantes para trabajar el patrimonio se encuentran el desarrollo de trabajos de campo y de dinámicas de grupos, como los juegos de rol y simulación (Cuenca et al., 2016).

### **2.3. Una estrategia innovadora: juego de rol**

No se encuentran precedentes que enlacen de forma directa la incidencia de un tipo de estrategia metodológica específica, como el juego de rol, con la enseñanza del patrimonio. Como defendemos la implementación de este recurso didáctico por los innumerables beneficios que aporta a la enseñanza (Ortiz et al., 2010; Pons y De Soto, 2020; Wesselow y Stoll, 2018), nos interesa investigar esa aportación en el campo de la educación patrimonial. Siguiendo a Brell (2006), “los juegos de rol los podemos definir como aquellas actividades lúdicas en que los participantes interpretan modelos de comportamiento que no son los suyos” (p. 105). Este mismo autor establece la diferencia entre juego de rol y juego de simulación: en el primero se interpreta un personaje, una forma de ser, mientras que en el segundo se simula una escena, pero sin tener que asumir ningún rol. Estos juegos de interpretación se realizan de forma colectiva, donde la

representación está compuesta por participantes que adoptan roles y un narrador que sitúa a los participantes en la historia. Estas recreaciones pueden tener un poder elevado si se contextualizan adecuadamente, pudiendo así acercar al alumnado al patrimonio de una forma innovadora mediante la interpretación y el juego. Los juegos de rol sirven para contar y protagonizar historias. Colocan a los personajes en distintas situaciones en las que es fundamental, según Vedovelli (2019), “el ingrediente que define una aventura: el conflicto” (p. 6). Es a partir de la selección de un elemento patrimonial representativo de un conflicto (Domínguez y López-Facal, 2017) o que suscita controversia por diversas causas (Martín-Cáceres et al., 2021) desde donde podemos despertar el pensamiento crítico de los participantes, llevándolos a tomar decisiones y a reflexionar sobre lo acontecido. Entre otros beneficios, el juego de rol en la enseñanza patrimonial aporta el desarrollo de habilidades interpersonales, estimula la asunción de riesgos y la motivación, y permite explorar roles de gestores y dinámicas en pequeños grupos (Ortiz et al., 2010).

Según Brell (2006), existen dos modalidades de juegos de rol: en mesa y en vivo. En ambos casos los jugadores deben imaginar qué haría un personaje concreto, según los valores y vivencias que tenga. El hecho de jugar en primera persona hace que los juegos de rol sean muy empáticos, por eso debemos delimitar de forma explícita dónde están los límites del juego tanto en espacio como en tiempo. A estas dos modalidades, Roda (2010) añade las del videojuego de rol y el juego de rol por escrito. También establece una clasificación de las ambientaciones, según el mundo de juego que podría condicionar las aptitudes desarrolladas por el juego de rol en concreto: mundo real, mundo real alterado, mundos de ficción de obras previas y mundos de ficción del juego. Como vemos, los recursos que nos ofrecen los juegos de rol son muy amplios y variados, puesto que si quisiéramos trabajar la historia podríamos utilizar una ambientación real, la literatura mediante la recreación de obras previas, o la imaginación en los mundos ficticios (Cook, 2014; Shih et al., 2010). Todo un sinfín de posibilidades, las mismas que un patrimonio holístico, integrador y sistémico (Barghi et al., 2017; Cuenca et al., 2017) nos puede ofrecer. ¿Por qué no maridarlos?

Los juegos de rol son muy útiles para fomentar en los niños y niñas valores como la cooperación, la tolerancia y la empatía. Cuando los situamos en el juego, los ponemos en la piel de otro haciendo que convivan, cooperen o interpreten otras culturas y etnias (Rodela et al., 2017). Por otra parte, el papel relevante del juego de rol en el estímulo de la lectura y la expresión oral aumenta de manera considerable el vocabulario y las capacidades expresivas de los participantes (Guerrero et al., 2012). El juego de rol se muestra, por tanto, como una herramienta que sobre todo permite desarrollar las capacidades de lectura, interacción social, escritura e imaginación (Roda, 2010). Los juegos de rol en vivo tienen un claro interés didáctico, especialmente en el campo de las actitudes y valores (Grande y Abella, 2010). De acuerdo con Ortiz et al. (2010), en los juegos de rol podemos encontrar una serie de inconvenientes, entre los que destacamos aquellos que más impacto tienen sobre la práctica, como la disfunción de papeles, conflicto y ambigüedad de roles, o la disconformidad y ansiedad entre el alumnado. Si bien, estos inconvenientes pueden parecer insignificantes si los comparamos con las ventajas que aporta el juego de rol a la educación, entre las que destacamos: el desarrollo de habilidades interpersonales y de comunicación, el fomento de la investigación, la resolución de conflictos, la estimulación de la asunción de riesgo, la motivación, la aceleración del aprendizaje, o el desarrollo de la empatía.

Las investigaciones realizadas en el ámbito de los juegos de rol muestran referencias positivas sobre su influencia y efectos educativos (Grande y Abella, 2010). Según estos mismos autores los juegos de rol constituyen una estrategia interesante que debe aportar la escuela para llegar a convertir en conocimiento los datos y la información, de modo que el alumnado aprenda a adaptarse a un entorno en constante cambio y con sobredosis de información. Por tanto, hemos decidido realizar esta investigación en el marco de la Educación Primaria, para ver si el profesorado piensa que estos juegos son eficaces para la enseñanza del patrimonio.

Varios antecedentes como los estudios de Fernández-Gavira et al. (2018) o Guerrero et al. (2012), entre otros, inciden sobre el poder que tiene una herramienta como el juego de rol en esta etapa. Además, hemos encontrado que su valía como estrategia de enseñanza va hasta la formación universitaria o formación del profesorado (Abella y Grande, 2010; Lucas et al., 2017; Ortiz et al., 2010), e incluso se encuentran precedentes en la educación no formal (Rodríguez-Santana, 2016). Veremos si para los procesos de enseñanza del patrimonio los docentes son conscientes de su potencialidad.

### **3. Metodología**

El paradigma por el que se rige esta investigación es interpretativo, lo que se pretende es describir una realidad. La metodología de investigación empleada es cualitativa, relacionada con el enfoque de las investigaciones realizadas en el campo de las Ciencias Sociales, si bien uno de los instrumentos utilizados pueda llevar consigo un tratamiento cuantitativo de los datos. Sin embargo, en nuestro estudio no podemos hablar de una metodología mixta, ya que buscamos describir una realidad para tratar de comprenderla desde un enfoque interpretativo (Bisquerra, 2009; Flick, 2018).

#### **3.1. Objetivos**

Este estudio busca conocer, comprender y describir la importancia que le otorgan los docentes al juego de rol en los procesos de enseñanza del patrimonio. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer las concepciones docentes sobre patrimonio y sobre juego de rol.
2. Identificar los distintos modelos didácticos para la enseñanza del patrimonio de los docentes.
3. Describir la visión del profesorado sobre el juego de rol en la enseñanza del patrimonio y establecer relaciones entre esta visión y sus modelos didácticos.

#### **3.2. Contexto y participantes**

En un primer momento, para la realización del estudio se buscó la participación de los docentes de tercer ciclo de Educación Primaria de los 39 centros educativos ubicados en Huelva capital, siendo 23 de ellos colegios públicos y 16 concertados. Al ser una muestra muy amplia y por las circunstancias causadas por la COVID-19, se vio considerablemente reducida. Entonces, recogimos los datos de manera que proporcionalmente fueran coherentes con el total de la muestra. De esos 39 centros educativos, hemos recibido la respuesta de 20 (12 públicos y 8 concertados). De una



previsión del total de la participación de unos aproximadamente 150 docentes (60% de colegios públicos y 40% de concertados), pasamos a una selección de 24, a razón de 13 docentes de colegios públicos y 11 de concertados.

### 3.3. Instrumentos

Los instrumentos de recogida de información empleados son un cuestionario y una entrevista semiestructurada. Según Albert (2007), el cuestionario es una técnica que permite la recogida rápida y abundante de información mediante una serie de preguntas orales o escritas, en nuestro caso cerradas y abiertas, con una o más variables a medir. La entrevista es una de las estrategias más utilizadas en la investigación social, nos permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas, que de otra manera no estarían al alcance del investigador (Aguilar y Barroso, 2015). Decidimos combinar ambos con el fin de ir seleccionando aquellos casos concretos de interés que fuesen representativos de la muestra inicial para profundizar en esa selección estableciendo relaciones con el resto.

Estos instrumentos mantienen una estrecha relación con nuestro instrumento de análisis de la información (Gibbs, 2012): un sistema de categorías que parte de los trabajos desarrollados en el proyecto EPITEC<sup>1</sup> (Tablas 1-3).

