

**Universidad de Oviedo**

**Facultad de Formación del Profesorado y Educación**

**La enseñanza de la Historia en Primaria.**

**Propuesta de intervención para el desarrollo del  
pensamiento histórico a partir de las narrativas y el uso  
de fuentes.**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

**GRADO EN MAESTRA DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**SILVIA SUÁREZ CASTROSÍN**

**Tutor: Miguel Ángel Suárez Suárez**

**Julio de 2022**

## RESUMEN

Las Ciencias Sociales en general, y la Historia en particular, han sido concebidas a lo largo del tiempo y en los diferentes planes de estudio de una manera equivocada, desde el punto de vista de la adquisición de unos valores culturales propios y no realmente por su propia funcionalidad. Esa línea de pensamiento, junto con las líneas metodológicas tradicionales aplicadas a lo largo del tiempo, han relegado la asignatura y su aprendizaje a un segundo plano con respecto al resto, especialmente en la etapa que nos ocupa, la Educación Primaria.

En una primera parte del trabajo se profundizará sobre las investigaciones y estudios llevados a cabo por historiadores y didactas que ponen de manifiesto por qué la disciplina es necesaria, su carácter transversal y socializador, así como la base epistemológica en la que se debe sustentar para poder entender su importancia y funcionalidad y, de este modo, pueda ser transmitida tanto en el ámbito escolar como social.

Posteriormente, se indagará sobre la problemática que fundamenta esa necesidad de cambio de paradigma en su enseñanza, para finalizar con una propuesta teórica de intervención diseñada para 5º y 6º de Primaria que corrobore y conecte todo lo desarrollado en el marco teórico; la historia enseñada de manera global, combinando diferentes metodologías que fomenten la participación, la reflexividad y la imaginación del alumnado en la construcción del relato histórico, pondrán de relieve la enorme potencialidad que la disciplina posee frente a todas las debilidades que, por razones externas, se le han atribuido.

**PALABRAS CLAVE.** *Historia, Educación Primaria, Pensamiento histórico, Métodos, Motivación, Imaginación, Fuentes, Relato histórico.*

## ABSTRACT

The Social Sciences as a whole, and History specifically, have been designed and understood in different curricula in a misleading way, from a perspective of simply aiming towards the acquisition of cultural values instead of focusing on the real contributions it can potentially make based on its own practicality. This line of thought, as well as the traditional methodological lines applied over time, relegated the learning of this topic to a second level in comparison with the rest, especially at the stage of Primary Education.

This work begins with research that was conducted to deepen the understanding and progress achieved by historians and instructors. They convey rigorous reasons showing why the discipline is necessary, its transversal and socializing character, as well as its

epistemological basis, in order to understand its importance and functionality and therefore, how can it be transmitted, both at school and social scenarios.

Secondly, we deepen on the issues that underline this need for a paradigm shift in the teaching of History, to conclude with an intervention proposal specially designed for the 5° and 6° year of Primary School. This design follows and connects the previous findings developed within the theoretical framework: history taught comprehensively, by combining different methodologies that encourage participation, students' reflexiveness and imagination in constructing the historical narrative, will highlight the huge potential of the discipline against all weaknesses which, due to external factors, have been ascribed to it.

## **KEYWORDS**

*History, Primary Education, Historical thought, Methods, Motivation, Imagination, Sources, Historical narrative.*

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
MARCO TEÓRICO .....	1
1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA BÁSICA. ¿PARA QUÉ LAS CIENCIAS SOCIALES? .....	1
1.1 Noción, concepto y evolución en el estudio de la Historia .....	1
1.2 Finalidades de la Historia y las Ciencias Sociales .....	5
1.3 Necesidad de un cambio de paradigma .....	6
2. PROBLEMÁTICAS SURGIDAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES .....	8
2.1 Percepciones de la enseñanza de la Historia y concepciones epistemológicas .....	8
2.2 El uso excesivo del libro de texto y la evaluación de los contenidos históricos en Educación Primaria.....	9
2.3 La escuela propuesta.....	10
3. ADQUISICIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO .....	12
3.1 Retos que plantea el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado.....	12
3.2 Construcción del relato histórico. El enfoque narrativo; imaginación y fantasía.....	13
3.3 Necesidad de incorporar el uso de las fuentes históricas.....	19
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....	21
A. Justificación.....	21
B. Contextualización de la propuesta y características del alumnado .....	21
C. Objetivo general de la propuesta .....	23
D. Objetivos específicos .....	23
E. Contenidos .....	23
F. Recursos didácticos .....	24
G. Metodología .....	24
H. Propuesta de actividades .....	25
I. Evaluación .....	30
CONCLUSIONES.....	31
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	32
ANEXOS .....	37

## **INTRODUCCIÓN**

Entre las finalidades básicas de las ciencias sociales, como área de enseñanza-aprendizaje incluida en los programas escolares, se encuentran la adquisición y ejercicio activo de la ciudadanía, la participación democrática y la integración del individuo en sociedad, pero dichas finalidades, que no objetivos, es patente que cada vez alcanzan menor grado de éxito. En un mundo cada vez más tendente a considerar la modernidad desde puntos de vista exclusivamente eficientistas y económicos, los saberes humanísticos se han dejado de lado tanto en el campo social como educativo (Prats, 2016).

Diversas investigaciones demuestran que, tal y como está establecida la enseñanza de la materia, las presiones institucionales y los cambios gubernamentales que afectan a la programación curricular, así como la escasa distribución horaria de la asignatura en Primaria, junto con las líneas metodológicas tradicionales que se siguen empleando en muchos centros, causan poca motivación en los propios docentes para cambiarla, para utilizar otros modos de estimular al propio alumnado en la adquisición del interés en el aprendizaje de algo tan necesario como es la historia y todo en lo que revierte, lo social. Sin una formación adecuada en esta disciplina es imposible adquirir una conciencia ciudadana, crítica y conocedora de sus deberes y sus derechos.

A través del presente trabajo se tratará de mostrar la relevancia de la necesidad de adquirir una conciencia y pensamiento histórico mediante la puesta en práctica de diferentes métodos y estrategias, condición básica en la consecución de las finalidades mencionadas, así como la aplicación de diferentes líneas de actuación estimuladoras y motivadoras en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre las que se podrían incluir las grandes dosis de imaginación y fantasía que posee el alumnado, especialmente en la edad de primaria, como herramienta potencial en la construcción del relato histórico, lo que conducirá y favorecerá la obtención de resultados más exitosos que los hasta ahora conocidos.

## **MARCO TEÓRICO**

### **1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA BÁSICA. ¿PARA QUÉ LAS CIENCIAS SOCIALES?**

#### **1.1 Noción, concepto y evolución en el estudio de la Historia**

El concepto científico de Historia es, en palabras de autores como Todorov, el que se sustenta en “la exigencia básica de la verdad, y, por lo tanto, también en la escrupulosa recolección de informaciones” (Todorov, 2002: 79).

Esa exigencia de la verdad supondrá tener el pasado en cuenta como una lección para el presente, así como alejar a la ciudadanía, al estudiantado en este caso, de las lecciones memorísticas, para que así pueda convertirse en un alumnado pensante y reflexivo. Pero ¿qué significan exactamente las palabras de Todorov? ¿es posible analizar el pasado desde una única concepción? ¿hay una única verdad?

Son numerosos los planteamientos en torno a lo que se puede encontrar en el estudio de la historia y las ciencias sociales que conducen o han conducido, la mayoría de las veces, al cuestionamiento de su propia legitimidad como disciplina. Esto ha ido en detrimento de la propia materia y de las formas en las que se ha impartido.

Marc Bloch (1982) comenzaba su trabajo *Apologie pour l'histoire* (traducido al español como Introducción a la historia) con la pregunta de un niño: «Papá, explícame para qué sirve la historia». El autor añadía después que “el problema que plantea [el niño] es nada menos que el de la legitimidad de la historia” (p. 9).

Pagès (2007) también nos revela, a través de comentarios referentes al diálogo entre Brunetti y Guido en el libro *Un mar de problemas* (Donna León, 2001), planteamientos y cuestiones en torno a la noción de verdad histórica o a la historia que se estudia en los colegios como aquella en la que tienen mucho que ver los políticos, tal y como manifiestan los protagonistas de un relato que puede que no sea más que un reflejo de la realidad.

Continuando con la noción y concepto de historia, hay otros autores que la describen como “la ciencia social que reclama la necesidad de una historia crítica, metodológicamente rigurosa, que exorcice mitos y leyendas y que aborde el pasado sin complejos” (García Cárcel, 2011: 41).

Con estas palabras, García Cárcel se refiere a una historia total, alejada del positivismo diplomático y que incluya aspectos más globalizadores - económicos, sociales, religiosos, culturales...- así como al estudio científico elaborado de las sociedades pasadas, tal y como también mencionan otros autores como Febvre (1970: 40), que con la expresión “estudio científico elaborado” reivindicó la renovación de la ciencia histórica y su relación con las demás ciencias.

A su vez, la construcción de la historia debe brindar la oportunidad de analizar el pasado desde todas las perspectivas; un análisis profundo lejos de ideologías, de posiciones de poder, de lucha o de pérdida, pues en la línea de Febvre, Bloch (1982) ya aducía que una perspectiva basada en los propios intereses, lo único que haría sería poner en juego la objetividad-subjetividad en su estudio. De ahí que estos autores reclamen la Historia y su estudio como una ciencia, como una disciplina científica que haga que sus practicantes renueven su convicción en ella (Febvre, 1970; García Cárcel, 2011; Prats, 2016).

De ahí surge la necesidad de diferenciar la Historia como una disciplina científica de aquella concepción que no deja lugar a la interpretación, a la reflexión o al análisis desde la multiperspectividad histórica.

Es por este motivo por el que, en las últimas décadas, la Historia como disciplina ha ido definiéndose de manera más matizada, así como su enseñanza cuestionada. En cuanto a su conceptualización, la tendencia general ha sido considerarla:

Una ciencia social que sirva para educar la conciencia colectiva de los ciudadanos, así como para reconocer e identificar las raíces sociales, políticas y culturales de las diferentes naciones, priorizando una historia común, intentando evitar

manipulaciones del conocimiento del pasado y excluyendo el fomento de posiciones xenófobas (Prats, 2016: 147).

Sin embargo, han sido numerosos los estudios e investigaciones realizados en el campo de la didáctica para llegar a este tipo de conclusiones comunes que alejen la enseñanza de la historia en las aulas de una visión tradicional-nacionalista, pues su estudio y utilidad han sido cuestionados a lo largo de tiempo, incluso por los propios agentes educativos (López Facal 2010; Valls y López Facal, 2011; Sáiz y López Facal, 2016).

Llevando a cabo un análisis del origen e instrumentalización de la disciplina, es preciso mencionar qué es la construcción nacional. Como idea surgida en el siglo XIX basada en la potenciación de la identidad nacional, fue promovida por la voluntad política en países como España e Italia donde la población rural no sentía una vinculación más alejada de lo local. A las fuerzas políticas no les interesaba la idea de construir un ideario colectivo. Dicho discurso caló hondo, de tal manera que comenzó a ser implementado en los manuales escolares (López Facal, 2010).

En palabras de este autor, los cambios más representativos comenzaron en la década de los 70 del pasado siglo. Con la Ley General de Educación (LGE), el enfoque de exaltación nacionalista desapareció de los libros de texto, pero esto trajo consigo un mensaje implícito: la búsqueda de identidad de una Europa homogeneizada con un aparente pasado común. Tras las guerras mundiales hubo un cambio en la identidad de ciertos protagonistas históricos; algunos enemigos acabaron convirtiéndose en aliados con intereses comunes, lo que llevó a la construcción de esta nueva y diferente idea que, aunque aparentemente innovadora, suponía una aproximación al pasado histórico desde una visión europeísta, igualmente simplista y reduccionista del pasado y que, aunque alejada de los estereotipos nacionalistas, suponía incorporar contenidos en los que continuaban coexistiendo los viejos estereotipos y anacronismos.

Concretando con un ejemplo, los mapas, como potente herramienta de transmisión ideológica que fueron, siguieron mostrando una España territorial sin apenas modificaciones a lo largo del tiempo, y tan importante como lo que representan es también lo que ocultan (López Facal, 2010).

No obstante, en la década de los 90 comenzaron a participar historiadores como Prats y Santacana en la elaboración de la didáctica de las ciencias sociales y en la de los nuevos currículos (1998), haciéndolos más abiertos, más flexibles, aportando, además, ideas innovadoras, como la adquisición del papel del estudiante como si de un historiador se tratara y la introducción del trabajo con fuentes. Pero estas ideas se fueron diluyendo, los cambios legislativos comenzaron a introducir una extensa cantidad de contenidos que dejaban a los docentes poco margen de libertad para incorporar nuevos temas o tratar de forma distinta los ya incluidos. No solo se ampliaron esos contenidos, sino que se redujeron las actividades paralelas potenciadoras de la investigación y fomento del pensamiento histórico, ocupando el discurso histórico, de nuevo, un lugar único e incuestionable. Los paradigmas volvían a ser cerrados y la iniciativa innovadora y el aprendizaje razonado, al menos teóricamente, limitados (Valls y López Facal, 2011).

