



Universidad de Oviedo
Facultad de Formación del Profesorado y Educación

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN
PRIMARIA: EDAD DE LOS METALES Y
ANTIGUA ROMA A TRAVÉS DEL DEBATE
Y EL CONTRASTE DE RECURSOS
VISUALES Y DIGITALES

TRABAJO FIN DE GRADO

GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Pelayo Fernández Augusto

Tutor/a: Miguel Ángel Suárez Suárez

JUNIO 2023

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	2
2. MARCO TEÓRICO.....	3
2.1.- ¿Cómo se ha venido impartiendo la historia en los centros?	3
2.2.- ¿Hasta qué punto son importantes las Ciencias Sociales y qué pueden aportar al alumnado en su vida?	4
2.3.- Algunas problemáticas de la enseñanza de la Historia.....	5
2.4.- Potencialidad de la Historia: soluciones y oportunidades.	7
3. INTERVENCIÓN: CONTEXTO Y DESARROLLO	8
4. ACTIVIDADES CONCRETAS DE LA INTERVENCIÓN EN 5º CURSO	10
5. RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN:	16
5.1. Prehistoria	17
5.2. Antigua Roma	18
5.3. Fuentes	19
5.4. 1ª Actividad.....	20
5.5. 2ª Actividad.....	22
5.6. 3ª Actividad.....	23
5.6. 4ª Actividad.....	24
6. CONCLUSIONES	32
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	36
ANEXOS:	40
ANEXO I	40
ANEXO II.....	44
ANEXO III.....	54
ANEXO IV	57
ANEXO V.....	59
ANEXO VI	63
ANEXO VII.....	65
ANEXO VIII.....	65
ANEXO IX	71
ANEXO X.....	72
ANEXO XI	73
ANEXO XII.....	74
ANEXO XIII.....	75
ANEXO XIV.....	76
ANEXO XV.....	78

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de este trabajo se aborda la enseñanza de la Historia en la Educación Primaria, planteando una propuesta que deriva del análisis de ciertas problemáticas y de la reflexión sobre soluciones y propuestas innovadoras en la materia. Partiendo de ese análisis, se plantea, asimismo, la importancia de la enseñanza de la Historia desde argumentos que se nutren de las reflexiones de distintos profesionales en la enseñanza de la disciplina. Concretamente, se plantea una intervención en el aula de 5º curso de Educación Primaria en relación directa con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Prehistoria, con especial énfasis en la Edad de los Metales. Asimismo, la enseñanza sobre la presencia romana en la Península Ibérica durante la Edad Antigua es otro de los aspectos históricos que se analizan y que se desarrollan con el alumnado de un colegio público asturiano ubicado en el concejo de Langreo.

Con el trabajo se pretende crear una propuesta de enseñanza de la Historia con la que el alumnado no lleve a cabo procesos sistemáticos y automáticos con respecto a la disciplina, haciendo uso para ello de dinámicas con carga digital, del debate utilizando las imágenes y de su propia intuición que se contrasta con espacios profesionales vinculados con el ámbito museístico, no utilizando el libro de texto para ello. Por tanto, la idea inicial que se tiene es que a través de este tipo de propuestas el alumnado puede participar con otro tipo de estrategias al margen de las que ha ido conociendo a lo largo de toda su etapa en Educación Primaria y que, a través de ellas, es capaz de acercarse a pensamientos y posturas más reflexivas sobre el campo para descubrirlo desde distintos puntos de vista. A continuación, se presentan los objetivos del trabajo:

- Investigar y reflexionar sobre la enseñanza de la Historia a lo largo de los tres últimos siglos en el contexto de la escuela en España y otros países.
- Conocer y analizar prácticas recientes desarrolladas en el campo de las Ciencias Sociales que pueden ofrecer distintos puntos de vista aplicables a la intervención a desarrollar.
- Diseñar, realizar y analizar las actividades presentes en una intervención centrada en la enseñanza de la Historia en un colegio público asturiano que emplea el debate, la utilización de imágenes asociadas al legado histórico y los espacios museísticos web.
- Analizar las opiniones y pensamientos del alumnado de 5º de Educación Primaria en relación con la Historia y con procesos vinculados con la Edad de los Metales en Asturias y la Antigua Roma.
- Conocer el contacto del alumnado de 5º de Educación Primaria con elementos históricos del entorno asturiano y español vinculados a la Edad de los Metales y la presencia romana, tanto culturales como materiales.