**Tabla 1**

*Sistema de categorías: Categoría I. Concepto y tipología patrimonial*

Subcategorías	Indicadores
1. Perspectivas patrimoniales	Fetichista-excepcionalista Monumentalista Estética Histórica Simbólico-identitaria
2. Tipos de patrimonio	Natural-histórico-artístico Etnológico Científico-tecnológico Holístico

Fuente: elaboración propia, a partir de los instrumentos del proyecto de investigación EPITEC.

**Tabla 2**

*Sistema de categorías: Categoría II. Enseñanza del patrimonio*

Subcategorías	Indicadores
3. Usos del patrimonio	Sin interés socioeducativo

<sup>1</sup> Proyecto I+D+i “Educación Patrimonial para la Inteligencia Territorial y Emocional de la Ciudadanía. Análisis de buenas prácticas, diseño e intervención en la enseñanza obligatoria” (EDU2015-67953-P). Entidad financiadora: Ministerio de Economía y Competitividad. 2016-2020. <http://www.proyectoepitec.es>

	Utilización anecdótica
	Recurso didáctico
	Integración plena
4. Recursos y estrategias empleadas	Clases magistrales
	Materiales específicos
	Charlas-coloquios
	Visitas
	Experiencias-simulaciones
	Unidades didácticas integradoras
5. Finalidad de la enseñanza del patrimonio	Academicista
	Práctica-conservacionista
	Crítica

Fuente: elaboración propia, a partir de los instrumentos del proyecto de investigación EPITEC.

### Tabla 3

#### *Sistema de categorías: Categoría III. Juegos de rol en la enseñanza patrimonial*

Subcategorías	Indicadores
6. Tipos de juegos de rol	Juegos de rol por escrito
	Videojuegos de rol
	Juegos de rol de mesa
	Juegos de rol en vivo
7. Escenarios o ambientaciones	Mundos de ficción del juego
	Mundos de ficción de obras
	Mundo real alterado
	Mundo real
8. Utilidad del juego de rol para la enseñanza del patrimonio	Sin interés socioeducativo
	Desconocimiento del uso
	Recurso didáctico aséptico
	Estrategia innovadora

Fuente: elaboración propia, a partir de los instrumentos del proyecto de investigación EPITEC.

Los descriptores de este sistema de categorías los delimita la hipótesis de progresión del desarrollo profesional del profesorado respecto a las concepciones sobre el juego de rol en la enseñanza del patrimonio, a partir de los diferentes modelos didácticos de los docentes -

presentada en la comunicación de Sampedro-Martín (2021) que incluye un avance de resultados de este estudio-, adaptada teniendo como referencia la realizada por Cuenca (2002), y la clasificación de los modelos didácticos establecida por Porlán et al. (1998), que comentamos en el marco teórico.

Todos los instrumentos han seguido varios procesos de validación para otorgarle el máximo rigor, precisión, fundamentación y validez (Flick, 2018). Uno de ellos consistió en un juicio de expertos, para el cual hemos contado con la ayuda de 4 profesores de la Universidad de Huelva con bastante experiencia en la investigación educativa, incluyendo a expertos en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales y en educación patrimonial. Además, iniciamos un pilotaje previo al cuestionario aplicándolo a dos maestros de Educación Primaria de Huelva capital, uno de un colegio público y otro de uno concertado. Para triangular nuestra validación, decidimos aplicar los instrumentos a un grupo de 9 futuros docentes en formación. Los resultados de este proceso de triangulación permitieron poner de relevancia la utilidad del cuestionario y la entrevista para nuestra investigación, puesto que obtuvimos perfiles diferenciados en los docentes que pudimos adscribir, según sus respuestas, a los modelos didácticos que hemos establecido como marco de referencia.

### **3.4. Fases de la investigación**

El diseño de la investigación consta de 5 fases. En primer lugar, hemos recogido una lista con todos los centros educativos, públicos y concertados de Educación Primaria de Huelva capital, organizando los datos de contacto mediante los cuales pudiésemos llevar a cabo nuestra investigación.

En una segunda fase, hemos elaborado un cuestionario, a través de la plataforma Google Formularios, de 15 preguntas abiertas y cerradas tomando como referencia algunos ya validados como los creados por Cuenca (2003), Estepa et al. (2007), Jiménez-Palacios y Cuenca (2015) o Jiménez-Pérez et al. (2010), estudios centrados en concepciones docentes. El valor del cuestionario para esta investigación es el de servir para establecer o delimitar modelos de profesor en relación con la enseñanza del patrimonio a través de los juegos de rol, porque después profundizamos en sus concepciones y prácticas a través de una entrevista, que se elabora a partir de los resultados obtenidos en dicho cuestionario.

Como tercera fase, a la luz de los resultados obtenidos por las respuestas a este cuestionario, hemos escogido a aquellos docentes de perfiles diferentes, apoyándonos en nuestro sistema de categorías y la hipótesis de progresión, para los que hemos establecido una relación entre las preguntas y las variables a las que se refieren. Todos ellos han sido clasificados según el modelo didáctico personal con el que se identifican en relación con la enseñanza del patrimonio a través del juego de rol. Para esta clasificación llevamos a cabo un análisis de las respuestas de los docentes para el que, debido a la reducción de la muestra, no utilizamos ningún programa sino que elaboramos unas tablas de análisis cualitativo (Figura 1) que recogían los niveles inicial, intermedio y referencial de la hipótesis de progresión del desarrollo profesional del profesorado respecto a las concepciones sobre el juego de rol en la enseñanza del patrimonio, siguiendo trabajos precedentes en relación a la educación patrimonial (Cuenca, 2003; Estepa et al., 2008; Sampedro-Martín, 2021).

## Concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio

SUJETO 13	CATEGORÍA I	CATEGORÍA II	CATEGORÍA III
	Concepciones sobre el patrimonio	Concepciones sobre la enseñanza del patrimonio	Concepciones sobre el juego de rol en la enseñanza del patrimonio
NIVEL INICIAL (Modelo didáctico tradicional)			
NIVEL INTERMEDIO (Modelo didáctico tecnológico-espontaneísta)			<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabajo de patrimonio ficticio o literario.</li> </ul>
NIVEL REFERENCIAL (Modelo didáctico alternativo-investigativo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Concepción del patrimonio desde perspectivas simbólico-identitarias.</li> <li>Visión integradora de las manifestaciones patrimoniales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tratamiento del patrimonio totalmente integrado en los procesos educativos, como recurso, objeto y contenido de enseñanza.</li> <li>Diseño de propuestas didácticas innovadoras de carácter social e investigativo.</li> <li>Finalidad crítica en la enseñanza del patrimonio.</li> <li>Fomento de actuaciones comprometidas con la conservación del patrimonio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Propone un trabajo cooperativo.</li> <li>Interacción e integración total del patrimonio y el juego de rol.</li> <li>Se utiliza el juego de rol como estrategia en la enseñanza del patrimonio y se considera positivamente su utilidad para el desarrollo integral del alumnado.</li> </ul>
	REFERENCIAL	REFERENCIAL	REFERENCIAL

  

SUJETO 17	CATEGORÍA I	CATEGORÍA II	CATEGORÍA III
	Concepciones sobre el patrimonio	Concepciones sobre la enseñanza del patrimonio	Concepciones sobre el juego de rol en la enseñanza del patrimonio
NIVEL INICIAL (Modelo didáctico tradicional)		<ul style="list-style-type: none"> <li>Características de una metodología tradicional.</li> <li>Finalidad académica de la enseñanza del patrimonio.</li> <li>Se obvia la necesidad de actuar para la conservación del patrimonio.</li> </ul>	
NIVEL INTERMEDIO (Modelo didáctico tecnológico-espontaneísta)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Concepción del patrimonio en función a criterios estéticos e históricos.</li> <li>Consideración de todos los referentes patrimoniales desde una perspectiva disciplinar y sin interrelación entre ellos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tratamiento didáctico del patrimonio como fuente del conocimiento sociohistórico y científico-natural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Propone un trabajo individual y grupal.</li> <li>Se interesa por la aplicación educativa de los juegos de rol, pero sin sacarle el máximo partido.</li> </ul>
NIVEL REFERENCIAL (Modelo didáctico alternativo-investigativo)			<ul style="list-style-type: none"> <li>Interacción e integración total del patrimonio y el juego de rol.</li> <li>Trabajo de patrimonio real o con modificaciones.</li> </ul>
	INTERMEDIO	INICIAL	INTERMEDIO

  