Por otra parte, las presiones de las editoriales también fueron evidentes al reclamar contenidos comunes para toda España, así como también es significativo resaltar que la parte de historia estudiada en bachillerato solo se refería a la historia de España, con lo que la posterior reforma de 2006 (LOE) siguió en la misma línea, afectando poco a los contenidos. La visión globalizadora que se quería incorporar al estudio de la historia y las ciencias sociales continuó teniendo poco de globalizadora debido a que la ampliación de contenidos es sabido que implica profundizar menos (López Facal, 2010). Los libros de texto tampoco dejaban mucho espacio para formular cuestiones divergentes entre el alumnado o poder incorporar sus propias vivencias, emociones o representaciones, así como participar activamente en la construcción del relato histórico, de manera que el interés y motivación por el saber histórico se volvió a ver considerablemente reducido (Valls y López Facal, 2011).

En cuanto a la forma en la que esos contenidos institucionales fueron presentados, puede decirse que fue una forma hermética, cerrada, con poco margen de actuación para el profesorado y con unas secuencias cíclicas preestablecidas que no dejaban de repetirse, lo que hizo plantear unos programas poco susceptibles al cambio. Los conceptos de primer orden continuaron apareciendo con unas fechas y unos personajes que, desconectados de las propias vivencias del alumnado, se convirtieron en mera materia de estudio. El hecho de basar esos conceptos, casi exclusivamente desde el terreno político, como meros acontecimientos históricos llevados a cabo siempre por personajes emblemáticos, con acciones, datos y fechas cerradas, es lo que convierte a la materia en algo homogéneo y carente de sentido para los discentes, en una historia muda, sin voz, sin historias personales de carne y hueso que pudieran motivarles (Tutiaux-Guillon, 2006, cit. en Pagès, 2007).

El retroceso en su didáctica en las primeras etapas escolares también ha sido y es evidente por razón de los cambios que afectaron a la propia estructuración de la materia. “El área curricular denominada en su momento *Conocimiento del medio social y cultural* se convirtió en un área bastante imprecisa” (Prats, 2016: 145).

El conocimiento de la historia actual mantiene una conexión directa con el pasado, con los orígenes de todos los miembros que conforman cada sociedad. A partir de aquí, conceptos como conciencia y pensamiento histórico comienzan a cobrar una mayor relevancia y necesidad de profundización (Pagés, 2007).

De igual manera, las presiones institucionales que se ejercen para seguir atribuyendo esa función nacionalista a la historia, y continuar reforzando los sentimientos patrióticos y nacionales, son evidentes todavía hoy día en muchos centros escolares, como se podría poner de ejemplo con campañas como la de “qué es un rey para ti”<sup>1</sup>. Esto no significa que deban erradicarse, pero sí que se les otorgue de la objetividad necesaria para que los

---

<sup>1</sup> <https://concursoqueesunreyparati.es/>



ciudadanos y escolares puedan y quieran conocer el pasado para mejorar el presente, sabiendo cuáles son las razones y causas de los procesos y sus consecuencias.

Es aquí donde observamos que las decisiones que atañen a la enseñanza, las curriculares, continúan estando mediatizadas por las políticas de quienes gobiernan. Ese arraigo, a su país, del escolar que se está formando, lo aleja de la posibilidad de convertirse en ciudadano crítico y capaz de reflexionar acerca de los problemas del mundo real.

Por tanto, continúa siendo necesario cuestionarse si la forma y el fondo de enseñanza en la escuela, así como los contenidos incluidos en los actuales currículos, son los adecuados para adquirir la ciudadanía global y formar ciudadanos críticos en una sociedad solidaria y democrática, al tiempo que dote de la posibilidad de adquirir habilidades no solo para gestionar la realidad, sino también para poder transformarla (Prats, 2016).

## **1.2 Finalidades de la Historia y las Ciencias Sociales**

Conocer el valor formativo de una determinada materia es básico para poder justificar su presencia en los planes de estudio, así como ser consciente de los problemas que entraña su enseñanza para, así, poder abordar soluciones que permitan cumplir con esa potencialidad educativa que posee. Las contradicciones encontradas a lo largo del tiempo, entre el valor que se le atribuye a la disciplina y cómo realmente se enseña, son evidentes y uno de los puntos clave que la han debilitado en la concepción que los estudiantes y la sociedad, en general, tienen de ella (Suárez, 2012).

Casi todos los debates y polémicas en torno a este punto se centran en considerar a la disciplina como la simple elección de contenidos que deben impartirse, las secuencias que deben aplicarse y la metodología escogida, y todo ello sin considerar el propio valor formativo que los contenidos tienen en sí mismos. Las investigaciones didácticas son, precisamente, las que tratan de demostrar toda esa conexión de contenidos, formas y métodos, pero siempre partiendo de los problemas reales de la sociedad, pues han sido, son y serán la base de cualquier periodo histórico que se precie.

Barton y Levstik (2004) ya reflejaban el cúmulo de controversias existentes en la enseñanza de la Historia como disciplina entre un sinnúmero de personajes que también lo son de la propia Educación, dado que sus opiniones y acciones revierten directamente en ella; desde políticos, legisladores, reformadores sociales, investigadores en el terreno de las ciencias sociales e historiadores, hasta educadores y estudiantes mantienen opiniones muy dispares sobre el valor de la materia objeto de estudio (Pagès, 2007).

Pero ¿cuáles son realmente las finalidades de las ciencias sociales y la historia, como materia educativa, de las que tanto se habla?

Los estudios que nos indican que el pasado y la historia deben estudiarse con una finalidad alejada de lo estrictamente cultural, son los que nos muestran que ésta debe ser más crítica y reflexiva. La historia es un medio para alcanzar un fin. Lo que hay que plantearse es qué enseñar de la historia, no la historia que hay que enseñar (Estepa, 2017).

Santisteban (2011), en la misma línea, considera que:

Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales, desde una concepción crítica de la enseñanza, deben orientarse a comprender la realidad social, a formar el pensamiento crítico creativo y a intervenir socialmente y transformar la realidad, en un proceso continuo de mejora de la vida democrática (p. 73).

Las disciplinas escolares surgen en función de la interacción de la escuela con las exigencias y demandas de la sociedad y las disciplinas científicas, pero esas exigencias, como es sabido, son cambiantes según el momento (Pagès, 2007).

Entre las finalidades que se le deben atribuir a la materia, según estos historiadores y didactas (Santisteban, 2011; Pagès y Santisteban, 2014), se señalan de forma esquemática las siguientes:

- Educar para comprender el presente.
- Educar en valores. Enseñar historia desde la perspectiva crítica mencionada, lo que supone rechazar y criticar los modelos basados en la desigualdad y las injusticias sociales.
- Educar para el desarrollo de las habilidades cognitivas, aportando estrategias para afrontar el futuro.
- Educar para abordar problemas sociales relevantes.
- Educar para adquirir la ciudadanía democrática.
- Educar para la valoración y disfrute del patrimonio artístico y cultural porque son a la vez testigo y fuente del conocimiento del pasado.
- Educar para el desarrollo de una conciencia de globalidad temporal.

Estas finalidades, además, deben ser permanentes y ajenas a cualquier tipo de presión, como a las que Barton y Levstik (2004) se referían.

Todo lo que la sociedad exige y demanda revierte en la propia sociedad. Si la base de la enseñanza de las ciencias sociales no es formar especialistas, sino aportar conocimientos para comprender el mundo y saber intervenir en él, la adquisición de la ciudadanía se convierte en un punto clave en ese proceso de socialización en el que el alumnado, en su etapa escolar, se encuentra inmerso y, ese punto, no es ni debe ser cambiante.

En conclusión, es necesario seguir una línea común en los métodos y formas de enseñanza que lleven a la consecución de dichas finalidades. Es en este punto donde se plantea la necesidad de un nuevo modelo de enseñanza de la materia.

### **1.3 Necesidad de un cambio de paradigma**

Ese nuevo modelo de enseñanza planteado ha girado en torno a otro punto importante que tiene que ver con muchos de los debates generados sobre la enseñanza de la materia en el ámbito escolar y es, sobre todo, si la función de la historia es más científica o social. Algunos historiadores y didactas consideran que lo que realmente se precisa saber es si

ese cambio de rol que reclama la escuela del siglo XXI se refiere más a la forma o al fondo (García, 2021).

Para autores como Prats (2010), la historia enseñada debe partir de la historia científica, entendida ésta como la que produce conocimiento. Matizando de nuevo su significado, la historia científica no es aquella que se limita a recoger datos de forma cronológica ni la que recopila conjeturas de los historiadores según diferentes teorías, opiniones o métodos de estudio, sino la que describe el proceso de transformación y evolución de la propia acción cognitiva humana.

La historia, así considerada, es el medio idóneo para estructurar las demás disciplinas sociales, al tiempo que posibilita el desarrollo de las capacidades personales. Por ello, es una materia que debe ocupar un lugar clave en el currículum educativo general. Hay que alejar la idea de su enseñanza como una mera formación cultural excluyéndole el valor que por sí misma tiene como disciplina científica (Prats, 2010).

Ahora bien, con respecto a los cambios que necesita la enseñanza de las ciencias sociales y la historia en la escuela actual planteados en torno a las finalidades de enseñanza de la materia, es preciso retomar algunas matizaciones. Para Pagès (2019), si la cuestión se centra de forma exclusiva en la evaluación historiográfica, supone el abandono de una historia total, global, cuya enseñanza ha de ir encaminada a la búsqueda de formación de una ciudadanía global, activa y participativa. La historia enseñada no puede ser una historia fragmentada que olvide ciertos personajes, ya que la historia total es la de todas las personas. Analizarla de este modo solo supone retroceder en la comprensión global de las experiencias y procesos humanos, dando como resultado un alumnado poco preparado para conocer y comprender el mundo actual en el que le ha tocado vivir. La macro historia que conocemos y se nos ha enseñado es contenedora de muchas microhistorias que también deben ser conocidas.

Por tanto, lo que diferencia ambas concepciones es el método más que la finalidad en sí. Esta segunda concepción, o corriente postmoderna, va más en la línea de asignarle una labor ideológica e interpretativa de la materia que de dotarla y sustentarla de una base epistemológica que centre su enseñanza en seguir un método.

Lo que es claro desde ambas concepciones es que las programaciones didácticas y curriculares deben ser objeto de debate por parte de historiadores y didactas, no de políticos, periodistas y editoriales, sean de la tendencia que sean, así como alejadas de una historia simplemente enunciativa (Prats, 2016).

Para finalizar este punto, palabras claras, concisas y aunque alejadas en el tiempo como las de Fontana (1973), aún perviven y son las que han mantenido en una línea temporal posterior muchos de los autores mencionados, dando respuesta a los interrogantes planteados en cuanto a la utilidad de la historia:

“El método histórico es aquel que tiene por meta explicarnos el pasado para hacernos inteligible el presente y facilitarnos la construcción personal del futuro” (Fontana, 1973:82).

## **2. PROBLEMÁTICAS SURGIDAS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES**

### **2.1 Percepciones de la enseñanza de la Historia y concepciones epistemológicas**

Continuando con los debates que giran en torno a la enseñanza de la historia y las ciencias sociales -que, como se puede observar, han sido muchos-, es preciso señalar, además de todo lo aportado hasta el momento, que son grandes las diferencias existentes en las percepciones y finalidades de otros agentes implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y son esas diferencias, que tanto profesorado como alumnado le asignan a la materia, lo que va en detrimento de la propia disciplina (Suárez, 2012).

Por una parte, el profesorado considera que una de las principales finalidades de la enseñanza de la historia es la necesidad de adquirir una capacidad de entender el presente desde el pasado, así como potenciar el pensamiento lógico, crítico y reflexivo en el alumnado con el fin de formar individuos con valores. Sin embargo, creen que esto es posible a través de los conocidos discursos legitimadores y memorísticos basados en el simple conocimiento de los periodos de la historia, acontecimientos, fechas y personajes relevantes, cuando la realidad demuestra todo lo contrario. Este enfoque es claro que les suministra y asegura cierto control en el aula, algo que muchos demuestran que no quieren perder (Merchán, 2002).

Mientras que, y a tenor de otras investigaciones, según opiniones recabadas del profesorado lo más importante de la disciplina es enseñar fechas y periodos históricos, para los estudiantes la utilidad no va más allá que la de adquirir una cultura general (Estepa, 2017).

Sin embargo, a través de varios estudios más recientes centrados en los métodos empleados en el aula para enseñar las áreas de ciencias sociales o los temas de historia, los resultados revelan que se tiene en cuenta la participación activa del alumnado y que esas metodologías están destinadas a desarrollar el pensamiento histórico, con lo que la percepción por parte del profesorado es considerar que los métodos y formas tradicionales ya se van dejando atrás. Estos estudios, realizados recientemente por Sánchez, Campillo y Guerrero (2020), coinciden con otras investigaciones similares. Los docentes de menor edad, con una formación más reciente y acorde con el aprendizaje en didácticas específicas durante sus grados y postgrados, son los que evidencian un mayor acuerdo con estas metodologías, aunque es preciso continuar realizando investigaciones en este campo que muestren que esas percepciones son en efecto realidades dentro del aula (Pagès, 2002, cit. en Sánchez et al., 2020).