- Reflexionar sobre las implicaciones que puede tener la intervención en el alumnado de 5º de Educación Primaria tanto a través de las actividades a desarrollar en las sesiones como de sus opiniones posteriores.

Visiones especialistas sobre la importancia de la enseñanza de la disciplina, como la presentada por Pauli (2018), afirman la capacidad de la misma para ofrecer al alumnado la posibilidad de dimensionar su entorno y reflexionar sobre sus acciones y determinaciones en el mismo, cuestión a partir de la cual el relativismo podría fomentarse especialmente. Además, estudios como los realizados por Gómez y Prieto (2016) revelan la capacidad que tuvieron las dinámicas asociadas al análisis del legado histórico para que el alumnado pudiera alcanzar explicaciones y consiguiera observar conexiones entre etapas y procesos históricos de manera autónoma. En este caso, se trataría de planteamientos que remarcan y potencian también el tipo de posibilidades señaladas y defendidas por Pauli (2018). A pesar de ello, Martín y Cuenca (2015) señalan que la presentación y tratamiento vinculado al legado histórico suele ser abordado en las escuelas a través del estudio de datos y sin reparar en coyunturas que afecten a esferas vinculadas con la sociedad. Asimismo, una tendencia similar sigue presentándose en una investigación de Gómez y Miralles (2013) en la que las consultas y ejercicios propuestos al alumnado se basan en el control sobre aspectos medibles y no tiene cabida la capacidad de ampliación y argumentación en las respuestas.

Teniendo en cuenta este contexto, el trabajo se enmarca en la búsqueda de opciones que se alejen de algunas opiniones docentes que confluyen en torno a la uniformidad y lo categórico de la materia y que puedan ayudar al alumnado, en este caso de Langreo, a optar por un punto de vista más crítico y reflexivo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1.- ¿Cómo se ha venido impartiendo la historia en los centros?

A la hora de conocer la forma de abordar correctamente la Historia en las escuelas, parece necesario repasar, aun brevemente, cómo se ha venido impartiendo y qué cambios o qué posibles continuidades han ido surgiendo para llegar hasta el momento actual. En este sentido, Prats (2010) señala que su enseñanza en la escuela empezó en el siglo XIX y que era una materia con la que se conseguía orientar al alumnado a favor de una opción política concreta, en favor de la patria. Por tanto, puede observarse en este siglo inicial que esa funcionalidad educativa apenas tenía en cuenta al alumnado, sino que su interés se orientaba a lo que podían hacer por conocer su patria. Por su parte, García (2021) explica que la visión inicial va cambiando durante la segunda mitad del siglo XX, sustituyéndose la imprescindible patria señalada por conceptos más cercanos a la realidad de la población, como el sistema electoral o las leyes. Sin embargo, autoras como Sierra (2008) señalan que la enseñanza histórica en las escuelas españolas de principios del siglo XX únicamente tenía en cuenta el territorio nacional y que la acumulación de datos en el alumnado era prioritaria, sin importar el razonamiento.

Tras este breve recorrido cabe preguntarse: ¿han cambiado las cosas durante este siglo XXI con respecto a la materia? Como se ha podido observar, la materia mantuvo una forma similar de ser abordada durante dos siglos, con cambios únicamente visibles durante algunas décadas finales, por lo que sería importante analizar la situación durante las últimas dos décadas. Influyentes investigadores como Pagès (2019) abogan por una materia que no se centre en los grandes acontecimientos y líderes y que de paso a las conexiones entre los pueblos y las costumbres para entender los acontecimientos. Otra visión actual de la materia defendida por de la Luz (2018) opta por que el alumnado consiga entender su espacio cercano y su contexto a partir del pasado y la imaginación. Por tanto, puede observarse una clara contraposición con las prácticas realizadas en el inicio de la materia en los centros, teniendo más en cuenta lo que el alumno puede llegar a interconectar y construir que aquellas cuestiones relacionadas con su patria, que restringían su punto de vista respecto al resto del mundo y al resto de fenómenos que habían ido teniendo lugar.