SUJETO 18	CATEGORÍA I	CATEGORÍA II	CATEGORÍA III
	Concepciones sobre el patrimonio	Concepciones sobre la enseñanza del patrimonio	Concepciones sobre el juego de rol en la enseñanza del patrimonio
NIVEL INICIAL (Modelo didáctico tradicional)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nula interacción entre manifestaciones patrimoniales.</li> <li>No se considera el patrimonio etnológico y tecnológico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No se muestra interés didáctico por el patrimonio, y su integración en los procesos de enseñanza es de carácter anecdótico.</li> <li>Características de una metodología tradicional.</li> <li>Finalidad académica de la enseñanza del patrimonio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Propone un trabajo individual.</li> <li>No conecta el juego de rol con el patrimonio.</li> <li>No tiene interés en la aplicación educativa de los juegos de rol.</li> </ul>
NIVEL INTERMEDIO (Modelo didáctico tecnológico-espontaneísta)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Concepción del patrimonio en función a criterios estéticos e históricos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se considera el interés por la conservación del patrimonio sin desarrollar actitudes críticas o comprometidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabajo de patrimonio ficticio o literario.</li> </ul>
NIVEL REFERENCIAL (Modelo didáctico alternativo-investigativo)			
	INICIAL	INICIAL	INICIAL

Figura 1. Ejemplos de tablas de análisis cualitativo para la clasificación de modelos didácticos en función a la hipótesis de progresión. Fuente: elaboración propia.

Con los casos ya seleccionados, hemos procedido a la cuarta fase, en la que realizamos entrevistas semiestructuradas individuales para conocer con mayor profundidad aquello que estamos investigando acerca de la influencia del juego de rol en los procesos de enseñanza del patrimonio. Así como con el cuestionario, también hemos establecido para la entrevista una relación entre preguntas y variables a las que se refieren. El instrumento consta de un guion de 17 preguntas preestablecidas con posibilidad de cambio con base en las respuestas de los sujetos. Los docentes entrevistados han sido: 2 de perfiles más cercanos a un modelo didáctico tradicional, 2 tecnológicos-espontaneístas y otros 2 alternativos-investigativos, para hacer un total de 6.

Finalmente, en la quinta fase hemos analizado los datos obtenidos a partir de las respuestas que los docentes nos han facilitado en las entrevistas, apoyándonos en los descriptores de nuestro sistema de categorías. Para este análisis hemos establecido una codificación de las respuestas de los sujetos a las preguntas de la entrevista (Rapley, 2014), con el objetivo de poder citar textualmente aquello que los docentes entrevistados han querido expresar (Ej.: Sujeto 1 = S1. Pregunta 5 = P5 // Código = S1P5).



## 4. Resultados

### 4.1. Cuestionario

En términos de participación, de los 39 centros educativos que constituyen la muestra, hemos recibido la respuesta de 20, de los cuales 12 son públicos y el resto concertados. Los 24 docentes encuestados atienden a las siguientes características, en función de la adscripción a las respuestas del cuestionario a los modelos didácticos que hemos establecido (Tabla 4):

**Tabla 4**  
*Características de los docentes encuestados*

	Frecuencia	Porcentaje	Relación con modelos didácticos					
			Tradicional		Tecnológico-espontaneísta		Alternativo-investigativo	
			N=12	%	N=8	%	N=4	%
<b>Sexo</b>								
Hombre	13	54,2%	9	75,0	2	25,0	1	25,0
Mujer	11	45,8%	3	25,0	6	75,0	3	75,0
<b>Centro educativo</b>								
Público	13	54,2%	5	41,7	5	62,5	3	75,0
Concertado	11	45,8%	7	58,3	3	37,5	1	25,0
<b>Experiencia</b>								
Menos de 5 años	7	29,2%	3	25,0	2	25,0	2	50,0
De 5 a 15 años	9	37,5%	4	33,3	4	50,0	1	25,0
Más de 15 años	8	33,3%	5	41,7	2	25,0	1	25,0

Fuente: elaboración propia.

En síntesis: un total de 12 docentes (3 mujeres y 9 hombres) los adscribimos al modelo didáctico tradicional; un total de 8 docentes (6 mujeres y 2 hombres) los consideramos en el modelo didáctico tecnológico-espontaneísta; y un total de 4 docentes (3 mujeres y 1 hombre) los adscribimos por sus respuestas al modelo didáctico alternativo-investigativo.

### 4.2. Entrevista

Para realizar las entrevistas semiestructuradas individualizadas hemos escogido a 6 de los 24 docentes encuestados. Los elegidos (Figura 2) son: el sujeto 1, una mujer novel de un colegio público que se corresponde con el modelo didáctico tecnológico-espontaneísta; el sujeto 4, una mujer veterana de un colegio concertado que se corresponde con el modelo didáctico tradicional; el sujeto 6, una mujer veterana de un colegio público que se corresponde con el modelo didáctico alternativo-investigativo; el sujeto 22, una mujer novel de un colegio concertado que se corresponde con el modelo didáctico alternativo-investigativo; el sujeto 23, un hombre veterano

de un colegio público que se corresponde con el modelo didáctico tecnológico-espontaneísta; y el sujeto 24, un hombre veterano de un colegio público que se corresponde con el modelo didáctico tradicional.

	CATEGORÍA I		CATEGORÍA II			CATEGORÍA III		
	Perspectiva patrimonial	Tipos de patrimonio	Usos del patrimonio	Recursos y estrategias empleadas	Finalidad de la enseñanza del patrimonio	Tipos de juegos de rol	Escenarios o ambientaciones	Utilidad del juego de rol para la enseñanza del patrimonio
SUJETO 1	Histórica	Histórico-Artístico	Utilización anecdótica	Materiales específicos	Práctica	Juegos de rol en vivo	Mundo real	Desconocimiento del uso
SUJETO 4	Fetichista-Excepcionalista	Histórico-Artístico	Utilización anecdótica	Materiales específicos	Práctica	Juegos de rol por escrito	Mundo real	Desconocimiento del uso
SUJETO 6	Simbólico-identitaria	Científico-Tecnológico	Integración plena	Unidades didácticas integradoras	Práctica	Juegos de rol en vivo	Mundo real alterado	Estrategia innovadora
SUJETO 22	Simbólico-identitaria	Holístico	Integración plena	Unidades didácticas integradoras	Crítica	Juegos de rol en vivo	Mundo real alterado	Desconocimiento del uso
SUJETO 23	Histórica	Etnológico	Recurso didáctico	Visitas	Crítica	Videojuegos de rol	Mundo real	Desconocimiento del uso
SUJETO 24	Simbólico-identitaria	Holístico	Utilización anecdótica	Materiales específicos	Práctica	Videojuegos de rol	Mundo real alterado	Desconocimiento del uso

Figura 2. Indicadores de las respuestas de los encuestados seleccionados en el cuestionario. Nota: Modelos didácticos clasificados por colores (tradicional = naranja; tecnológico-espontaneísta = verde; alternativo-investigativo = azul). Fuente: elaboración propia.

A continuación, exponemos los resultados de uno de los docentes identificados con el modelo didáctico tradicional y de otro del alternativo-investigativo, puesto que son quienes se sitúan en un nivel inicial y referencial, respectivamente. De este modo queremos hacer ver las diferencias existentes entre los perfiles docentes de ambos extremos, aunque comentaremos en las conclusiones todos los aspectos más relevantes del resto de entrevistas.

#### a. Sujeto 24 (modelo didáctico tradicional)

El sujeto 24 entiende el patrimonio como:

[S24P1] todo aquello que contribuye al bienestar de la persona, todo aquello que han ido haciendo todos los que nos han antecedido a nosotros a lo largo de toda la historia para ir mejorando este mundo, tanto a nivel cultural como histórico o natural.

Al hablar de patrimonio lo hace a escala de comunidad autónoma, considerando patrimonio todo lo que se encuentra en esos límites de manera holística. Dice usarlo para la asignatura de Conocimiento del Medio a nivel histórico, natural, etnológico, científico, tecnológico y artístico, pero después asegura que le da poca importancia por su complicada adaptación. Con lo que conoce perfectamente el concepto de patrimonio, pero no lo integra en su práctica docente. No concreta su forma de trabajar, señalando que su metodología didáctica es un trabajo de equipo y que hace lo que la mayoría le impone, también justifica ser un maestro tradicional por el comportamiento y las actitudes de los niños y niñas. Los recursos que emplea son las visitas, las diapositivas, los videos, las proyecciones, pero todos explicados desde una óptica de apoyo a clases expositivas por parte del profesor. Además, en su centro utilizan el libro de texto como recurso principal para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a la finalidad de la enseñanza del patrimonio, afirma que sirve para:

[S24P1] conocer la historia, la podamos conservar, la podamos transmitir a las personas que vendrán detrás de nosotros y enriquecernos cultural e históricamente, [S24P4] aportar el respeto hacia lo que vayamos a trabajar y enseñar contenidos relacionados con Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua y Literatura, etc.