Por otra parte, Ibagón (2020) profundiza y revela que las concepciones entre docentes y estudiantes son discordantes. En los procesos de transformación puestos en marcha en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, las innovaciones educativas a las que se hace referencia no son suficientes por sí solas para instaurar una transformación real de la enseñanza si no se conoce la fundamentación epistemológica de dichas innovaciones.

Si en el aula se utilizan, por ejemplo, las fuentes como un simple análisis de las mismas, como si de cualquier otro texto de los incluidos en el libro se tratara, sin considerar que son evidencias históricas, continuaríamos con la misma línea memorística y tradicional de la que nos tratamos de alejar en la búsqueda de un nuevo paradigma de estudio (Ibagón, 2020).

Ese conocimiento epistemológico de la disciplina es necesario teniendo en cuenta la gran cantidad de subjetividades que se ponen en juego en su estudio y conocimiento. No solo es necesario partir del conocimiento de sus finalidades y el valor educativo que esos conocimientos históricos poseen, sino también de conocer los métodos y estrategias adecuados para poder alcanzarlas (Gómez, Ortuño y Molina, 2014).

Esas estrategias, a las que estos autores se refieren, son la propia capacidad docente de interrogar a las fuentes y de formular hipótesis en la construcción del relato histórico, estrategias que serán imposibles de adquirir sin la base epistemológica mencionada. Esa carencia cerrará el discurso de antemano y dotará de un papel pasivo tanto al alumnado que se limita a escuchar como al docente que se limita a narrar, con lo que no habrán cambiado ni las líneas de enseñanza ni la concepción de la disciplina (Suárez, 2012).

En este sentido, hay diferencias relativas a si hablamos de enseñanza en Primaria y Secundaria, pues los primeros, al tener menos formación histórica, son los que mayoritariamente continúan utilizando el libro de texto, dado que les dota de mayor seguridad como recurso compensatorio de ese déficit.

El conocimiento de la epistemología disciplinar de las ciencias sociales es un requisito indispensable para poder transformar la práctica docente. Para ello, es fundamental partir de creer en aquello que se va a enseñar y no basarlo en discursos cerrados, sino en construir el conocimiento histórico a través de la participación activa y del diálogo entre iguales (Suárez, 2012).

El alumnado, como también afirman Gómez, Rodríguez y Mirete (2018), debe conocer y comprender los cambios experimentados en sociedad, algo inalcanzable si los métodos no cambian y si no existe ese conocimiento profundo de la utilidad que tiene la materia y los métodos empleados tanto por parte del profesorado como del alumnado.

## **2.2 El uso excesivo del libro de texto y la evaluación de los contenidos históricos en Educación Primaria**

Entre los diferentes análisis y estudios realizados en torno al aprendizaje que aportan los libros de texto en Educación Primaria, se podría destacar, a modo de resumen, el llevado a cabo por Sáiz y Colomer (2014), el cual nos pone de manifiesto que las actividades insertadas en los mismos, en su mayoría y prácticamente de forma independiente a la editorial, son de tipo cognitivo bajo y suponen poco esfuerzo por parte del alumnado en su resolución; un esfuerzo que no va más allá de lo que supone realizar la búsqueda de la respuesta en el propio libro. Por otra parte, son actividades cerradas que dejan poco espacio para el debate y casi ninguna trabaja con fuentes históricas (Cooper, 2002) o en

la construcción del relato o narrativa a partir de la simulación y empatía con los personajes y situaciones (Egan, 2000).

Finalmente, con un punto de vista androcéntrico y eurocéntrico, que deja poco lugar para el papel desempeñado en la historia por las mujeres o por personajes no emblemáticos, pero igual de relevantes, el libro de texto tiende a conectar con el discurso lineal del autor y con la simple narrativa y memorización final de conceptos. La reflexión e interpretación tienen, igualmente, muy poca cabida, dejándolas solo, y en un porcentaje muy escaso, para alguna de las actividades propuestas. Sin profundizar sobre las temáticas que abordan, tanto la parte destinada a las ciencias sociales como a la historia conectan con un currículo poco flexible y nada globalizador que lo único que hace es relegar algunos contenidos al cajón del olvido. Por todo ello, se demuestra que es un recurso poco o nada facilitador de la adquisición del pensamiento histórico (Sáiz y Colomer, 2014).

En cuanto a la parte dedicada a la evaluación que los docentes hacen de la materia, es necesario partir de la definición del concepto. Tal y como expresan Gómez y Miralles (2015), se entiende por evaluación el proceso por el que se recoge información de los resultados obtenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje con una función no exclusivamente calificadora, sino motivadora y orientadora.

El tipo de evaluación de los contenidos curriculares al que se hace referencia con esta definición no va en consonancia con las pruebas cerradas e instrumentos utilizados en la mayor parte de los centros de Primaria, los cuales continúan centrados en procesos exclusivamente memorísticos. Por otra parte, resultaría llamativo pretender adquirir el pensamiento histórico a través del discurso narrativo, donde entran en juego habilidades como la reflexión, el razonamiento y la interpretación de documentos, y valorar la consecución de esos objetivos únicamente a través de pruebas cerradas.

La evaluación de la materia, hoy día, sigue estando enfocada en la valoración de unos contenidos conceptuales de primer orden, lo que supone continuar dando una finalidad a la disciplina histórica y social meramente cultural, vacía de cualquier otra finalidad (Miralles, Gómez y Monteagudo, 2012).

### **2.3 La escuela propuesta**

Tras analizar los problemas que se han planteado y plantean en torno a la enseñanza de la disciplina y las posibles soluciones, se recogen en una tabla los puntos básicos que, según Zabala (2012, cit. en Estepa, 2017), todo estudiante debe alcanzar para cumplir con las finalidades asignadas a las ciencias sociales. Son aquellas que la nueva escuela debe intentar cumplir, lejos de la concepción de escuela academicista que, de diferentes formas, aún continúa fomentando el sistema escolar vigente.

**Tabla 1.**

La escuela propuesta.

# *La escuela propuesta*

## ***Centrada en el alumnado***

- Protagonismo centrado en el alumnado.
- Que busque su desarrollo integral.
- Abierta a la creatividad y la diversidad.
- Que permita y fomente el desarrollo de potencialidades individuales.
- Centrada en la formación de ciudadanos críticos, activos y comprometidos con su medio.
- Que centre la formación en valores para vivir democráticamente en sociedad.

## ***Recursos***

- Modernos; que atiendan a las necesidades y cambios de la sociedad actual.
- Variados, sin una finalidad específica pero que favorezcan la metodología investigadora y crítica.

## ***Evaluación***

- Formativa.
- Participativa.
- Que evite la burocratización y homogeneización.

## ***Contenidos***

- Vinculados a las problemáticas de nuestro mundo desde diferentes perspectivas.
- Que favorezcan la relativización y democratización del conocimiento.
- Que supongan alejarse de los dogmatismos para construir sus propias respuestas.
- Con prioridad de contenidos fundamentales sobre los secundarios o accesorios..

## ***Metodologías***

- Innovadoras.
- Que favorezcan aprendizajes funcionales.
- Basadas en Modelos de "investigación escolar"
- Metodología investigadora y crítica.

## ***Puesta en práctica***

- Que favorezca la estimulación del alumnado.
- Con secuencias y actividades variadas que favorezcan la participación en la construcción del relato histórico.
- Que tengan en cuenta la fantasía e imaginación como recursos con gran potencialidad.
- Que cuente con docentes formados y estimulados.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de Zabala (2012).

### **3. ADQUISICIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO**

#### **3.1 Retos que plantea el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado**

El concepto de pensamiento histórico data de finales del siglo XIX, pero ha sido en estas últimas décadas en las que ha tomado fuerza como contraposición al discurso histórico descriptivo y acrítico.

Seixas y Morton (2013: 2) lo definen como “el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar la evidencia del pasado y generar las historias de la Historia” (Traducido por Ponce, 2015: 225). Gómez y Miralles (2015), con referencia a las palabras de estos autores, reformulan la definición denominando fuentes a las evidencias del pasado y narrativas históricas a las historias de la Historia.

Todos los estudios e investigaciones actuales derivan en la misma cuestión; en la necesidad de adquirir la capacidad de pensar históricamente desde las primeras etapas educativas debido a que está demostrado que los niños y las niñas, desde temprana edad, tienen las capacidades suficientes para adquirir las nociones necesarias para ello, como son; la temporalidad, la causalidad, el uso y trabajo con fuentes históricas, además de poseer gran interés en conocer las historias del pasado (Chacón, 2009). Pero ¿qué significa realmente y cuáles son las estrategias que de forma consensuada se consideran necesarias para adquirir el pensamiento histórico y cómo se llevan a cabo?

El pensamiento histórico, definido por Chacón (2009), es:

La formación del conocimiento sobre la sociedad desde una perspectiva procesual, comprendiendo el devenir humano y la manera como se han llegado a tener las estructuras actuales. Esta comprensión tiene que ver con la búsqueda y uso de fuentes de información, con la formulación de preguntas para comprender los cambios que se han producido a lo largo del tiempo y el reconocimiento de las variadas y diversas interpretaciones del pasado, el presente y el futuro (p. 232).

Según Barton (2010), Cooper (2002), Gómez et al. (2014), Ibagón (2016), Sáiz (2014), Seixas y Morton (2013) y otros, para ser capaz de interpretar el pasado es necesario el análisis de ciertos conceptos alejados del simple conocimiento de fechas, datos y personajes (conceptos de primer orden), para pasar a entender las causas y consecuencias de los sucesos y poder dar respuesta a preguntas como; por qué y para qué (conceptos de segundo orden). Esos conceptos supondrán interrogar a las fuentes, como evidencias históricas, lo que conllevará a generar narrativas históricas alejadas de la carga ideológica y forma lineal que tan bien conocemos. El papel activo que adquiere el alumnado en esa aula abierta de investigación debe estar guiado por los docentes (Chacón, 2009).

Según Santacana (2005), es precisamente la distinta naturaleza de las fuentes lo que hace necesario que el aula se convierta en un laboratorio didáctico. No es fácil que esta disciplina termine por ser percibida como útil si al alumnado se les priva de la capacidad de manipular las pruebas y evidencias que vaya buscando y ordenando; fuentes que pueden ser de diversa naturaleza: mapas, fotografías aéreas, fuentes arqueológicas,



archivos informáticos o prensa digitalizada, entre otras. Aunque, y según sus palabras, “el laboratorio ideal siempre es la realidad” (p. 3).

Sin embargo, se necesita disponer del espacio y del material y recursos necesarios para hacer las veces de historiador y disponer, al mismo tiempo, de un pensamiento disciplinario, de unas bases metodológicas que lo sustenten y que aún permanecen ausentes en muchos métodos docentes y recursos, como el libro de texto, que continúan contando una historia cerrada (Santacana, 2005).

Para finalizar este punto, se recogen, a modo de resumen, las habilidades necesarias para lograr pensar históricamente en el aula-laboratorio tomadas de Sáiz (2014).

**Tabla 2.**

Estrategias necesarias para adquirir el pensamiento histórico.

Problematizar la historia; trabajar los conceptos históricos a partir de problemas socialmente relevantes, formulando interrogantes que la presenten como un debate abierto no como un discurso cerrado.	Desarrollo de una conciencia histórico temporal para poder interrelacionar pasado y presente (perspectiva histórica).	Tener presente la argumentación y explicación multicausal: Cambio- continuidad Causa consecuencia
Trabajar con fuentes históricas, interrogándolas adecuadamente para la obtención de evidencias, para verificar o refutar las hipótesis planteadas.	Representar el pasado a través de la narrativa, construyendo el relato histórico a través de la multiperspectividad, comprendiendo y aplicando los conceptos históricos.	Adquisición de empatía histórica; ponerse en el lugar de, en contexto, en situación...

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de Sáiz (2014).

### **3.2 Construcción del relato histórico. El enfoque narrativo; imaginación y fantasía**

La construcción del relato histórico es una parte fundamental en la adquisición del pensamiento histórico ya que, a pesar de sus limitaciones, nos permite conocer el pasado. Es imposible mostrar y contar las cosas tal y como sucedieron, pero el discurso se hace necesario como parte consustancial de la historia. Esto no significa que sean equivalentes, ya que la historia no es solo un discurso, no es solo narrativa, es conocimiento y éste se construye siguiendo un método; debe estar sustentado sobre la evidencia histórica y ésta solo es posible obtenerla a partir de las fuentes. Por tanto, hay que desligar el discurso histórico de las ideas u opiniones de aquellos que afirman que la historia es una simple narrativa que reelabora hechos pasados (López, 2013).