Por otra parte, estudios y autores como Sánchez et al. (2020) también señalan la presencia y realización de charlas y debates entre el alumnado sobre los contenidos históricos en los centros, así como una ruptura con las exclusivas charlas y explicaciones del docente. Además, Cuenca et al. (2020) explican la importancia de establecer actividades y colaboraciones con los restos materiales históricos para mejorar la enseñanza de esta materia. Estos hechos hacen posible entender que no existen únicamente cambios en relación con lo que se hace en el aula con respecto a los inicios ya abordados, sino que ahora lo que ocurre fuera también es importante para los centros y el alumnado para que la materia pueda enriquecerse y desarrollarse teniendo en cuenta ambas dimensiones. Sin embargo, autores como Monteagudo y García (2020) muestran que el profesorado en formación todavía aseguraba haber recibido lecciones convencionales y abogan por seguir realizando pruebas escritas sobre la historia. Por tanto, puede observarse que, a pesar de que los cambios son evidentes respecto al siglo anterior en España y al inicio de esta materia en la escuela, aún queda mucho trabajo por realizar si se atiende a los resultados de este tipo de estudios. Algunas problemáticas de esta índole serán tratadas en apartados posteriores de este trabajo, a las que se tratará de dar respuesta a través de una intervención concreta en un centro público que se detallará más adelante.

2.2.- ¿Hasta qué punto son importantes las Ciencias Sociales y qué pueden aportar al alumnado en su vida?

Una vez conocidos los principales enfoques de la materia en los últimos 200 años tanto a nivel español como general, es primordial conocer qué es lo que puede ofrecer al alumnado. En esta línea, Pagès (2019) resalta su relevancia apelando a que el alumnado tienda a la búsqueda de respuestas en torno a su origen y proyección en el mundo, algo que consiguen las Ciencias Sociales al ubicarles para comprender su entorno. Otro destacado autor como Prats (2016) vincula su importancia con la necesidad de conocer orígenes y trayectorias comunes de los estados para que la manipulación no pueda intervenir en lo que el alumnado descubre. Sin embargo, Gómez y Miralles (2015) señalan

que las fuentes, los textos y su comprensión no están teniendo cabida en los colegios y los institutos españoles y que la recitación escrita de hechos cerrados está por encima de la búsqueda de razones y argumentos en base a fenómenos sociales. Asimismo, González et al. (2020) revelan la existencia de pensamientos contrapuestos sobre la importancia de la materia en futuros maestros de Colombia, pues algunos la vinculan a la nación y otros se hacen eco de las situaciones que vive el pueblo para comprender los hechos.

Por otra parte, Rivero y Pelegrín (2019) señalan la importancia que dan los estudiantes a la sociedad y sus hábitos, así como a la presencia de elementos innovadores que los modifican y que es necesario abordar en el caso del alumnado de Infantil en los centros. Como puede observarse, desde los ámbitos que implican a las personas de menor edad hasta aquellos ámbitos referidos a los institutos y a las distintas investigaciones, las diferentes finalidades se agrupan todas ellas en torno a qué pueden ofrecer al alumnado para su vida, algo que realmente no podía encontrarse en el apartado anterior al hacer referencia a épocas más iniciales de la materia. Además, en este caso sí que se encuentra una cierta correspondencia con algunos pensamientos de autores destacados anteriormente, donde podemos ver algunas intenciones de cambio con respecto a las prácticas destacadas en otros siglos. En cambio, Godoy (2015) indica en otro estudio que los docentes suelen plantear cuestiones relacionadas con recordar aspectos ya estudiados previamente para contestar a pesar de existir un intercambio de opiniones entre el alumnado y comentarios personales sobre materiales durante las clases. Por tanto, pueden observarse ciertos aspectos relacionados con la modificación y orientación hacia posturas presentadas en el inicio por Prats (2016) y Pagés (2019), pero también algunas posturas, a través de las preguntas, que se distancian de estas y de aquellas propuestas por los estudiantes del estudio de Rivero y Pelegrín (2019). Con lo tratado hasta ahora, parece que este cambio en la visión con respecto al niño no es garantía suficiente de que se esté realizando una buena labor al enseñar la materia.

En aparente contraposición con visiones presentadas por Pagès (2019) y Prats (2016), Miralles et al. (2012) destacan en su estudio que el alumnado de los últimos cursos escolares y los adolescentes son evaluados en la materia a partir de un formato apoyado fundamentalmente en la habilidad de la fijación. En este sentido, sería preciso reflexionar sobre si se han ofrecido y se están ofreciendo al alumnado posibilidades cercanas a las planteadas por Pagès (2019) o si, por el contrario, se están desviando hacia otros ámbitos. En cambio, Delgado et al. (2022) relatan en un estudio reciente que el alumnado universitario había aprendido a través de la fijación, pero planea ofrecer al alumnado escolar un enfoque centrado en los recursos digitales y el constructivismo, lo cual refleja cambios universitarios.

2.3.- Algunas problemáticas de la enseñanza de la Historia

Algunas cuestiones analizadas anteriormente responden a una serie de circunstancias que dificultan el abordaje de la materia y que se tratarán de exponer a continuación.