En cuanto a las concepciones sobre el juego de rol, cree que:

[S24P9] sería ponerse en el lugar de lo que realmente estamos haciendo, ser activos.

Cita los videojuegos de rol representados en las gafas de realidad aumentada para un trabajo de patrimonio a través del rol virtual, mediante actividades de recreación de hechos sociohistóricos, pero no indica que lleve a cabo este tipo de actividades. Pone ejemplos de actividades innovadoras y asociadas a las TIC, porque tiene un buen concepto del juego de rol y sus tipos los conoce, pero no lo incluye en su propuesta docente. Su nivel de conceptualización sobre el patrimonio se acerca al de referencia, pero culpa a la rigidez de la enseñanza de la no integración del juego de rol y el patrimonio. Piensa que el juego de rol tiene mucho futuro, pero hay que conocerlo bien para trabajarlo en el aula; no obstante, lo ve más adecuado con niños más pequeños para tener más control sobre la clase.

### ***b. Sujeto 6 (modelo didáctico alternativo-investigativo)***

El sujeto 6 tiene una concepción del patrimonio como aquellos bienes históricos, culturales, naturales que comparte una comunidad, que se transmiten de generación en generación, y que hay que conservar, cuidar y salvaguardar. Habla de un patrimonio de carácter histórico, artístico, natural, etnológico y científico-tecnológico, y asegura que a partir de ese patrimonio se pueden trabajar todas las áreas y sacarle así más provecho al alumnado porque es más significativo para ellos. Aboga por un uso del patrimonio integrado como centro de interés o proyecto, como contenido y recurso, pero se queja por la falta de tiempo y la rigidez del currículum que dificulta este proceso, por ello piensa que se trabaja más en la etapa de Educación Infantil, aunque él lo trabaje en el tercer ciclo de Educación Primaria. Los recursos y estrategias que emplea son característicos de una metodología innovadora, y critica a aquellos docentes que dicen seguir:

[S6P8] una metodología ideal, que es la que te viene en los libros de texto escrita por las editoriales, pero que luego en realidad no la llevan a la práctica.

En cuanto a la finalidad de la enseñanza del patrimonio, afirma que:

[S6P4] es una manera mejor de motivar al alumnado porque es de su interés, a partir del patrimonio enganchamos todas las demás asignaturas, es una manera de globalizar, de hacerlo más atractivo, más lúdico, más significativo.

En cuanto a las concepciones sobre el juego de rol, nos da una definición completa:

[S6P9] son juegos donde el niño adopta y desempeña un determinado papel, en definitiva, una forma lúdica y divertida de conocer y aprender, desarrollar la imaginación, la creatividad, la expresión oral, haciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje mucho más significativo para el alumnado.

Ella utiliza juegos de rol en vivo, en primera persona, recreando batallas, celebraciones, banquetes, justas, como en un proyecto que realizó sobre los castillos a partir del Castillo de Niebla, conectándolo así significativamente con el patrimonio. Lo trabaja como estrategia innovadora y motivante. Tiene una visión holística e integradora del juego de rol para trabajar el patrimonio favoreciendo la construcción de aprendizajes significativos para el alumnado. Para ella, el juego de rol:

[S6P11] cumple con todas las funciones de la enseñanza: contenidos, socialización, actividad lúdica, emociones, creatividad, imaginación, todas las áreas.

Lo considera una herramienta muy potente para trabajar tanto el patrimonio como cualquier tipo de contenido. Nuestra informante asegura que el juego de rol es magnífico para su curso y añade que sería ideal llevarlo a cabo siempre, aunque sabe que:

[S6P22] no se utiliza todo lo que se debiera porque supone muchísimo trabajo y está mal visto en algunas comunidades educativas.

### 4.3. Comparación cuestionario-entrevista

Con la mayor riqueza y profundidad de información que proporciona la entrevista, vemos cómo se produce un cambio significativo en la caracterización de las concepciones de la mayoría de los entrevistados. Así, al sujeto 1 lo situamos ahora en el modelo didáctico tradicional, puesto que al analizar sus respuestas observamos que su concepción acerca de la finalidad de la enseñanza del patrimonio era más academicista que práctica y el resto de sus concepciones no eran significativas de otra clasificación que no fuese el modelo didáctico tradicional. Por su parte, el sujeto 4, también caracterizado en el modelo tradicional, especifica en su entrevista que concibe la finalidad de la enseñanza del patrimonio como conocimiento de hechos e informaciones de carácter cultural, ilustrado y centrado en aspectos anecdóticos, por lo que cambiamos su adscripción de una finalidad práctica a una más academicista. Por otra parte, los dos informantes clasificados por sus respuestas en el cuestionario como docentes con un modelo didáctico alternativo-investigativo, y situados en el que consideramos nivel referencial o deseable en cuanto a las concepciones sobre la enseñanza del patrimonio a través del juego de rol, experimentan ligeros cambios de gran relevancia. El sujeto 6 mostró una concepción de la finalidad de la enseñanza del patrimonio más crítica que conservacionista. El sujeto 22, que aseguraba en el cuestionario no utilizar en su actividad como docente el juego de rol, a pesar de pensar que es una herramienta fantástica y significativa para el alumnado, reflexionaba en la entrevista que sí que la utilizaba, pero que quizás no fuese del todo consciente de ello, y que incluso se aprovechaba de los beneficios de esta estrategia para su proceso de enseñanza de elementos patrimoniales de interés. Finalmente, apreciamos cambios en los sujetos 23 y 24. En cuanto al primero, su concepción de la finalidad de la enseñanza del patrimonio era más práctica que crítica. El segundo, clasificado en un modelo más tradicional, se situó en un nivel inicial en todas las variables de las categorías II y III (a diferencia del cuestionario), aquellas directamente relacionadas con la enseñanza del patrimonio y el uso del juego de rol para el mismo fin. Destacamos sus clases magistrales y el escaso interés educativo en la utilidad del juego de rol para la enseñanza del patrimonio.

## 5. Discusión y conclusiones

Al ser un estudio exploratorio, no encontramos antecedentes que relacionen los conceptos que estudiamos tal y como lo establecemos en nuestra investigación. No obstante, podemos empezar comparando los resultados obtenidos en cuanto a las dos primeras categorías de nuestro análisis con otros trabajos realizados en el marco de las concepciones docentes sobre el patrimonio, su enseñanza y difusión. También podemos discutir los resultados obtenidos en nuestra tercera categoría, comparándolos con los de otras investigaciones sobre concepciones del juego de rol como herramienta educativa para la enseñanza en general.



## 5.1. ¿Cuáles son las concepciones docentes sobre el patrimonio y su enseñanza?

En primer lugar, en cuanto a las perspectivas patrimoniales y los tipos de patrimonio, podemos observar que en un porcentaje más bajo los encuestados tienen una concepción del patrimonio que alude a criterios estéticos e históricos, y la consideración de todos los referentes patrimoniales desde posturas que no llegan a articularse como una visión holística (25%), al contrario que en la investigación sobre concepciones del profesorado en formación que realiza Cuenca (2003). El resto de la muestra (75%) se debate entre la no consideración de muchos de los tipos de patrimonio ni su interacción, siendo los más citados la “trilogía clásica” patrimonial: patrimonio histórico, natural y artístico (Cuenca et al., 2017); y la concepción del patrimonio desde perspectivas simbólico-identitarias y la visión integradora de las manifestaciones patrimoniales. Varios de los trabajos realizados en torno a concepciones docentes sobre el patrimonio y tipologías no coinciden con estos resultados, si bien es cierto que en ellos se encuentra una población mayor (Estepa et al., 2007), o bien son estudios realizados en Educación Secundaria, donde la formación sobre contenidos patrimoniales, al menos entre el profesorado de Geografía e Historia, hemos constatado (Estepa et al., 2008) que es superior que en Educación Primaria en cuanto a la complejidad del concepto de patrimonio.