Sin embargo, y en palabras de Lee (2004), hay unas reglas preestablecidas que deben seguirse para alcanzar la evidencia y que, indudablemente, necesitan de la imaginación. Si se quieren conocer las acciones de determinados agentes históricos, y el porqué de las mismas, es necesario saber lo que sucedió o pasó por sus mentes y esto se hará por inferencia, para lo que la imaginación e intuición se hacen imprescindibles. Al mismo tiempo, y en una posición muy similar, entra en juego la empatía, entendida ésta como un logro, como una meta que alcanzar para poder tomar los puntos de vista de “otros”, de alcanzar su visión de las cosas, de esa situación en la que se encontraban o vivieron para poder, así, pensar históricamente. Esto no significa que el historiador deba compartirlos cuando conforma el marco narrativo, pero sí tener en consideración todas las circunstancias tomadas y que no sea de forma aislada, sino como un todo. Sin imaginación, el conocimiento histórico sería estático. Desmenuzando los conceptos que van apareciendo en torno a la conformación del relato histórico, se hace necesario, también, aclarar que la empatía no es sinónimo de simpatía. Si esta surgiera por parte del historiador hacia alguno de los agentes, o por sus circunstancias, estaríamos hablando de tomar posición, lo que podría suponer un signo de parcialidad (Lee, 2004).

Pero ¿qué ocurre cuándo trasladamos la construcción del relato histórico a las aulas?

Los problemas que surgen en este contexto nos muestran que la enseñanza de la historia continúa siendo una experiencia conservada y consensuada social y culturalmente, de ahí que la escritura y la lectura sigan ocupando poco espacio en la enseñanza de esta materia. No obstante, las narrativas o ficciones históricas propuestas desde un enfoque multidisciplinar comienzan a cobrar gran relevancia en este campo según estudios aportados por diferentes autores, entre los que podemos mencionar a Cuesta (2008). Eso es así porque el pensamiento narrativo también es una forma de organizar y comprender la realidad (Chacón, 2009).

Lee (2004) también afirma y comparte la relevancia de los ejercicios de imaginación en las aulas teniendo en cuenta los propios puntos de vista del alumnado, pues, si se obvian, será difícil que comprendan los puntos de vista de los demás. Y, del mismo modo, esa falta de entendimiento los desmotivará en su aprendizaje lo que implicará, de nuevo, relegar a la historia a la posición de inutilidad que muchos le han asignado.

Por otra parte, y desde el campo de la psicología evolutiva, el proceso narrativo, según Bruner (1991), es algo que ya se explora a través de dos fenómenos que están inscriptos en nuestro propio proceso de socialización:

- a) Entrada en el mundo de los significados a partir de los primeros soliloquios o construcciones narrativas.
- b) Narrativización de nuestras propias experiencias, del papel que desempeñamos en el mundo, lo que supone la construcción de nuestra propia identidad autobiográfica.

Por lo tanto, la capacidad de situarse temporal y espacialmente en un contexto determinado a través de la ficción narrativa ayuda a empatizar con los personajes del

relato, con sus situaciones y emociones, y precisamente una de las explicaciones que se podrían dar respecto a la pérdida del gusto por la historia en las edades escolares, es haber abandonado la didáctica del relato como recurso (Trepát, 1995).

Cuesta (2008) considera, por otra parte, que esa empatía, mencionada anteriormente por Lee (2004), así como la recreación de los hechos, no tienen por qué afectar a la objetividad de éstos. Coincide en afirmar el poder que adquiere la imaginación como ejercicio para que el alumnado sea capaz de dotar de significado a las causas y consecuencias de los sucesos sociales en el tiempo que le toque estudiar; pero también es cierto, tal y como nos demuestra a través de sus investigaciones, que se necesitan de prácticas previas de enseñanza de los saberes históricos para que los conceptos de difícil comprensión no resulten absurdos o carentes de sentido para el alumnado y, de este modo, sepan lo que quieren contar y la importancia que tiene cuando construyan sus relatos históricos (López, 2013).

Sin menospreciar la idea de que se puedan sentir posibles literatos, la cuestión es que se pongan en la piel de auténticos investigadores históricos, siguiendo una línea investigadora hecha a través de evidencias, o al menos, que comiencen a trabajar con ellas y saber cómo se adquieren.

Ortuño, Ponce y Serrano (2016) nos señalan tres tipos de pensamiento estrechamente relacionados con tres funciones en la adquisición del pensamiento histórico y en conexión, a su vez, con la narración histórica. Se presentan en forma de esquema:

**Tabla 3.**

Pensamiento histórico.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de Ortuño, Ponce y Serrano (2016).

Siguiendo la línea metodológica de los autores mencionados, otros, como es el caso de Egan (1994), ya manifestaron con anterioridad, a través de sus trabajos, la necesaria incorporación de la llamada Educación Imaginativa en la didáctica de la historia. Involucrar afectivamente al estudiante en su proceso de aprendizaje, apelando a su imaginación, no solo es una forma de incentivar al alumnado, sino que ayudará a formar ciudadanos reflexivos, críticos y creativos; habilidades que, por otra parte, están incluidas en los currículos como necesarias para cualquier disciplina (Matte, 2018).

El proceso cognitivo conlleva una serie de fases que Egan (1994) llama “entendimientos” que van cambiando en complejidad y que se van sumando, dando como resultado formas distintas de ver y comprender el mundo. Esto significa que, según los procesos se desarrollen de una u otra manera, el conocimiento y el aprendizaje no quedarán cerrados y determinados exclusivamente por la edad o fase de desarrollo concreta que se posea, pues el aprendizaje también se estimula. Egan sostiene que es innecesario partir de lo concreto a lo abstracto en la adquisición de ciertos conocimientos, como así postulaban los estudios mostrados por Piaget acerca de las etapas del desarrollo cognitivo. Ello es debido a que, en las primeras edades escolares, la capacidad de abstracción y de adentrarse en mundos de ficción desconocidos, pero en los que es evidente que se desenvuelven fácilmente, se hace patente a través de la imaginación y la fantasía, algo que supone un gran aporte para el estudio de la historia, nunca una limitación. El aspecto emocional es un factor condicional en este tipo de aprendizaje (Egan, 1994).

Por tanto, Egan (1994) propone, a través de la Educación imaginativa, estructurar las narraciones históricas desde los primeros cursos empleando herramientas de categorización para la comprensión del mundo como la estructuración binaria (seguridad/miedo, opresión/libertad etc.); estructuras que los niños y niñas ya conocen desde bien pequeños a través de los cuentos, la formación de imágenes mentales en torno a determinados conceptos, los juegos de asunción de roles, la asociación de un aprendizaje concreto a determinados héroes o heroínas particulares que se conviertan por un momento en personajes de sus historias y en la elaboración de esquemas generales sobre alguna idea para reflexionar sobre ella y descubrir las anomalías que supone presentar una generalización en diferentes contextos. La utilización de estas herramientas permite que se puedan adquirir ciertas habilidades en el estudio de la historia al secuenciar las actividades cotidianas del alumnado para que vayan adquiriendo, a su vez, las nociones de tiempo (Matte, 2018).

Los principios *ad hoc*<sup>2</sup> de la enseñanza, desde estos planteamientos, quedan por tanto cuestionados. Sin embargo, Egan lo que pretende no es tanto sostener la primacía de lo abstracto, sino contrarrestar la primacía de lo concreto. Para este autor, la imaginación se entiende como la capacidad de formar imágenes mentales de la realidad, y la fantasía

---

<sup>2</sup> Principios *ad hoc* son los que expresan que el desarrollo educativo, en la mayoría de las situaciones de enseñanza- aprendizaje, procede de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido y de la manipulación activa a la conceptualización simbólica.

como la disposición a idealizar las mismas, y éstas son herramientas intelectuales muy potentes que los discentes no adquieren en la escuela, sino que traen a la escuela (Egan, 1994).

Desde esta teoría, si reducimos o constreñimos las formas de ver el mundo desde edades tempranas a conocimientos y experiencias previas, estaríamos dejando a un lado una parte muy importante de la enseñanza; la historia y las habilidades necesarias para adquirir el pensamiento histórico (Matte, 2018).

Como dice Egan (1994),

la forma de relato constituye un universal cultural; todo el mundo en todas partes disfruta con las narraciones. Por tanto, el cuento no es un simple entretenimiento de circunstancias, sino que refleja una forma básica y poderosa de dar sentido al mundo y a la experiencia (p. 13).

Según Chacón (2009), estos principios *ad hoc* son los que, de forma generalizada, orientan la enseñanza y las opciones curriculares, dejando al margen otros enfoques de carácter contextual y cultural de gran importancia como es el enfoque constructivista de Vygotsky (1987) y Bruner (1991). Por tanto, se está obviando un componente fundamental en la construcción del propio aprendizaje, al tiempo que se están reconociendo límites a la propia capacidad humana. A su vez, supone una dificultad añadida en la creación de relatos propios por parte del alumnado, algo que sin duda les permitiría, como expresa Chacón (2009), “ser partícipes en la construcción de la sociedad y ciudadanía como sujeto de la historia y no como objeto de la misma” (p. 232).

En la escuela actual no todos los contenidos tienen por qué ser trabajados de una forma procedimental y, aun en el caso de que así se hiciera, se necesitan igualmente adquirir otras destrezas relacionadas con el ámbito cognitivo que permitan al educando acercarse y obtener representaciones históricas a través de la imaginación y la participación. Los juegos de simulación y contraste entre pasado y presente y los dilemas empáticos planteados desde una situación problemática, teniendo en cuenta los puntos de vista de los actores sociales involucrados, se constituyen como objeto de enseñanza que debe ser tenido en cuenta en la didáctica de la historia y las ciencias sociales (Cuesta, 2008).

En este sentido, los cuentos, las diferentes versiones de un mismo cuento, el cómic y actualmente el álbum ilustrado, se presentan como un recurso importante para iniciar a los estudiantes en el aprendizaje de la historia, para que comprendan que hay versiones distintas de los relatos, de un mismo relato, y que no todas las versiones tienen la misma categoría (Cooper, 2002). La poderosa combinación de palabra e imagen que aporta este género literario lo convierten en un recurso facilitador y potenciador de la construcción de los propios significados. En palabras de Doonan (1993),

una visión poco común, y la única que creo honra en mayor medida la imagen del libro sostiene que las imágenes, a través de sus poderes expresivos, son las que permiten que el libro funcione como objeto de arte: como algo que da forma a las ideas y a lo que podemos juntar las nuestras propias (p. 7. La traducción es propia).

Las imágenes en general, como las incluidas en el cuento o libro ilustrado, son un documento gráfico visual de gran aporte en cuanto al análisis que se puede extraer de ellas. Comparando fotografías, infiriendo a través de las imágenes lo que las palabras dicen, se potenciará la adquisición de destrezas relacionadas con la observación, reflexión y análisis, fomentando de este modo la posibilidad de formular preguntas e incluso discutir las propias ideas (Cox y Hughes, 1998, cit. en Cooper, 2002).

Por otra parte, y en la misma línea, la alfabetización visual es un punto importante del que partir en Primaria en la adquisición de las destrezas del pensamiento crítico; de ahí que el estudio de las fuentes documentales gráficas, alejado del carácter meramente ilustrativo que se les suele asignar, adquiere gran importancia. Para ello es necesario seleccionar adecuadamente las imágenes teniendo clara la complejidad y relación existente entre ellas, el nivel cognitivo de los educandos a los que van destinadas y las instrucciones dadas para su análisis (Gámez y Sáez, 2017).

Otro punto importante que tener en cuenta es que el aprendizaje, para que sea significativo, no solo debe estar guiado por los intereses de los educandos, sino que, además, esos “significados” deben estar contruidos en la propia aula (entendiendo el aula no necesaria y estrictamente como recinto) (García, 2003).

Aunque este enfoque no ha sido muy desarrollado, son cada vez más los historiadores y didactas que abogan por el papel de la imaginación en las aulas, por llevar a cabo más investigaciones que se conviertan en un instrumento de trabajo que permita aportar evidencias de que ésta, junto con las fuentes históricas y la narración, son realmente un recurso de gran utilidad para alcanzar la explicación histórica si se usan de la manera adecuada. A través del trabajo con la creatividad, se puede permitir que “el alumnado imagine otros futuros posibles al pasado, así como otras posibilidades para el presente” (Santisteban, 2010: 49).

Para finalizar, y como añadido a lo ya expuesto, son los docentes los que tienen que reflexionar sobre sus propias prácticas y los resultados que se obtienen a través de ellas; son los que tienen que fomentar, además, la motivación y hacer que los discentes desarrollen constantemente sus intereses de una forma lúdica, alejada de la tradicional enseñanza que solo continúa instrumentalizando a la historia. En este sentido, la narración o construcción histórica puede ser también una técnica empleada de forma grupal, desde la reflexión y libre expresión, desde el respeto, y que sea fruto de la interacción que vaya surgiendo entre el alumnado en los diálogos y conversaciones que, lógicamente, también deben estar presentes en la enseñanza de la historia. Según García (2003), la apuesta por la metodología ABP, trabajando los contenidos de las ciencias sociales y la historia de forma globalizadora, adquiere gran importancia en combinación con la imaginación y empatía en la construcción del relato histórico (Cuesta, 2008; Egan, 1994; Trepát, 1995).