En segundo lugar, respecto a los usos del patrimonio, los resultados coinciden con lo expuesto por Cuenca et al. (2017), quienes indican que el papel que se le otorga al patrimonio en los procesos educativos es de recurso didáctico, mayoritariamente. El papel del patrimonio se ve reflejado, en cierta medida, en las respuestas a la pregunta 3 de nuestro cuestionario, donde nuestros resultados coinciden relativamente en términos porcentuales con el trabajo de Estepa et al. (2007), puesto que nuestros encuestados también aseguran utilizar a veces los elementos patrimoniales en la enseñanza en cerca de un 42%; un 54,1% indica que *casi siempre* o *siempre*, superando los datos obtenidos por estos autores (sobre el 43%); sin embargo, solamente un 4,2% lo utiliza *excepcionalmente* o *nunca*, estableciendo una clara diferencia con respecto al estudio anteriormente citado (un 21,4%). En la investigación de Cuenca (2003), resulta anecdótica la presencia de propuestas de intervención educativa donde el patrimonio se presente integrado de forma significativa en los diseños didácticos, por el contrario, tanto en nuestro cuestionario como en la entrevista, un tercio de la muestra afirma trabajar el patrimonio a partir de unidades didácticas integradoras, con propuestas innovadoras y significativas para el alumnado. En cuanto a la finalidad de la enseñanza del patrimonio, en el estudio de concepciones destaca la finalidad práctica-conservacionista, que pretende la conservación del patrimonio a veces por el mero hecho de conservar (Cuenca et al., 2017), aunque también encontramos a partes iguales concepciones con una finalidad más crítica, relacionadas con el nivel referencial, y otras más academicistas en nuestro cuestionario. En el caso de la entrevista, algunos docentes que pensamos tenían una finalidad práctica de la enseñanza del patrimonio, pasaron a ser catalogados en el nivel inicial, coincidiendo con una finalidad academicista, ergo la concepción que predomina es esta última precisamente (45,8%), en detrimento de la finalidad práctica, que cae hasta el 20,8%.

Las concepciones en cuanto al patrimonio y su enseñanza que se recogen en este estudio revelan cierto inmovilismo docente para aplicar dinámicas novedosas, más motivadoras y enriquecedoras en las que integren elementos patrimoniales como centros de interés del alumnado. Esto lo podemos comprobar en que una gran parte de los docentes encuestados apenas conoce el concepto de patrimonio como una herramienta holística e integradora, y la otra gran parte que

dice conocerlo no lo integra en su práctica docente como sería deseable, siendo una representación minoritaria la que sí aboga por su integración plena y utiliza estrategias para ello. Por esta razón, en nuestra clasificación de los modelos didácticos podemos encontrar a varios docentes que adscribimos al nivel referencial o deseable en cuanto a sus concepciones sobre el patrimonio, pero que hemos identificado con el modelo didáctico tradicional, porque, a pesar de sus conocimientos, los hemos ubicado en un nivel inferior en cuanto a los usos, la finalidad y los recursos y estrategias empleados para la enseñanza del patrimonio.

## 5.2. ¿Cuáles son las concepciones docentes sobre el juego de rol y su aplicación?

En relación con la categoría del juego de rol en la enseñanza del patrimonio, no existen trabajos con los que realizar una discusión profunda de los resultados obtenidos en nuestra investigación. Lo que sí podemos hacer es comentar los tipos de juegos de rol o los escenarios y ambientaciones con otros trabajos que se enfoquen en esta estrategia innovadora. Los resultados de nuestro estudio han mostrado que un 62,5% de los encuestados no han jugado a juegos de rol, por debajo del 75% que Abella y Grande (2010) recogen en su investigación sobre las percepciones de los docentes en formación y estudiantes de secundaria en cuanto al juego de rol como estrategia educativa. Siguiendo a Zelaieta et al. (2019), una de las conclusiones que extraen, según las visiones analizadas del profesorado en formación participante, data que el desarrollo del pensamiento crítico es mayor cuando rol simulado y pensamiento real no coinciden, sin embargo, en nuestro estudio el *juego de rol en vivo* y el *mundo real*, con o sin alteraciones, resulta básico para propiciar la construcción de aprendizajes significativos según nuestra muestra. Esta disparidad de resultados puede deberse a que nuestra investigación se centra en los docentes de Educación Primaria en ejercicio, y la de los autores, anteriormente citados, en el profesorado en formación inicial. A pesar de que el estudio de Abella y Grande (2010) asegura que solamente un 24% de sus encuestados poseen una opinión buena o muy buena de los juegos de rol, casi un 80% de nuestra muestra tiene una consideración muy positiva del juego de rol como estrategia innovadora para la enseñanza de múltiples aspectos y el fomento de habilidades sociales, incluyendo relaciones con el patrimonio. Solamente el 20% no tiene interés educativo en la estrategia. Por último, destacamos que, a pesar de la buena valoración que se tiene sobre el juego de rol, sólo un 20% afirma haber utilizado alguna vez el juego de rol en su práctica docente, y un 16,7% ha trabajado relacionando juegos de rol y patrimonio, datos que no se pueden contrastar con otras investigaciones puesto que no se encuentran antecedentes, como venimos comentando.

Los resultados del cuestionario ponen en relevancia la existencia de un desconocimiento generalizado sobre el juego de rol y su utilidad. Tan solo una ínfima parte de los docentes lo emplean como estrategia innovadora en el desarrollo de su actividad, relacionándolo con la enseñanza del patrimonio y considerando positivamente su uso. Por otro lado, encontramos algunos docentes que consideran el juego de rol como una herramienta disruptiva, inadecuada o, en mayor medida, sobre la que no tienen suficientes conocimientos. A pesar de este desconocimiento, la gran mayoría coincide en que puede ser una estrategia potencialmente motivadora y adecuada para los alumnos y alumnas de Primaria. Otras valoraciones que se han tenido en cuenta sobre el juego de rol se refieren a los aspectos positivos que ocasiona en el desarrollo de habilidades sociales, siendo la expresión verbal y el lenguaje, la empatía, la autonomía e iniciativa personal, las habilidades organizativas y colaborativas, la capacidad

para comprender a los demás y, sobre todo, las habilidades de búsqueda de información las que los docentes destacan como más beneficiosas para tal fin, y que también son fomentadas desde la enseñanza del patrimonio.

### **5.3. ¿Qué modelos didácticos en cuanto a la enseñanza del patrimonio a través de los juegos de rol predominan en los docentes?**

Respecto al tratamiento cuantitativo del cuestionario, podemos sacar distintas conclusiones con base en las características de los encuestados. La mayoría de los docentes enmarcados en un modelo didáctico tradicional son hombres, tanto noveles como expertos o veteranos, sobre todo de colegios concertados. Las mujeres, por su parte, monopolizan los modelos didácticos tecnológico-espontaneísta y alternativo-investigativo, con una clara relación en cuanto a años de servicio, puesto que suelen ser noveles o expertas. De los docentes clasificados en estos dos últimos modelos didácticos, la mayoría pertenecen a colegios públicos. Con todo ello, podemos concluir que tanto la edad como el sexo o el centro educativo en el que se realiza la actividad docente influyen directamente en los resultados sobre el modelo didáctico personal con el que el profesorado de Huelva capital se identifica y, por tanto, también en sus concepciones sobre el patrimonio, los juegos de rol y su importancia en la enseñanza del patrimonio. Nos llama especialmente la atención que la relación edad-modelo didáctico siga patrones diferentes cuando la triangulamos con el sexo, es decir, mientras que las mujeres noveles se decantan claramente por modelos didácticos más innovadores, los hombres más jóvenes se estancan en modelos didácticos tradicionales o convencionales. La clasificación de los docentes encuestados en los diferentes modelos didácticos de enseñanza del patrimonio a través de los juegos de rol muestra que el modelo didáctico tradicional continúa imperando sobre el tecnológico-espontaneísta y el alternativo-investigativo, como se evidencia en todas las investigaciones educativas que se realizan con este enfoque.

### **5.4. ¿Qué importancia le otorgan los docentes al juego de rol en los procesos de enseñanza del patrimonio?**

En todas estas conclusiones debemos tener en cuenta que en la mayoría de los casos la información que los encuestados transmiten responde más a lo que creen que deberían hacer o contestar que a sus propias opiniones y prácticas docentes (Estepa, 2000). Con la entrevista pretendemos paliar estos sesgos, aportando una información más completa y pormenorizada de sus concepciones y prácticas en relación con la educación patrimonial a través del juego de rol, pero siempre se trata de una aproximación porque se recoge información sobre concepciones declaradas.

Los datos obtenidos en las entrevistas reafirman los datos del cuestionario. En su mayoría, los docentes presentan buena estima sobre la enseñanza del patrimonio y el juego de rol, pero no los utilizan en el aula. Razones como la falta de tiempo, la rigidez del currículum, las dificultades en la coordinación con los equipos docentes, el peso de las editoriales, la presión de los padres, la influencia de la línea metodológica del centro, etc., se señalan por los docentes para justificar su escasa utilización. Pese a que el profesorado declara diseñar propuestas didácticas de carácter social e investigativo donde integra el patrimonio, en la mayoría de las entrevistas no encontramos evidencias que nos lleven a concluir que se desarrollan en la práctica de aula. Excluyendo los casos de ambos sujetos enmarcados en un modelo didáctico alternativo-investigativo, la diferencia la encontramos en que el resto de los docentes entrevistados habla de

estrategias y recursos de una manera teórica, como propósito, más que como algo que lleven a su propia práctica. Varios de los sujetos afirman no tener la formación suficiente en cuanto a patrimonio y su enseñanza, y en mayor medida respecto a los juegos de rol. Sin embargo, los sujetos 6 y 22 tienen amplios conocimientos de ambos conceptos, por lo que consideramos que dentro de sus respectivos claustros podrían ejercer de dinamizadores para la formación en patrimonio, enseñanza patrimonial y juego de rol, poder aplicar estos conocimientos en sus actividades docentes y, de esta manera, implicar al resto de compañeros. La mayoría de los entrevistados ve necesaria la formación del profesorado en estos conocimientos disciplinares y didácticos, porque los consideran importantes, pero nunca los han trabajado al nivel requerido como para introducirlos en su práctica docente. Coincidimos con Cuenca (2003), en que nos parece fundamental profundizar en el diseño y la experimentación de programas de formación con los docentes en ejercicio para que la integración de este patrimonio en las unidades didácticas, proyectos de trabajo y programaciones educativas, se haga de forma realista desde la práctica y para la práctica.

Entre las conclusiones obtenidas a partir de la entrevista, observamos que la gran mayoría de los docentes relaciona el posible uso de los juegos de rol con el patrimonio histórico. Estas concepciones de las recreaciones de hechos o acontecimientos sociohistóricos coinciden con lo expuesto por Carbó y Pérez (2010), quienes aseguran que “la historia constituye una fuente importante para la elaboración de los juegos de rol, que se basan de un modo u otro en el mundo real, pasado o presente” (p. 158). Así mismo, la mayoría de entrevistados destacaron algunas de las ventajas que el juego de rol proporciona a la enseñanza. Según exponen Ortiz et al. (2010), estos beneficios son el desarrollo de habilidades interpersonales y de comunicación, la resolución de conflictos y la motivación del alumnado. También podemos citar los inconvenientes que según estos autores conlleva el uso del juego de rol, relacionándolo directamente con las causas que permiten explicar por qué esta herramienta no se utiliza en la misma medida en que se valora. Estas causas o inconvenientes son el desconocimiento en la variedad de roles y modos de usarlos de una manera efectiva, la falta de compromiso, el tiempo de preparación o la inexperiencia del docente para realimentar al alumnado; todas ellas recogidas en las respuestas obtenidas en las entrevistas a los docentes. Además, según Rodríguez-Santana (2016), “el apego a la enseñanza tradicional presente en los libros de texto lleva al docente a emplear grandes dosis de su tiempo libre, su energía y su creatividad si quiere implementar esta estrategia en el aula” (p. 124).

Finalmente, contrastando los resultados de los cuestionarios con los de las entrevistas y enfrentando los datos obtenidos desde distintos puntos de vista, observamos que la predisposición hacia una inclusión del juego de rol en la enseñanza del patrimonio, en términos generales, es positiva en los docentes, sean cuales sean los modelos didácticos a los que los adscribimos. Sin embargo, gracias al tratamiento pormenorizado y preciso de las entrevistas, podemos concluir que esta predisposición no siempre parece ser real, puesto que cuando el docente se enfrenta al proceso de enseñanza, en la mayoría de los casos, recurre a métodos más convencionales y de menor dificultad en su elaboración para su práctica docente, excluyendo así al juego de rol. Ésta supone la gran diferencia entre las respuestas al cuestionario, más teóricas y sin experiencias reales docentes que enriquezcan el discurso, y las respuestas de las entrevistas. No obstante, un instrumento nos sirve para reafirmar lo recogido en el anterior, como por ejemplo que los juegos de rol en vivo son la opción preferida de los docentes, a pesar de que no conozcan en profundidad el tipo de juego de rol que llevarían a cabo.



## 6. Limitaciones e implicaciones didácticas

Este estudio fue realizado en un contexto totalmente excepcional y novedoso al que todos hemos tenido que ir adaptándonos con el paso del tiempo. La pandemia originada a causa del SARS-CoV-2 nos ha llevado a tener que superar una serie de limitaciones no previstas antes de comenzar la investigación. El cambio en la planificación de los tiempos de la investigación, la frialdad del entorno virtual, el aumento del índice de mortandad de la muestra, o el nivel de saturación de los docentes, fueron consecuencias directas que ha impuesto a nuestro estudio la COVID-19. Otro de los problemas derivados de esta situación que destacamos estuvo relacionado con la cumplimentación del cuestionario y su envío, por lo que un porcentaje elevado de docentes se quedaron sin remitirlos, otro motivo más por el que la muestra se vio reducida.

En cuanto a nuestras limitaciones de estudio, cabe destacar la inexistencia de investigaciones que relacionen directamente el uso del juego de rol con la enseñanza del patrimonio, con lo que no disponíamos de referentes bibliográficos suficientes para contrastar nuestros resultados. Este problema ha sido solventado a través de la búsqueda exhaustiva de bibliografía específica de cada uno de los pilares fundamentales de nuestra investigación: estudios sobre patrimonio y su enseñanza, estudios sobre juegos de rol y estudios sobre concepciones docentes. El objetivo de esta investigación no es el estudio de un grupo o de una realidad educativa, sino del conocimiento y uso educativo de una herramienta -el juego de rol- en la enseñanza del patrimonio. Para obtener información sobre este objeto de estudio hemos investigado las concepciones de los docentes de Educación Primaria, que podemos considerarlas representaciones del conocimiento profesional que maneja el profesorado cuando enseña, en nuestro caso patrimonio. Desde una perspectiva constructivista y crítica de la formación del profesorado, estas ideas constituyen el punto de partida y un referente continuo a lo largo de dicha formación para actuar sobre ellas promoviendo su evolución en la línea de una didáctica del patrimonio deseable, nivel de referencia de nuestra hipótesis de progresión del saber profesional, tomando el modelo de profesor-investigador como referente teórico (Porlán et al., 1998).

En el análisis de resultados hemos detectado algunas dificultades que han experimentado los docentes, sobre todo respecto a la falta de información y formación previa de lo que son los conceptos de patrimonio y juegos de rol. El primero, al ser un concepto tan amplio y abstracto, sin una definición clara, hay veces que, aunque los docentes lo incluyan en su enseñanza, sus concepciones son poco complejas. En cuanto al juego de rol, se confunde el concepto con el juego de roles, un juego de simulación que forma parte de los juegos de rol en vivo, un tipo de juego de rol. El desconocimiento de los tipos también hace que desaprovechen las múltiples funciones y variantes que ofrece esta herramienta, y no relacionen los juegos de mesa, las recreaciones o dramatizaciones, o los videojuegos, con el juego de rol. Entonces hay diferentes opciones para enseñar a través de un juego de rol, todas ellas igual de válidas, siendo el juego de rol en vivo la opción más eficaz y con mayor valoración entre los docentes encuestados para trabajar con los alumnos, por ser un juego que implica un aprendizaje mucho más significativo.

Además, apenas hay estudios pedagógicos que orienten el uso de los juegos de rol para su trabajo en el aula, mucho menos en relación con el patrimonio. Con lo que los docentes pueden carecer de referentes y la consiguiente información necesaria para implementar esta estrategia innovadora e integrarla en la enseñanza del patrimonio. Para intentar superar estas tendencias dominantes de pensamiento y los obstáculos asociados a las mismas consideramos la formación

de los docentes como el elemento clave. Por ello, por un lado, deben introducirse mejoras orientadas a:

- a) la actualización del conocimiento del profesorado en relación con el patrimonio y su enseñanza utilizando los juegos de rol;
- b) la utilización del patrimonio como un contenido más para trabajar los *problemas para la práctica* (Estepa, 2000) en la formación inicial en Didáctica de las Ciencias Sociales, por su potencialidad para impulsar metodologías más activas, actividades más innovadoras y para establecer relaciones entre problemas socioambientales locales y globales;
- c) el trabajo de *problemas prácticos profesionales* (Estepa, 2000) en la formación permanente, donde se profundice en aspectos relevantes de la didáctica del patrimonio dentro del contexto de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Por otro lado, en relación con los docentes de la muestra de nuestra investigación, sería necesario organizar el currículo de desarrollo profesional en torno a estas concepciones y obstáculos seleccionando problemáticas relacionadas directamente con ellos. Finalmente, vemos absolutamente necesario abrir futuras líneas de investigación en este campo, en relación con la implementación de este tipo de estrategias innovadoras para la enseñanza del patrimonio; sobre la influencia del juego de rol en las emociones; sobre el empleo de esta estrategia metodológica del juego de rol para trabajar los patrimonios controversiales (Estepa et al., 2021); sobre juegos de rol y atención a la diversidad en el aula; sobre las concepciones del alumnado con respecto al mismo objeto de estudio; y sobre si se trabaja la visión holística del patrimonio a través del juego de rol.