### 3.3 Necesidad de incorporar el uso de las fuentes históricas

Si la historia es polifacética y se está reinterpretando constantemente, la visión y posición personal respecto del presente y pasado también lo es; depende de las perspectivas, tal y como Barton y Levstik (2004) nos señalan con sus aportaciones y, en ese sentido, es preciso dar una oportunidad a los educandos de aportar las suyas propias. “Muchos escolares opinan que hay muchas formas de acercarse al pasado, pero que normalmente colapsan en simples dicotomías” (p. 4. La traducción es propia).

Si al alumnado se les hace ver y entender que hay diferentes modos de representar ese pasado, a través de pinturas, películas, imágenes, descripciones escritas, etc., contrastarán interpretaciones y podrán distinguir mejor entre las diferentes versiones. Los niños y niñas deben ser estimulados desde edades tempranas para que comiencen a distinguir entre presente y pasado desde sus propias vidas, desde su cotidianeidad, contrastando objetos, fotos, etc., al tiempo que utilizan el lenguaje del tiempo (Cooper, 2002). Es una forma de que comiencen a comprender la evolución y el cambio social desde el análisis práctico (Cuenca y Estepa, 2005).

Por ello, la presencia del trabajo con fuentes históricas, junto con la imaginación en la construcción del relato histórico, conformarán dos partes que son indisolubles e indispensables en la adquisición del pensamiento histórico. Por tanto, la orientación temporal, considerada como uno de los hándicaps en la utilización de las fuentes por la tendencia generalizada en los ámbitos educativos de adscribir al alumnado a etapas del desarrollo cognitivo en las que aún no se ha alcanzado el razonamiento formal, queda relegado con investigaciones y prácticas como las mostradas por diferentes autores, entre los que también se debe mencionar a Trepát (1998). Este autor afirma que las fuentes primarias son un recurso didáctico muy útil para adquirir las nociones socio-temporales. Las prácticas llevadas al aula, y no solo las teorizadas, son las que demuestran la mayor involucración y estimulación del alumnado en el proceso de adquisición del pensamiento histórico (Cuenca y Estepa, 2005).

¿Pero qué ocurre con las fuentes históricas? ¿qué problema plantean?

Según Valle (2018), los problemas parten del mismo uso que los docentes hacen de las fuentes y las actividades que normalmente diseñan para trabajar con ellas. Si lo que se quiere promover con su uso es que el alumnado desarrolle el concepto de ciudadanía y el pensamiento crítico, como elementos indispensables en la enseñanza de la historia, es preciso partir de la importancia de trabajar con fuentes históricas para obtener evidencias del pasado con diferentes perspectivas y no con la simple finalidad de retratar el pasado.

Partiendo del planteamiento de un problema o cuestión, se hace necesario integrar preguntas que respondan a ciertas cuestiones para que el alumnado aprenda a recopilar y contrastar información que pueda dar respuesta a las mismas. Los problemas surgen cuando el profesorado usa las fuentes como material de apoyo, de una forma secundaria, y hecho así lo único que aportan es una mejora en la comprensión lectora y el poder ampliar información. Por otra parte, muchos docentes aducen la dificultad de acceder a

las fuentes, con lo que acaban usando las que proporcionan los libros de texto (Cuenca y Estepa, 2005 y Valle y Frisancho, 2014, cit. en Valle, 2018).

Otra cuestión son las controversias en el uso y diferenciación de fuentes primarias y secundarias. En muchas ocasiones, se da más importancia a las primarias por considerar que se acercan más a la realidad histórica por el simple hecho de contemplar la perspectiva de los protagonistas o testigos del pasado y creer, por ello, que son más verosímiles. Esta es una concepción errónea, pues el trabajo de investigación del historiador, como fuente secundaria, tiene la misma importancia. Lo mismo ocurre con el hecho de utilizar en mayor medida fotos e imágenes en lugar de textos, por considerar que plasman más fielmente lo que allí se vio y ocurrió, cuando es bien sabido que pueden guardar la misma intencionalidad que las palabras. Los docentes tienen que enseñar que la realidad se conforma y retrata desde diversas perspectivas (Valle, 2018).

¿Qué se precisa exactamente para saber usar las fuentes de forma que contribuyan a la adquisición del pensamiento histórico? Según Valle (2018), hay que tener en cuenta los siguientes puntos:

1. Analizar el autor/es, fecha y lugar. Si se quiere analizar bien la fuente/es, es preciso identificar al autor/es y ubicarlo/s en su contexto, tratando de saber qué papel ha o han desempeñado en ese proceso histórico.
2. Abordar las fuentes gráficas y vídeos como fuentes. Analizar lo que la imagen nos quiere decir, identificando el espacio y los personajes.
3. Intentar descubrir qué nos quiere decir la fuente/es, qué transmite, comparando y contrastando con otras, si fuera necesario, para su mejor comprensión.
4. El diseño de actividades debe estar centrado en que el alumnado contextualice, analice y comprenda la perspectiva y mensaje de la fuente, no como una simple forma de ampliación de información.
5. Buscar lecturas que contengan conceptos que no sean de difícil comprensión.
6. Proponer fuentes que ofrezcan diversas perspectivas, de manera que los problemas existentes en la sociedad sean analizados y comprendidos desde diferentes visiones (Seixas y Morton, 2013).
7. Trabajar con fuentes que ofrezcan perspectivas contrapuestas; comprendiendo, en el caso de las primarias, el mensaje, y en las secundarias, cómo está enfocada la investigación y cuáles son los aspectos de mayor relevancia.
8. Ubicar la fuente en un contexto, es decir, en un momento específico de una etapa histórica. Se trataría de dar respuesta a una pregunta del tipo ¿En qué situación se encontraba el autor/es de la fuente en ese momento?
9. Analizar la perspectiva e intencionalidad de la propia fuente otorgará plena potencialidad al trabajo con fuentes históricas.



## **PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

### **A. Justificación**

La enseñanza de la historia y las ciencias sociales ha estado determinada por la instrumentalización a la que ha sido sometida la disciplina durante mucho tiempo. Esto no solo ha perjudicado a la propia materia y a la concepción epistemológica que se tiene de ella de una forma generalizada, sino que incluso esta situación se ha agravado en los últimos años.

Diversos estudios e investigaciones, ya presentados en el marco teórico, demuestran que es posible cambiar esta problemática y revertir su papel si se parte de varias premisas no tenidas en cuenta anteriormente que, por motivos de las etapas del desarrollo cognitivo, quedaban circunscritas y delimitadas a determinados conocimientos y aprendizajes. La disciplina necesita de una base epistemológica que fundamente su necesidad y de una metodología específica que seguir desde las primeras etapas escolares con el objetivo de que el alumnado alcance el pensamiento histórico sin el cual, es poco o nada probable que se convierta en un ciudadano activo, democrático, participativo y empático.

No ha sido posible llevar a la práctica la siguiente propuesta de intervención durante la estancia en el centro, precisamente por todos los obstáculos curriculares, institucionales e incluso sociales que llevan a seguir pensando que es una materia que debe continuar enseñándose de la misma forma lineal, cerrada y estática en la que se venía haciendo. A través de un profundo proceso de investigación de los estudios llevados a cabo por historiadores, didactas y pedagogos en este terreno, se concluye con la afirmación de que una nueva forma de enseñanza de la disciplina es posible.

Por tanto, elaborada de forma teórica, la propuesta estará compuesta por una serie de actividades relacionadas fundamentalmente con la adquisición y desarrollo de las destrezas propias del pensamiento histórico, centrandó la secuencia de trabajo en la fase de composición narrativa en estrecha conexión con el uso de las fuentes, teniendo a su vez en consideración el potencial imaginativo y empático del alumnado durante el proceso. Estará dividida en los siguientes apartados:

En primer lugar, se hará una breve contextualización y reseña de las características del alumnado al que va dirigida. A continuación, se clasificarán y señalarán los objetivos, contenidos y metodología y finalmente, realizará una propuesta de actividades y su correspondiente evaluación.

### **B. Contextualización de la propuesta y características del alumnado**

La propuesta de intervención planificada está orientada al alumnado de 5º curso de Educación Primaria, pero podría impartirse de igual forma en 6º curso por abarcar contenidos propios de la Edad Contemporánea. El curso ha sido escogido debido a la realización de las prácticas con este nivel educativo, lo que ha permitido un acercamiento al alumnado, al conocimiento de sus características y al hecho de poder ver la línea de

trabajo seguida con la materia; cuestiones que han proporcionado el fundamento y convicción de elaborar una propuesta que contraponga las líneas y métodos tradicionales de enseñanza. Las características psicopedagógicas y evolutivas del grupo son las que pudieran corresponder al nivel y edad, pero, aunque la homogeneidad es evidente en la aplicación de los métodos de enseñanza en la escuela actual, no lo es tanto en una realidad de grupos diversos donde cada niño o niña presenta un perfil distinto.

Las actividades se han diseñado pensando en la parte de trabajo relacionada con la conformación del relato histórico y análisis de fuentes, con la finalidad de introducir al alumnado en la metodología propia de la historiografía, buscando la motivación, la aportación de percepciones y construcción de los propios significados a través del contacto con el pasado de una manera más directa. La propuesta de intervención es una muestra inclusiva de cómo se podrían trabajar los contenidos del currículo de una forma globalizadora, integradora, conectando la temática concreta que corresponda con otras posibles y que, por motivos curriculares, o bien no están incluidas o pertenecen a etapas posteriores. El hecho de hacerlo así simplifica e interrelaciona los propios contenidos aportando una mayor significación y comprensión por parte del alumnado, al tiempo que permitiría aglutinarlos y, por tanto, reducirlos. Para comprender y actuar en el presente es necesario acudir al pasado de forma constante y no cuando el currículo lo asigne según la etapa o nivel.

Son cuatro los bloques en los que se divide la asignatura, perteneciendo el tema central sobre el que versa la propuesta “La población de España”, a los siguientes bloques:

Bloque 3. Vivir en sociedad.

Bloque 4. Las huellas del tiempo.

Del tema en cuestión, se seleccionará la parte correspondiente a los conceptos relativos a la demografía, saldo vegetativo o crecimiento natural y saldo migratorio. Serán tratados desde un punto de vista alejado de la simple explicación del “concepto abstracto”, tal y como vienen en los libros de texto, para contextualizarlos en una realidad pasada y presente que conecte, al mismo tiempo, con situaciones cercanas o de interés para ellos y ellas. Del crecimiento natural se diseñará una actividad de contraste y análisis de fuentes en dos periodos históricos distintos y separados en el tiempo en los que hubo una alta mortalidad por causa de dos pandemias históricas. Otra de las actividades irá destinada a la elaboración de un relato histórico en conexión con los movimientos migratorios.

El objetivo de ambas será que contextualicen los conceptos y temáticas de aprendizaje construyendo sus propios significados mediante la formulación de hipótesis, investigación, análisis de fuentes y reflexión en busca de la causalidad, para concluir con la elaboración de un cuerpo de trabajo final en forma de relato histórico que conecte presente y pasado.

### **C. Objetivo general de la propuesta**

- Trabajar y desarrollar las habilidades y estrategias necesarias en la adquisición del pensamiento histórico desde una perspectiva orientada al análisis de la microhistoria (personajes secundarios que también son y forman parte de la historia) centrandolo el trabajo en la construcción del relato histórico con el uso de fuentes.

Diseñar una propuesta de intervención en el área de ciencias sociales que ponga de relieve la importancia de conocer la base epistemológica de la disciplina para, así, lograr alcanzar las finalidades que se le asignan. Sin un cambio metodológico que involucre de forma activa, participativa, empática e imaginativa al alumnado en la construcción de sus propios “significados” y aprendizaje, será imposible que conozcan y logren saber desenvolverse en el mundo en el que viven, así como ser capaces no solo de conocer la realidad, sino de poder transformarla. En este proceso, el método histórico se hace necesario para conocer el pasado, para saber las causas y consecuencias de hechos y situaciones que aún perviven en el presente, dando posibilidades al alumnado de actuar de forma crítica y reflexiva formando sus propios juicios y aportando sus perspectivas.

### **D. Objetivos específicos**

- Tomar contacto con una realidad y tiempo histórico pasado; identificar los agentes históricos (intencionalidad).
- Iniciarse en el trabajo de investigación histórica a través del análisis y estudio con fuentes primarias y secundarias; analizar los acontecimientos y el contexto de la acción (método/pensamiento científico).
- Trabajar y desarrollar el pensamiento imaginativo y empático.
- Fomentar la adquisición de nociones de temporalidad en la consolidación del tiempo y pensamiento histórico.
- Desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, así como el debate en el aula sobre temáticas diversas.
- Trabajar y desarrollar nociones de causalidad y multicausalidad a través de la explicación y conformación del relato histórico; tipo de explicación de acuerdo con el principio de causalidad y consecuencias (pensamiento creativo).