## Agradecimientos y financiación

Este trabajo se enmarca en el Proyecto I+D+i “EPITEC2: Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada” (PID2020-116662GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033); y cuenta con el apoyo del Grupo de Investigación DESYM (HUM-168 del PAIDI) y el Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO) de la Universidad de Huelva, y la Red14: Red de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales (RED2018-102336-T). El primer autor es beneficiario de una Ayuda para la Formación del Profesorado Universitario (FPU20/01886), concedida por el Ministerio de Universidades. Los autores agradecen la colaboración de los centros educativos de Huelva capital y sus docentes.

## Contribución específica de los autores

Esta investigación ha sido llevada a cabo por ambos autores. El primer autor ha realizado la configuración de la investigación y la redacción de cada uno de los apartados de este artículo. El segundo autor ha contribuido en la revisión del artículo y en la aportación de bibliografía, así como en la redacción de parte del marco teórico, de la discusión y conclusiones, y de las limitaciones e implicaciones didácticas.

## Bibliografía

- Abella, V. y Grande, M. (2010). Juegos de rol como estrategia educativa: Percepciones de docentes en formación y estudiantes de Secundaria. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 27-54. <https://doi.org/10.14201/eks.7449>
- Aguilar, S. y Barroso, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. McGraw Hill.
- Barghi, R., Zakaria, Z., Hamzah, A. y Hashim, N. H. (2017). Heritage education in the Primary School Standard Curriculum of Malaysia. *Teaching and Teacher Education*, 61, 124–131. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.012>
- Bisquerra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2ª ed.). La Muralla.
- Brell, M. (2006). Juegos de rol. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, (33), 104-113. <http://hdl.handle.net/11162/94106>
- Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas*, 6(1), 19-29. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/51031>
- Carbó, J. R. y Pérez, I. (2010). Fuentes históricas de los juegos de rol: Un experimento para la didáctica de la Historia Antigua. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 149-167. <https://doi.org/10.14201/eks.7454>
- Carrión, A. (Coord.) (2015). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cook, D. H. (2014). Conflicts in Chemistry: The Case of Plastics, A Role-Playing Game for High School Chemistry Students. *Journal of Chemical Education*, 91(10), 1580-1586. <https://doi.org/10.1021/ed4007277>
- Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria* [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. <http://hdl.handle.net/10272/2648>
- Cuenca, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (2), 37-46. <http://hdl.handle.net/10272/7669>
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. J. (2016). El patrimonio como objeto de enseñanza y aprendizaje en la educación formal. En S. Fuentes-Luis (Coord.), *La educación patrimonial en Lanzarote. Teoría y práctica en las aulas* (p. 61-76). Concejalía de Cultura y Turismo y de Juventud y Deportes del Ayuntamiento de Arrecife, Lanzarote.
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. J. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, (375), 136-159. <https://doi.org/10.4438/1988-592x-re-2016-375-338>

- Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M. J. y Schugurensky, D. (2017). Educación para la ciudadanía e identidad en los museos de Estados Unidos: Análisis desde la perspectiva de la educación patrimonial. *Estudios Pedagógicos*, 43, 29-48. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052017000400002>
- Domínguez, A. y López-Facal, R. (2017). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, (375), 86-109. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-336>
- Estepa, J. (2000). El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En J. Pagés, J. Estepa y G. Travé (Eds.), *Modelos, contenidos y estrategias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (p. 401-412). Universidad de Huelva-Universidad Internacional de Andalucía.
- Estepa, J. (ed.) (2013). *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias*. Servicio de Publicaciones, Universidad de Huelva.
- Estepa, J. y Cuenca, J. M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R. Calaf. y O. Fontal (Coords.), *Miradas al patrimonio* (p. 51-72). Trea.
- Estepa, J. y Cuenca, J. M. (2009). What do trainee teacher know and what do they think about Social Studies? In M. L. Albertson (ed.), *Developments in Higher Education* (pp. 59-80). Nova Publishers.
- Estepa, J., Ávila, R. M. y Ruiz, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (6), 75-94. <http://hdl.handle.net/10272/9427>
- Estepa, J., Ávila, R. M. y Ferreras, M. (2008). Primary and Secondary Teachers' Conceptions about Heritage and Heritage Education: A Comparative Analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2095-2107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.017>
- Estepa, J., Cuenca, J. M. y Martín Cáceres, M. J. (2021). Líneas futuras de trabajo desde el proyecto Epitec: patrimonios controversiales para una educación ecosocial de la ciudadanía. En J. M. Cuenca, J. Estepa y M. J. Martín-Cáceres (Eds.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (p. 485-496). Trea.
- Fernández-Gavira, J., Prieto, E., Alcaraz, V., Sánchez-Oliver, A. J. y Grimaldi, M. (2018). Aprendizajes Significativos mediante la Gamificación a partir del Juego de Rol: "Las Aldeas de la Historia". *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 69-78. <https://doi.org/10.25115/ecp.v11i21.1919>
- Ferreras, M. (2015). *El patrimonio como contenido de enseñanza: análisis de concepciones y de recursos didácticos* [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. <http://hdl.handle.net/10272/12650>
- Ferreras, M., Pineda, J. A. y Hunt, C. I. (2020). Heritage Education as a Tool for Creating Critical Citizens: Analysis of Conceptions of Teachers in Training. En E. J. Delgado-Algarra y J. M. Cuenca (Eds.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (p. 199-218). IGI Global.
- Flick, U. (2018). *Designing Qualitative Research* (2nd ed.). SAGE.

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Grande, M. y Abella, V. (2010). Los juegos de rol en el aula. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 56-84. <https://doi.org/10.14201/eks.7450>
- Guerrero, N. F., Rodríguez-Rubiano, J. J., Aponte, M., Sánchez-Díaz, A. S. y Pastrana, J. R. (2012). Juegos de rol como mediación educativa para el desarrollo del lenguaje y pensamiento matemático. *Revista Vínculos*, 9(2), 41-56. <http://hdl.handle.net/11349/21448>
- Jiménez-Palacios, R. y Cuenca, J. M. (2015). El uso didáctico de los videojuegos. Concepciones e ideas de futuros docentes de Ciencias Sociales. *CLIO. History and History Teaching*, (41). <http://hdl.handle.net/10272/11624>
- Jiménez-Pérez, R., Cuenca, J. M. y Ferreras, M. (2010). Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1319–1331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.01.005>
- Lucas, J., Escapa, M. y González-Eguino, M. (2017). El uso de juegos de rol en la docencia: el juego de la negociación climática internacional. En I. Maiz, U. Garay y C. Castaño-Garrido (Eds.), *Teknologia berriak eta Hezkuntza joerak (Nuevas tecnologías y tendencias en la Educación)* (p. 96-105). Universidad del País Vasco.
- Martín-Cáceres, M. J. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva* [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. <http://hdl.handle.net/10272/6048>
- Martín-Cáceres, M. J., Estepa, J. y Cuenca, J. M. (2021). Los patrimonios controversiales en la educación patrimonial para la formación de la ciudadanía. En C. J. Gómez-Carrasco, X. M. Souto y P. Miralles (Eds.), *Enseñanza de las Ciencias Sociales para una ciudadanía democrática. Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal* (p. 109-122). Octaedro.
- Ortiz, M., Medina, S. y De La Calle, C. (2010). Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 277-301. <https://doi.org/10.14201/eks.7463>
- Pons, L. y De Soto, I. S. (2020). Evaluación de una propuesta de aprendizaje basado en juegos de rol llevada a cabo en la asignatura de Cultura Científica de Bachillerato. *Revista de estudios y experiencias en Educación*, 19(39), 123-144. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939pons7>
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores: una propuesta formativa en el área de ciencias*. Díada.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*. 16(2), 271-288. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21534>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Morata.
- Raposo, R. y Gómez-Hurtado, I. (2021). Evaluación de una propuesta didáctica basada en el trabajo por proyectos para conocer el patrimonio de Cartaya desde la cultura

gastronómica: concepciones y perspectivas docentes. *Revista Multidisciplinar*, 3(1), 137-150. <https://doi.org/10.23882/DI2163>