### **E. Contenidos**

Los contenidos que se abordarán en la propuesta de intervención están incluidos en el Currículo de Educación Primaria del Principado de Asturias, decreto 82/2014, de 28 de agosto, pertenecientes al tema “La población española” para 5º curso de Educación Primaria. Serán tratados de una manera más amplia, atendiendo a los conceptos demográficos y movimientos migratorios de una forma más contextualizada y en conexión con acontecimientos históricos que conecten pasado y presente. Por tanto, la propuesta podría aplicarse igualmente para 6º curso. Los contenidos son los siguientes:

- Estudio de la población y demografía de un lugar a través de acontecimientos históricos como la pandemia de 1918 y la pandemia de 2020.
- Estudio de la migración; breve historia de los movimientos migratorios en España: contextualización de momentos históricos de mayores movimientos migratorios en nuestro país; origen, causas y consecuencias.
- Uso de técnicas para localizar en el tiempo y en el espacio hechos del pasado, para percibir la duración, la simultaneidad y la relación entre acontecimientos.
- Identificación y descripción de algunos factores explicativos de las acciones humanas, de los acontecimientos históricos y de los cambios sociales.
- Utilización de distintas fuentes históricas, geográficas, artísticas, etc., para elaborar informes y otros trabajos de contenido histórico (relato histórico).

## **F. Recursos didácticos**

### Recursos de preparación propia

- Fuentes primarias y secundarias presentadas en Anexos (figuras 1-18).
- Álbumes ilustrados: *Mexique, el nombre del barco*, de María José Ferrada y Ana Penyas (2017) e *Indianu*<sup>3</sup>, de Luis Navazo (2017).

### Recursos digitales

- Medios didácticos tecnológicos: ordenadores con acceso a internet, portátiles, Tablet.
- Pizarra digital.

### Recursos escolares

- “Cuaderno de historiador”, lápices, bolígrafos, cartulinas.

## **G. Metodología**

La metodología sobre la que se sustenta la propuesta es una metodología dialéctica, activa, participativa y cooperativa, basada en modelos de investigación escolar que favorezcan los aprendizajes funcionales y doten al alumnado de las estrategias necesarias para construir su propio aprendizaje, adquiriendo los docentes un papel de guías y mediadores. A su vez, es un tipo de metodología investigadora y crítica, orientada a valorar la realidad del mundo en el que viven desde múltiples perspectivas, sin olvidar que cualquier situación de la realidad actual tiene un origen pasado, con unas causas y consecuencias que se trasladan la mayor parte de las veces al presente y que también deben conocer. Es necesario que el alumnado, desde las etapas más tempranas de su escolarización, tome conciencia del pasado desde un punto de vista crítico para poder

---

<sup>3</sup> Este álbum está escrito en asturiano. Se podría utilizar en este formato lingüístico en el caso de que el alumnado estuviera matriculado al completo en Llingua Asturiana. Si no fuera así, se procedería a su traducción.

entender el presente y ser capaz de emitir juicios con la información de la que disponen para, con ello, poder actuar y transformar la realidad futura. Para finalizar, es un tipo de metodología flexible y globalizadora, con un tratamiento de los contenidos que permita interrelacionarlos, condición indispensable en la construcción del propio aprendizaje.

## H. Propuesta de actividades

ACTIVIDAD 1. Asturias en 3D TEMA <i>La población.</i>	TEMPORALIZACIÓN 1 sesión
<p style="text-align: center;"><b>JUSTIFICACIÓN</b></p> <p>Visita al museo arqueológico de Oviedo. Asturias en 3D (1890-1937). Fotografía estereoscópica (Fondos del Muséu del pueblu d’Asturies).</p> <p>El objetivo es iniciar la propuesta con una toma de contacto directo con fuentes primarias iconográficas que permitan al alumnado contextualizar una época y unas formas de vida relacionadas con su entorno próximo, Asturias. El visionado de las fotos permitirá entender parte del proceso posterior, más centrado en la mortalidad y migraciones en relación con el tema concreto de la población.</p> <p>Enlace de la visita al museo: <a href="https://n9.cl/obpvn">https://n9.cl/obpvn</a></p> <p>Se hará una previa visita por parte de los docentes para ver su adecuación. Muestra del folleto descriptivo contenedor de alguna fotografía en <i>Anexos; figura 1.</i></p>	
<p style="text-align: center;"><b>DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO</b></p> <p>Contextualización de un periodo histórico (finales del siglo XIX y principios del XX) a través del visionado de una serie de fotografías hechas por varios fotógrafos asturianos aficionados, entre los que cabe citar a Celso Gómez Argüelles.</p> <p>El alumnado deberá tomar nota en su “cuaderno de historiador” de todos aquellos aspectos que considere relevantes tras la observación y análisis de las fotografías que muestra la exposición; ubicación temporal, espacial, forma en la que la fotografía se ha tomado, autor, intencionalidad, vestimenta, formas de transporte, tradiciones, festejos, etc., y cualquier otra observación que permita ponerse en el lugar de los personajes que serán los protagonistas de las próximas actividades. Comienzo del proceso de investigación directa por parte del alumnado.</p>	
<b>OBJETIVOS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tomar contacto con una realidad y tiempo histórico pasado.</li> <li>2. Iniciarse en el trabajo de investigación histórica a través del análisis y estudio con fuentes primarias.</li> <li>3. Trabajar y desarrollar el pensamiento imaginativo y empático.</li> <li>4. Fomentar la adquisición de nociones de temporalidad en la consolidación del tiempo y pensamiento histórico.</li> </ol>
<b>RECURSOS</b>	Fuentes primarias directas: exposición fotográfica. “Cuaderno de historiador”

<b>EVALUACIÓN</b>	Observación participante. Hoja de registro que recogerá los ítems evaluadores relacionados con las anotaciones tomadas por el estudiantado ( <i>Anexos; figura 20</i> ).
<b>COMPETENCIAS</b>	La actividad contribuye al desarrollo y adquisición de todas las competencias contempladas en el currículo de Educación Primaria.

<b>ACTIVIDAD 2. Compara y contrasta</b> <b>TEMA <i>La población</i></b> <b><i>Pandemias históricas</i></b>	<b>TEMPORALIZACIÓN</b> <b>4 sesiones</b>
<b>JUSTIFICACIÓN</b>	
<p>Partiendo del tema <i>La población española</i>, incorporado en la programación de 5º curso e incluido en el Currículo de Educación Primaria de Asturias, decreto 82/2014, de 28 de agosto, la tarea está pensada y diseñada con la finalidad de incorporar el trabajo con fuentes históricas primarias y secundarias en consonancia con el desarrollo de las habilidades y estrategias necesarias para adquirir el pensamiento histórico, como objetivo de la propuesta. El estudio se iniciará con la distinción entre fuentes históricas primarias y secundarias a través de la presentación de distintos tipos de fuentes y una guía de preguntas que ayude en la contextualización de las mismas. El punto de partida será un tema central <i>-pandemias históricas-</i> que justifique el uso de las fuentes para indagar en la población, la demografía y los saldos vegetativos, con la pretensión de relacionar dos momentos históricos en los que hubo una alta mortalidad por una circunstancia concreta y, de este modo, puedan contrastar presente y pasado desde diferentes perspectivas (perspectiva histórica). Por otra parte, el tema justifica la globalización de contenidos, al desligarlo de los conceptos abstractos de primer orden que hacen referencia de forma exclusiva a la demografía de una forma totalmente descontextualizada, tal y como vienen incluidos en los libros de texto, las programaciones escolares y los currículos actuales. De esta forma, se hará un estudio más significativo del tema, permitiendo que el alumnado participe en la construcción de su propio aprendizaje con métodos más participativos y estimuladores.</p>	
<b>DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO</b>	
<p><b>PRIMERA PARTE. Rutina de pensamiento (Qué veo, qué pienso, me pregunto)</b> Comparación y contraste de fotografías de la población española durante la pandemia de 1918 y la pandemia de 2020. Las fotos se presentarán en un primer momento de forma desordenada y sin dar explicación referente al punto de conexión existente entre ellas. Esta primera parte de la sesión se basará en ver qué saben del tema o cuáles son sus percepciones personales sin un referente previo de conceptos o contenidos explicativos por parte de los docentes. El grupo clase se dividirá en grupos de 5 estudiantes organizados de forma equilibrada y siguiendo los criterios y reglas que rigen el trabajo cooperativo. Las fotos presentadas serán las mismas en cada uno de los grupos (<i>Anexos; figuras 2-12</i>).</p>	

**Qué veo-** Análisis iconográfico. Búsqueda del detalle de la propia imagen, de la información que proporciona por el color, la vestimenta y aspecto de los personajes. Deberán separarlas por la razón que consideren oportuna, razón que deberán justificar. Se hará una rueda de intervenciones para comentar lo que ven y por qué han separado unas fotografías de otras de la forma en que lo hayan hecho.

**Qué pienso-** Análisis del contexto donde ubicar la imagen; fecha, autor (quién pudiera haberla tomado) e intencionalidad (si la hay o se percibe). Reflexiones sobre las percepciones y el contraste hecho. Planteamiento de preguntas y formulación de hipótesis. Las fuentes iconográficas y textuales de la pandemia de 1918 estarán intencionadamente conectadas entre sí.

**Me pregunto-** Dudas surgidas en torno a las hipótesis que el alumnado se haya planteado. Resolución del problema acudiendo a buscar información recurriendo a las fuentes.

**Explicación docente-** Distinción entre fuentes primarias de fuentes secundarias de manera más precisa que en la primera actividad introductoria. Guía y apoyo en las formas de búsqueda, presentación de varios repositorios virtuales: la Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España, Biblioteca Virtual de Prensa Histórica y Biblioteca Virtual del Principado de Asturias.

**SEGUNDA PARTE.** Comparación y contraste de noticias de prensa digital sobre un acontecimiento que, con un siglo de diferencia, causó elevado número de bajas en la población española y mundial. Análisis de la prensa de 1918 como fuente primaria (como documento histórico que llega a nosotros como publicación hecha en ese momento) y secundaria al mismo tiempo (por ser contenedora de opiniones manifestadas por el redactor de la noticia, editor o propietario del periódico). Explicación clara de las diferencias entre distintos tipos de fuentes y reflexión acerca de la perspectiva histórica e intencionalidad del autor/es de la fuente y su relación con ella. Presentación de una primera fuente: carta escrita por un médico, publicada en un periódico y otro ejemplo de una fuente secundaria: un artículo referente a la epidemia de 1918 escrito por un historiador, así como dos portadas de prensa de 2020 (*Anexos; figuras 13-16*).

**TERCERA PARTE.** Planteamiento de una guía de preguntas que sirva de apoyo en la búsqueda de información y contextualización de los hechos.

Búsqueda de análisis y reflexión acerca del peso e influencia de las noticias de prensa. Ayuda y orientación a través de las preguntas guía del porqué errónea o intencionadamente se llamó al virus “gripe española”. Al finalizar, se hará una presentación de las cartas reproducidas oralmente desde un hospital de Guerra en la I Guerra Mundial que incluye ciertas explicaciones de interés y cuya información, posteriormente, deberán cotejar (*Anexos; figuras 17-18*).

**CUARTA PARTE.** Creación de un cuerpo de trabajo final que incluya los siguientes aspectos del problema: origen, causas y consecuencias en ambos periodos. Se plantea la posibilidad de hacerlo de forma textual y/o visual (mural, infografía o eje cronológico/friso de la historia) incluyendo las conclusiones alcanzadas por el grupo.

<p>Debe ser comparativo de las dos situaciones que, aun siendo similares, acontecieron en momentos históricos diferentes. Análisis de las causas y consecuencias del suceso en ambos momentos ubicando y mencionando, si los hay, otros posibles factores que hayan intervenido. Señalar la simultaneidad de otros acontecimientos relevantes en ambas épocas históricas y su posible relación con el suceso clave o base de estudio.</p>	
<b>OBJETIVOS</b>	<p>1.Desarrollar el pensamiento científico a través de introducir al alumnado en el método histórico de estudio con fuentes históricas, formulando hipótesis y buscando y cotejando la información con la finalidad de obtener respuestas que verifiquen o refuten la/s hipótesis planteadas.</p> <p>2.Desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo. Razonamiento causal teniendo en cuenta los cambios, continuidades, causas y consecuencias.</p> <p>3.Desarrollar la conciencia histórico temporal, buscando interrelacionar las formas en las que un mismo hecho puede afectar de distintas maneras en el pasado y en el presente. (Perspectiva histórica).</p> <p>4.Desarrollar la empatía histórica.</p>
<b>RECURSOS</b>	<p>Fuentes primarias y secundarias iconográficas y textuales.</p> <p>Material escolar (lápices, “cuaderno de historiador”, cartulinas)</p> <p>Ordenadores con acceso a internet.</p>
<b>EVALUACIÓN</b>	<p>Observación participante. Ítems prefijados que permitan ver en cada apartado el avance del alumnado en la investigación con fuentes (<i>Anexos; figura 20</i>).</p>
<b>COMPETENCIAS</b>	<p>La propuesta contribuye al desarrollo y adquisición de todas las competencias contempladas en el currículo de Educación Primaria.</p>

<p><b>ACTIVIDAD 3. Migraciones</b>  <b>TEMA</b> <i>La población.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Mexique, el nombre del barco.</i></li> <li>▪ <i>Indianu</i></li> </ul>	<p><b>TEMPORALIZACIÓN</b>  <b>4 sesiones</b></p>
<p><b>JUSTIFICACIÓN</b></p>	
<p>Última actividad perteneciente al mismo tema, <i>La población española</i>. Tratamiento del concepto de migración y sus implicaciones desde una perspectiva histórica, recurriendo al relato histórico. El objetivo de la actividad es contextualizar el porqué de los movimientos migratorios acontecidos en España desde finales del siglo XIX y durante el siglo XX y sus consecuencias, así como comprender los diferentes tipos de migración de una forma empática, contextualizando los propios juicios y percepciones del alumnado a través de una poderosa herramienta que ya poseen, la imaginación histórica. A través del análisis de estos dos primeros relatos, se ubicará temporalmente el momento histórico en el que acontecieron, proporcionándoles los conocimientos</p>	



adecuados al respecto para que, en la parte posterior de la actividad, la correspondiente a la construcción de la narración histórica, no surjan confusiones o anacronismos que puedan derivar y convertir el tipo de actividad narrativa en una literaria de ficción. Las valoraciones del pasado, hechas a través de la puesta en práctica del pensamiento crítico y creativo, los llevará a contrastar y comparar los hechos y situaciones contenidas en las narraciones con otras similares del presente lo que, a su vez, facilitará crear futuros alternativos en la evolución de los problemas sociales actuales. La actividad cumplirá, por tanto, con las finalidades asignadas a las CCSS.

#### DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO

**PRIMERA PARTE.** Lectura del álbum ilustrado *Indianu*, de Luis Navazo (2017) y *Mexique, el nombre del barco*, de Ana Penyas y María José Ferrada (2017).

Se comprueba y contrasta previamente la información contenida en los álbumes para verificar su veracidad.

**SEGUNDA PARTE.** Se formarán grupos equilibrados. Se llevarán a cabo actividades de recuperación de conceptos de primer orden e ideas previas. Supondrá una primera aproximación a una explicación multicausal del suceso histórico. Deberán elaborar un esquema que recoja los datos principales extraídos de cada lectura y de la posterior explicación y contextualización histórica hecha por parte de los docentes que contenga: por qué creen que emigró el personaje de la lectura de *Indianu* y el porqué del traslado de los niños y niñas del buque *Mexique*. Deberán tener en cuenta las imágenes plasmadas en los relatos, añadiendo la interpretación o contenido implícito que cada una de ellas pueda contener, así como considerar, en todo momento, que lo que están valorando es la posición del personaje/es, su punto de vista en el momento y situación vivida para poder, de esta forma, analizar la causa.

**TERCERA PARTE.** Análisis y lectura de cartas reales de emigrantes asturianos en América (1863-1936) extraídas del libro, *Asturias que perdimos, no nos perdamos*, editado por el Muséu del Pueblu d' Asturias.

Enlace de los extractos: <https://n9.cl/anyow>

Con la trama en construcción, se procederá a la anotación, en el esquema confeccionado, de las consecuencias derivadas de ambos sucesos. Debate y diálogo en el aula acerca de las percepciones e impresiones recogidas de forma grupal, estableciendo diferencias y semejanzas entre ambos movimientos migratorios para, posteriormente, hacer una comparación y contraste de los mismos con alguna situación actual que conozcan.

**CUARTA PARTE.** Dilema empático o juego de simulación. Una vez se ha presentado la situación problemática, se ha tomado el lugar, posición y situación de los personajes, tendrán que conformar un relato histórico de forma individual que incluya las causas y consecuencias de la problemática planteada. Las dos opciones presentadas serán las siguientes:

1. Imaginar que se es uno de los niños o niñas exiliados embarcados en el buque *Mexique*. Escribir una carta contextualizando toda la situación con los datos de que disponen (dejando claro que la invención aquí no tiene cabida) a uno de los niños exiliados de hoy, del presente, de cualquiera de los países en conflicto que conocen.

<p>Deben contarles cosas desde su realidad, encarnando sus propias vivencias, imaginando que son ellos y ellas mismos.</p> <p>2. Imaginar que es un familiar de un Indiano emigrado a cualquiera de los países vistos. Contestar a una de las cartas recibidas analizadas anteriormente, contextualizando el momento y situación vivida.</p> <p>En cualquiera de las dos opciones escogidas, deben valorar las posibilidades existentes y actuar en nombre de los personajes sociales involucrados, reencarnándolos. De cada lectura, se revisarán los elementos comunes y los añadidos y se hará una comparación con las versiones originales.</p> <p>Comprobación final de los elementos de cada uno de los esquemas elaborados, con el objetivo final de que entiendan que la composición narrativa realizada es una forma de trabajo similar a la del historiador por motivo de las diferentes interpretaciones añadidas tras el posterior estudio de las fuentes de investigación.</p>	
<b>OBJETIVOS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Trabajar y desarrollar las nociones de causalidad a través de la explicación empática e imaginativa.</li> <li>2. Trabajar y desarrollar la multicausalidad.</li> <li>3. Construir un relato histórico con contenidos histórico-sociales.</li> </ol>
<b>RECURSOS</b>	<p>Álbumes ilustrados (Anexos; figura 19).</p> <p>Fuentes primarias y secundarias iconográficas y textuales.</p> <p>Material escolar (lápices y cuaderno de historiador).</p> <p>Ordenadores con acceso a internet.</p>
<b>EVALUACIÓN</b>	<p>Observación participante. Ítems prefijados que permitan ver en cada apartado el avance del alumnado en la conformación del relato histórico teniendo en cuenta: los aspectos integrados, si están relacionados con la empatía, si conectan con el contexto y si la explicación está realizada atendiendo al principio de causalidad (<i>Anexos; figura 20</i>).</p>
<b>COMPETENCIAS</b>	<p>La propuesta contribuye al desarrollo y adquisición de todas las competencias contempladas en el currículo de Educación Primaria.</p>

## I. Evaluación

Tipo de evaluación formativa, que deje ver a los docentes los logros y dificultades que el alumnado haya tenido durante la realización de las actividades planteadas. Según el enfoque, será de tipo cualitativo y estará basada en la observación participante realizada a través de una hoja de registro individualizada que recogerá los criterios de evaluación prefijados en relación con los objetivos de las actividades planteadas. A su vez, se incluye una rúbrica y diana de evaluación de la propuesta de intervención (*Anexos; figuras 20 y 21 y 22*).

## CONCLUSIONES

El presente trabajo ha sido elaborado de manera rigurosa, siguiendo el método por el que se aboga y al que se hace referencia en todo momento; las evidencias de los problemas que plantea la enseñanza de la historia y las ciencias sociales hay que buscarlas, fundamentarlas, contrastarlas y verificarlas. Como conclusión final, los pasos y seguimiento llevados a cabo en este proceso de investigación acerca de los estudios realizados por numerosos historiadores y didactas permiten señalar la imperiosa necesidad de un cambio en el modelo y métodos de enseñanza que se han venido aplicando a lo largo del tiempo, con la finalidad de dotar de una serie de estrategias y habilidades a los estudiantes en la formación y construcción de su pensamiento histórico. Trabajar la adquisición de esas competencias es lo que les facilitará que puedan convertirse en ciudadanos críticos y reflexivos, condición indispensable en la consecución del resto de finalidades que se le asignan a la disciplina.

Asimismo, queda suficientemente evidenciado que dichas habilidades y estrategias deben trabajarse y fomentarse desde las primeras etapas escolares para que cobren pleno sentido y efectividad, y es aquí donde el papel de los docentes adquiere especial relevancia.

La historia debe ser contada y trasladada al alumnado, a la ciudadanía, de forma que se entienda, sin perder por ello su rigor, fomentando su participación activa en la construcción de la narrativa para posibilitar, de esta forma, tanto su comprensión como el fomento de la motivación. En este sentido, se hace necesaria una formación y cualificación adecuada de los docentes que les dote de la base epistemológica necesaria.

Por otra parte, la instrumentalización pasada y presente a la que se ha visto sometida la materia debe desaparecer, así como ese cortoplacismo que nos acompaña en la sociedad actual que lleva hoy día a asignar a todo de una funcionalidad inmediata, cuando es bien sabido que ciertas funcionalidades no deben ser presentistas, sino permanentes, pues, de lo contrario, perderían su propia funcionalidad.

En definitiva, la historia y las ciencias sociales se convierten, de esta forma, en una herramienta transversal en la formación del discente; tan imprescindible es saber pensar de forma crítica y reflexiva sobre la sociedad de la que se forma parte, como es saber leer, escribir o realizar operaciones matemáticas. Lograr desarrollar y alcanzar el pensamiento histórico, como objetivo fundamental en el cambio de paradigma propuesto, permitirá saber dudar, saber que la verdad es relativa y no absoluta, así como el hecho de que alcanzar ciertas certezas de la realidad, solo se logrará a partir de la propia investigación de las evidencias.

Tal y como expresa Bloch (1982), “nunca en ninguna ciencia, la observación pasiva-siempre en el hipotético caso de que esta sea posible- ha producido nada fecundo” (p.54).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barton, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Revista: Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 97-114. <https://n9.cl/hptdb>
- Barton, K. y Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://n9.cl/xpb51>
- Blay, M. (2004). García Pérez, Francisco F.: *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano* (Reseña). *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, 495(9). <https://n9.cl/m451b6>
- Bloch, M. (1982). *Introducción a la Historia*. Fondo de Cultura Económica de la Universidad de Argentina. <https://n9.cl/89jsx>
- Bruner, J. (1991). *Actos de Significado: más allá de la revolución cognitiva*. Editorial Alianza. <https://n9.cl/dwxuq>
- Chacón, A. (2009). Propuesta pedagógica y didáctica para la construcción de pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo en niños y niñas entre 5 y 7 años de edad. En A. Chacón. (Ed.), *II Congreso Internacional. Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente*, 231-240. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. <https://n9.cl/zrkkn>
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Segunda edición (2019). Morata.
- Cuenca, J. M<sup>a</sup>. y Estepa, J. (2005). La caja genealógica: fuentes y tiempo en Educación Infantil. Una propuesta para trabajar con maestros en formación inicial. *Quaderns Digitals*, 37, 1-9. <https://n9.cl/0rlqm>
- Cuesta, V. (2008). Una mirada a las prácticas de enseñanza de la Historia desde el enfoque narrativo. *Praxis Educativa (Brasil)*, 3(2), 169-181. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89411447008>
- Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de Educación Primaria en el Principado de Asturias. *Boletín oficial del principado de Asturias*, (202), 1-414. <https://sede.asturias.es/bopa/2014/08/30/2014-14753.pdf>

- Doonan, J. (1993). *Looking at Pictures in Picture Books*. Thimble Press.  
<https://n9.cl/87kmw>
- Egan, K. (1994, reedición 2008). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Morata.
- Estepa, J. (2017). *Otra didáctica de la historia para otra escuela*. Lección inaugural curso académico 2017-2018. Universidad de Huelva. <http://hdl.handle.net/10272/14080>
- Febvre, L. (1970). *Combates por la Historia*. <https://n9.cl/qe3z2>
- Fontana, J. (1973). *La Historia*. Salvat Editores.
- Gámez, V. y Sáez, I. (2017). La imagen como documento gráfico visual en la enseñanza de la historia en Educación Primaria en perspectiva comparada. Análisis y propuesta didáctica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 127-142. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.284781>
- García Cárcel, R. (2011). *La herencia del pasado: las memorias históricas de España*. Galaxia Gutenberg. <https://n9.cl/ycefi>
- García Pérez, F. (2003). *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano*. Díada Editora.
- García, G. (2021). Enseñar historia en las escuelas públicas del siglo XXI. ¿Qué historia enseñar y para qué? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 40, 35-50. <https://doi.org/10.7203/dces.40.16835>
- Gómez, C. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.04>
- Gómez, C., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento, Florianópolis*, 11(6), 5-27. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>
- Gómez, C., Rodríguez, R. y Mirete, A. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 237-250. <https://doi.org/10.5209/RCED.52233>
- Ibagón, N. (2020). Los docentes de Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia. Una mirada comparativa entre sus concepciones y las de sus estudiantes. *Revista*

- Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.3), 119-136. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81297>
- Lee, P. (2004). La imaginación histórica. *Memoria y Sociedad*, 8(17), 87-111. <https://n9.cl/qg8zh>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, sec. I., de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- López Facal, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: Identificación e identidad nacional”. *Clío & Asociados: La historia enseñada*, 14, 9-33. <https://n9.cl/luql6>
- López, C. G. (2013). La construcción del relato histórico: fuentes, narrativa e imaginación. *Revista La Universidad, Universidad de El Salvador*, 21, 159-169. <https://n9.cl/xlx1o>
- Matte, M. (2018). La Educación Imaginativa y la enseñanza de la historia. *Revista de Historia y Geografía*, 39, 143-161. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7369102>
- Merchán, F. J. (2002). El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 41-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=500419>
- Miralles, P., Gómez, C. y Monteagudo, J. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de primaria y secundaria. *Revista de Investigación en la Escuela*, 78, 19-30. <http://hdl.handle.net/11441/59932>
- Ortuño, J., Ponce, A. y Serrano, F. (2016). La idea de causalidad en las explicaciones históricas del alumnado de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 371, 9-34. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-371-306>
- Pagès, J. (2007). “¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria? ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y niñas y los y las jóvenes del pasado.