- Roda, A. (2010). Juego de rol y educación, hacia una taxonomía general. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 185-204. <http://hdl.handle.net/10366/100601>
- Rodela, R., Bosma, R., Bregt, A., Ligtenberg, A. y Nguyen-Thi-Huynh, P. (2017). *Role Play Games: An Intervention Fostering Learning and Understanding of Environmental Challenges, Report from a scientific workshop held on 1st May at Wageningen University & Research*. Wageningen, the Netherlands. <https://doi.org/10.18174/414945>
- Rodríguez-Santana, D. A. (2016). En la piel del otro. Los juegos de rol como herramienta para deconstruir la alteridad en el aula. En C. R. García-Ruiz, A. Arroyo-Doreste y B. Andreu-Mediero (Coords.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (p. 116-125). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica en las Ciencias Sociales.
- Sampedro-Martín, S. (2021). Concepciones del profesorado sobre el juego de rol en la enseñanza del patrimonio. Estudio en centros de Educación Primaria de Huelva. En M. D. C. Sánchez-Fuster, J. M. Campillo-Ferrer y V. Vivas-Moreno (Eds.), *La formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales en el ámbito Iberoamericano* (p. 229-241). EDITUM. Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Shih, J., Chuang, C., Tseng, J. y Shih, B. (2010). Designing a Role-Play Game for Learning Taiwan History and Geography. Paper presented at the 2010 Third IEEE International Conference on Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning, 54-60. <https://doi.org/10.1109/DIGITEL.2010.27>
- Vedovelli, J. L. (2019). *Rol para peques, o cómo iniciarse en los juegos de interpretación*. Autopublicado.
- Wesselow, M. y Stoll, S. (2018). Role-playing games in natural resource management and research: Lessons learned from theory and practice. *The Geographical Journal*, 184(3), 298–309. <https://doi.org/10.1111/geoj.12248>
- Zelaieta, E., Camino, I., Zulaika, L. M. y Echeazarra, I. (2019). Juego de rol para el desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 729-745. <https://doi.org/10.5209/rced.58884>



# Panta Rei

*PANTA REI* es una revista digital de investigación orientada a la Historia y otras ciencias afines. Su principal objetivo es la transmisión del conocimiento científico, dando una oportunidad también a los jóvenes investigadores que quieren abrirse camino en el estudio de las ciencias humanas y sociales. Se compone de estudios originales relacionados con la disciplina histórica así como su didáctica y difusión. Las diferentes secciones que componen la revista son: artículos de investigación, entrevistas a profesionales, reseñas de monografías de actualidad y crónicas de congresos o eventos científicos relevantes.

Todos los artículos publicados son objeto de un proceso de revisión a cargo de un mínimo de dos evaluadores, que se consideran expertos en el ámbito temático del artículo propuesto. Nuestro deseo es poder ofrecer unos contenidos rigurosos, de calidad y de interés.

El CEPOAT (Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía de la Universidad de Murcia) es la institución encargada de la coordinación y gestión de la revista, desde donde anualmente se lanzará la convocatoria para aquellos que estén interesados en publicar sus trabajos, siempre relacionados con la Historia, Arqueología, Historia del Arte, Didáctica de las Ciencias Sociales, etc.

\*\*\*

*PANTA REI* is a digital journal focused on History and other sciences related to it. Its main objective is the transmission of scientific knowledge by giving also an opportunity to young researchers who want to make their way in the study of human and social sciences. It is composed by original studies related to History, as well as its didactics and promotion. The different sections of this journal are: research articles, interviews to professionals, recensions on monographs about current issues and reports about congresses or relevant scientific events.

All the articles published are subject to a revision process carried out by a minimum of two reviewers who are considered to be experts in the field of the article proposed. Our wish is to offer rigorous contents with quality and being of interest to the reader.

CEPOAT (Centre of Studies of the Middle East and Late Antiquity of the University of Murcia) is the institution in charge of the coordination and management of this journal. This is the centre from where the call for papers will be launched for all the people interested in publishing their papers, always related to History, Archeology, Art History, Didactics of the Social Sciences, etc.

## Normas de publicación

El autor se compromete a enviar trabajos originales, que no se encuentren publicados en otras revistas ni en otros idiomas. Así mismo, el mismo artículo no podrá ser presentado en otras revistas mientras dure el proceso de evaluación.

### Envío y presentación de originales

Los artículos se enviarán exclusivamente a través del correo electrónico a la dirección [pantarei@um.es](mailto:pantarei@um.es). Los textos serán enviados en formato DOC y las imágenes en formato JPEG o TIFF, y con un tamaño mínimo de 2000 px. Éstas no aparecerán incorporadas en el texto, sino enviadas en archivo aparte y correctamente numeradas según su posición en el texto. Junto al trabajo, se rellenará y enviará un documento aparte en el que se especifiquen los datos del autor siguiendo el modelo disponible en la página Web de la revista.

Para la redacción de los trabajos se tendrá en cuenta el Manual de la American Psychological Association, en su sexta edición. La extensión máxima de los trabajos será de 30 páginas. La tipografía será Arial 11, con interlineado sencillo y sin espacio alguno entre párrafos. El texto deberá ir justificado a ambos márgenes y sin sangría en los primeros párrafos. Los márgenes serán de 2,50 cm. En los casos en los que fuera necesario incorporar notas, éstas irán a pie de página, enumeradas consecutivamente, con tipografía Arial 10, interlineado sencillo y justificadas a ambos márgenes.

Una información más detallada se encuentra disponible en la página <https://revistas.um.es/pantarei/>.

### Proceso de valoración y evaluación

Una vez recibidos los trabajos, la Revista realizará una primera valoración. Si el trabajo enviado se ajusta a las normas de presentación propuestas, la temática es coincidente con la línea editorial de la revista y posee la calidad científica necesaria, será remitido al consejo asesor para una primera evaluación. Si no es así en este primer paso se puede rechazar directamente los documentos que incumplan claramente la línea editorial.

Será el Consejo Asesor quien indique a la revista la originalidad, relevancia, estructura, redacción, aparato bibliográfico, etc. del trabajo enviado y, para ello, se designará a dos revisores expertos externos que evaluarán cada uno de los trabajos, que pueden formar parte (o no) de este Consejo Asesor. La selección de los revisores se ajustará a la temática y características metodológicas del trabajo. El nombre y filiación de los autores serán eliminados del trabajo para su revisión, así como los revisores actuarán de manera anónima y confidencial.

Los revisores deberán rellenar un informe de evaluación que centrará su atención en aspectos tales como características formales, originalidad y novedad de los trabajos, relevancia de las propuestas y los resultados, calidad metodológica y validez científica.

Una vez terminado el proceso se decidirá la aceptación o no de los mismos y su publicación en el número que sea pertinente, así como las modificaciones susceptibles de ser realizadas para su final publicación. Dicha notificación se enviará únicamente por correo electrónico, en un plazo máximo de seis meses.

## **Publishing rules**

The author is committed to submit original papers not having been published in other reviews or in other languages. In this way, it is not allowed for the same paper to be presented in other reviews during the evaluation process.

## **Submission and presentation of originals**

The articles will be exclusively submitted by email to [pantarei@um.es](mailto:pantarei@um.es). The texts will be submitted in DOC format and the images in JPEG or TIFF format, and with a minimum size of 2000 px. Images will not be integrated in the text but sent in another file and properly numbered according to their position in the text. Attached to the paper, a document will be filled out and sent where the author's data will be specified following the model available on the website.

The sixth edition of the Manual of the American Psychological Association will be taken into account for the writing of the papers. The length of the papers must not exceed 30 pages. Typography will be Arial 11, with simple line spacing and no space between paragraphs. The text must be justified on both margins without indentation in the first paragraphs. Margins size will be 2.50 cm. Where it could be necessary the incorporation of notes, they will be at the bottom of the page, consecutively numbered with typography Arial 10, simple line spacing and justified on both margins.

More detailed information is available on the website: <https://revistas.um.es/pantarei/>.

## **Examination and assessment process**

The Journal will submit the papers to a first examination once received. If the paper follows the presentation guidelines, the subject agrees with the editorial line of this journal, and possess the scientific quality required, it will be sent to the advisory council for a first assessment. If not, the documents which clearly fail to complete the editorial line may be rejected straightaway in this first step.

The Advisory Council will indicate the originality, relevance, structure, writing, bibliography, etc. of the text to the journal; for this purpose, two outside experts will be designated to review the papers; these experts can be (or not) part of this Advisory Council. The selection of the experts will adjust to the subject and methodological characteristics of the paper. Name and affiliation of the author will be eliminated from the text for its review, in this way experts will act anonymously and confidentially.

The experts will fill out an assessment report which will focus on aspects such as formal characteristics, originality and novelty of the papers, relevance and results of the proposal, methodological quality and scientific validity.

Once the process is finished, the acceptance or not of the papers and its publication in the corresponding edition will be decided, as well as the modifications that may be done for its final publication. This notification will be sent by email within 6 months maximum.