- Revista: Escuela de Historia*, 6, Vol.1, 2007, 17-30.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63810603>
- Pagès, J. (2019). “Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro”. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 5-22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp.17-39). Universidad Autónoma de Barcelona/AUPDCS.  
<https://n9.cl/1hwm3>
- Ponce, A. I. (2015). Peter Seixas y Tom Morton. 2013. The Big Six Historical Thinking Concepts. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 225-228.  
<https://doi.org/10.7440/res52.2015.17>
- Prats, J. (2010). “En defensa de la historia como materia educativa”. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 9, 8-18.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3719321>
- Prats, J. (2016). Combates por la historia en la educación. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 15, 145-153. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2016.15.13>
- Sáiz, J. y Colomer, J.C. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad. *Clío: History and history teaching*, 40, 1-19.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4927075>
- Sáiz, J. y López Facal, R. (2016). Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en forma de narración. *Revista de Educación*, 374, 118-141.  
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-374-328>
- Sánchez, R., Campillo, J. y Guerrero, C. (2020). Percepciones del profesorado de primaria y secundaria sobre la enseñanza de la Historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.3), 57-76.  
<https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.83247>
- Santacana, J. (2005). Reflexiones en torno al laboratorio escolar en ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 43, 7-14.

- Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56. <https://n9.cl/lggy0>
- Santisteban, A. (2011). *Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales*. En A. Santisteban y J. Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 63-84). Síntesis. <https://docer.com.ar/doc/xs1e8vn>
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education. <https://n9.cl/h9cg3>
- Suárez, M. Á. (2012). Concepciones sobre la Historia en Primaria. La epistemología como asunto clave en la formación inicial de maestros. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 73-93. <http://dx.doi.org/10.7203/DCES.26.1932>
- Todorov, T. (2002). *Memoria del mal, tentación del bien: indagación sobre el siglo XX*. Ediciones Península. <https://n9.cl/rhmk2>
- Trepat, C. (1995). *Procedimientos en historia: un punto de vista didáctico*. Graó. <https://n9.cl/idst4>
- Trepat, C. (1998). *El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales*. En C. Trepat y P. Comes. *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 7-122). Graó. <https://docer.com.ar/doc/8c5vne>
- Valle, A. (2018). Desafío del uso de las fuentes para el desarrollo del pensamiento histórico. *Revista de pedagogía*, 104, 245-263. <https://n9.cl/wuhxw>
- Valls, R. y López Facal, R. (2011). ¿Un nuevo paradigma para la enseñanza de la historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en el contexto del mundo occidental. *Revista de investigación: Enseñanza de las ciencias sociales*, 10, 75-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4023128>
- Vygotsky, L. S. (1987). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Editorial: Pueblo y Educación. <https://n9.cl/cb2xy>



## ANEXOS

### ACTIVIDAD 1. ASTURIAS EN 3D

Figura 1.



Fuente: folleto adquirido en el museo arqueológico de Oviedo

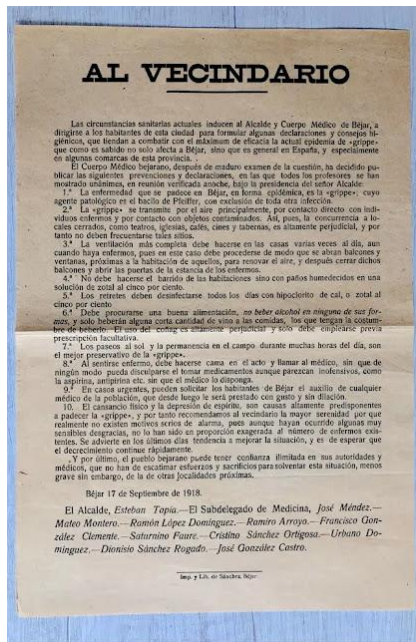
### ACTIVIDAD 2. COMPARA Y CONTRASTA: PANDEMIAS HISTÓRICAS. FUENTES ICONOGRÁFICAS (Un estudio de caso).

Figura 2.



Fuente: Béjar- Afueras de la población. [Pinterest.co.uk](https://www.pinterest.co.uk)

Figura 3.



Fuente: cartel dirigido al vecindario de Béjar.

Extraída de ccasconm.blogspot.com

Figura 5.



Figura 7.



Fuentes: desconocidas. Extraídas de Twitter #gripe1918

Figura 4.



Fuente: Foto José González Castro, Crotonilo.

Extraída de ccasconm.blogspot.com

Figura 6.



Figura 8.



Figura 9.



Fuente: asociacionrealidades.org

Figura 10.



Fuente: economista.es

Figura 11.



Fuentes: el espectador.com y <http://ajgonzalez.es/un-ano-en-blanco-y-negro-el-covid-en-cordoba/>

Figura 12.



Figura 14.

Figura 13.



Fuente: europapress.es



Fuente: el periodico.com

Figura 15.

SELECCIÓN DE MATERIAL A PRESENTAR COMO FUENTE SECUNDARIA EN LA SEGUNDA ACTIVIDAD, EXTRAÍDO DE:

Mejías, M. J.; Domínguez, R. y Blanco, E. (2018). La pandemia de Gripe de 1918: Mitos y realidades desde la literatura científica. *JONNPR*, 3(8), 655-673. <http://doi.org/10.19230/jonnpr.2479>.

Historia epidemiológica del virus de 1918. Lectura aportada como texto de análisis, (pp. 660-670).

**Figura 16.**

**FUENTE TEXTUAL (CARTA PRENSA)**

Carta del doctor Crotonilo (Dr. J. González Castro) publicada en prensa el 10 de noviembre de 1918 en el diario *La España Médica* (página 5 del diario).

Extraído de: <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0005124130>

**Figura 17. PREGUNTAS GUÍA (elaboración propia)**

- ✓ ¿Qué tienen en común las fotografías y artículos de prensa? ¿Qué diferencias encuentras?
- ✓ ¿Quién puede ser ese señor? ¿Qué conexión tendrá con la foto anterior del pueblo que se muestra?
- ✓ ¿Qué distancia temporal hay entre las fotos y los artículos?
- ✓ ¿Quién habrá tomado las fotos? ¿con que intencionalidad? ¿qué les sucedería en esos momentos?
- ✓ Contesta las mismas preguntas referidas a los autores de los artículos de prensa y a los artículos de investigación historiográfica.
- ✓ Diferencia las fuentes primarias de las secundarias y explica el razonamiento.
- ✓ ¿Por qué motivo/s crees que con todo lo que ha evolucionado la sanidad y las mejoras en las formas de vida de los países occidentales (denominados desarrollados), ambas situaciones pudieran ser tan similares? ¿hubo la misma mortalidad?
- ✓ ¿Crees que se parecen las medidas tomadas en ambos casos?
- ✓ ¿Qué nos aleja o nos conecta con ese pasado?
- ✓ ¿En uno de los periódicos menciona *la declaración del estado de alarma*? ¿Qué es y por qué se declaró? ¿se hizo lo mismo en 1918? ¿había Constitución en España?
- ✓ ¿Por qué se le denominó gripe española? ¿surgió en España como dicen que la COVID-19 surgió en Wuhan?
- ✓ ¿Ha habido, aparte de las señaladas, más pandemias históricas?
- ✓ ¿En qué sentido puede influir una pandemia en la economía mundial o en de un país concreto?
- ✓ ¿Ambas pandemias han afectado a todos los miembros de la población por igual?
- ✓ ¿Hay algún acontecimiento importante que puedas señalar durante la primera pandemia de 1918? Busca más información acerca de la forma de vida de los primeros años del siglo XX.
- ✓ ¿Le encuentras al tema demografía y población un sentido distinto al que pudierais haber pensado al inicio?

**Figura 18. CARTAS DESDE UN HOSPITAL DE LA I GUERRA MUNDIAL.** (Reproducidas oralmente). Extraídas de: <https://n9.cl/g376a>

### ACTIVIDAD 3. MIGRACIONES

Figura 19.



Fuente: elaboración propia con Canva a partir de las imágenes de los álbumes ilustrados. Enlace presentación del álbum *Mexique*: <https://youtu.be/i6n1RzV050>

Figura 20.

## EVALUACIÓN OBSERVACIÓN PARTICIPANTE /HOJA DE REGISTRO INDIVIDUALIZADA

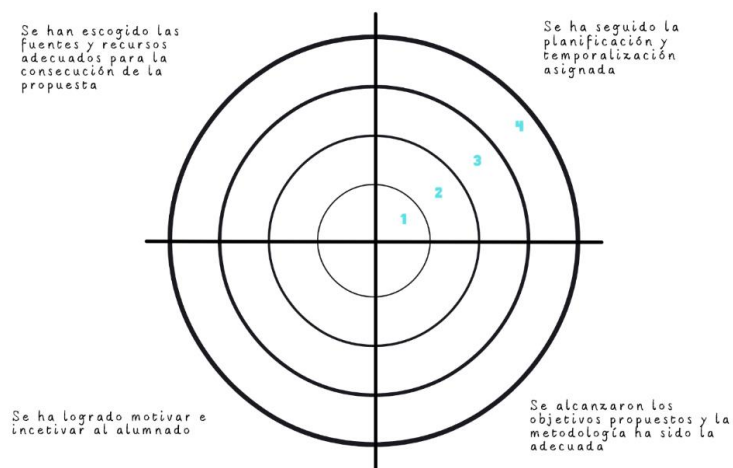
<b>Alumno/a</b> <b>Logros/Dificultades</b>	FECHA	FECHA	FECHA	FECHA	FECHA	FECHA	FECHA
<b>Pensamiento científico</b> <b>Pensamiento crítico</b> <b>Pensamiento creativo</b>							
<p>1. Observa y analiza las fuentes primarias iconográficas extrayendo y anotando la información relevante.</p> <p>2. Distingue entre fuentes primarias y secundarias.</p> <p>3. Contrasta la información anotada.</p> <p>4. Ordena los sucesos de forma cronológica, al tiempo que los relaciona con otros acontecidos simultáneamente.</p> <p>5. Entiende la importancia del concepto de mortalidad y (natalidad) en el saldo vegetativo de forma contextualizada.</p> <p>6. Entiende la importancia del concepto de migración en el saldo migratorio de forma contextualizada.</p> <p>7. Comprende ambos conceptos en relación con el crecimiento real y la demografía.</p> <p>8. Contextualiza el momento histórico de los distintos tipos de fuentes presentadas, el</p>							

<p>autor/es y sus posibles intencionalidades.</p> <p>9. Formula y plantea hipótesis.</p> <p>10. Busca información adecuada en los medios proporcionados, separando lo que es relevante de lo que no lo es.</p> <p>11. Piensa y reflexiona de manera empática.</p> <p>12. Manifiesta sus propias percepciones o significaciones.</p> <p>13. Entiende el mensaje de las fuentes.</p> <p>14. Tiene en cuenta las causas y consecuencias de los sucesos y fuentes que va consultando para la elaboración de los cuerpos de trabajo.</p> <p>15. Sigue los pasos y la guía dada en la construcción del relato histórico.</p> <p>16. Elabora un relato histórico final coherente.</p>							
<b>OBSERVACIONES</b>							
Participa y coopera en las tareas grupales.							

**Figura 21.** RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

<b>CONSTRUCCIÓN DEL RELATO HISTÓRICO Y USO DE FUENTES</b>									
<b>OBJETIVOS PLANTEADOS</b>	<b>GRADO DE CONSECUCIÓN</b>								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tomar contacto con una realidad y tiempo histórico pasado; identificar los agentes históricos (intencionalidad)									
Iniciarse en el trabajo de investigación histórica a través del análisis y estudio con fuentes primarias y secundarias; analizar los acontecimientos y contexto de la acción (método/pensamiento científico).									
Trabajar y desarrollar el pensamiento imaginativo y empático.									
Fomentar la adquisición de nociones de temporalidad en la consolidación del tiempo y pensamiento histórico.									
Desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, así como el debate en el aula sobre temáticas diversas.									
Trabajar y desarrollar nociones de causalidad y multicausalidad a través de la explicación y conformación del relato histórico; tipo de explicación en función al principio de causalidad y consecuencias.									
<b>GRADO DE CUMPLIMIENTO DE LA TEMPORALIZACIÓN MARCADA</b>									

**Figura 22.**



Fuente: elaboración propia