Por un lado, Ortuño et al. (2016) destacan en su estudio que el alumnado tiende a presentar un único desencadenante a la hora de referirse a un determinado proceso y señalan una carencia en el uso de lo presente en los libros de texto para ser incluido en sus aportaciones. En este sentido, Sáiz y Colomer (2014) señalan que un gran porcentaje de las dinámicas incluidas en los libros están centradas en lo que aparece en ellos y que un minúsculo porcentaje de ellas exige conexiones de ideas con otras situaciones. Gómez et al. (2012) destacan que gran parte de las pruebas realizadas en los colegios analizados eran documentos facilitados por las editoriales y que las preguntas no solían requerir grandes explicaciones, sino contestaciones muy breves. Si se tienen en cuenta estas cuestiones, puede observarse que todo en su conjunto está funcionando de manera muy relacionada y todas las formas que se han ido presentando conducen a una misma forma de trabajar y a un enfoque que se va repitiendo en este ámbito de trabajo. Este hecho hace que la diversidad de opciones que se pueden encontrar sea muy limitada, primando la homogeneidad. Teniendo en cuenta, además, las ideas comentadas por Gómez et al. (2012), puede observarse no solo una pérdida de diversidad en lo que respecta al conjunto del país en relación con esta materia, sino también ciertas carencias a la hora de relacionarse con ella por parte del alumnado, algo que también resaltan Ortuño et al. (2016).

Por otro lado, Suárez (2012) señala tendencias de estudiantes universitarios vinculadas estrictamente con mencionar y señalar aquello que es visible, así como problemas para crear conexiones entre los acontecimientos a través de un análisis global del que se prescinde. Teniendo en cuenta lo tratado hasta el momento, sería coherente pensar que quizá esos estudiantes hayan recibido la materia a través de un trato único y exclusivo de la misma y que no hubieran podido optar a conocer y experimentar otras posibilidades. Gómez et al. (2018) indican en su estudio que solo un pequeño porcentaje de universitarios recordaba un empleo de materiales relacionados con textos, noticias y restos históricos y su legado. Artículos como este refuerzan lo expuesto ahora y hacen visible una regularidad en cuanto a materiales, que seguiría traducándose en una destacada falta de diversidad a la hora de abordar la materia, lo cual limita su desarrollo y la mantiene sujeta a algunos medios que siguen sin cambiar desde un principio.

Otras situaciones problemáticas son expuestas en un estudio en el que Ibagón (2020) destaca que, aunque el profesorado piensa que los recursos digitales o materiales asociados al pasado son resaltados en las clases, el alumnado no tiene esa misma impresión en cuanto a su capacidad de implicación. Además, se encuentra un agravante de esta situación atendiendo a lo que Ardila (2010) destaca en su estudio haciendo referencia a que el acercamiento de docentes de secundaria al relativismo no se realiza en base a estudios firmes, sino desde sus prácticas concretas y desde situaciones recreadas en sus mentes. También pueden encontrarse cuestiones en las que las posturas de los docentes parecen ser claves con respecto a esta materia. Prats (2010) señala que, al tratarse de una materia con visiones variadas en función del entorno, existen territorios que difunden diferentes hechos y gestas mediante festividades que no suelen tender hacia el mayor rigor posible. Frente a algunas problemáticas de este tipo, algunos autores

analizan posibles consecuencias que también figurarían como inconvenientes a los que la materia está expuesta. En este sentido, Sánchez (1991) señala la existencia continua de diferentes posiciones y enseñanzas concretas en la materia, siendo necesario no hacer un trato distorsionado de hechos presentando y explicando su posición al alumnado para que la de los mismos sea independiente de la del docente. Teniendo en cuenta todo ello, existen una serie de situaciones que son modificables y otras a las que es necesario adaptarse para poder generar cambios destacados. Algo a analizar en este momento será si existe una escasa diversidad en cuanto a otro tipo de materiales y de propuestas más allá de los aquí recogidos y tratar de conocer las posibilidades que, de existir diversidad, podrían ofrecer a la materia.

2.4.- Potencialidad de la Historia: soluciones y oportunidades.

Ante algunos problemas analizados en el apartado anterior, surge la necesidad de buscar soluciones y alternativas atendiendo a algunas dinámicas concretas que pueden llevarse a cabo en el contexto de la Historia en las escuelas. Llonch y Parisi (2016) destacan que el empleo de objetos en la materia no solo genera aprendizajes sobre el pasado a través de su estudio, sino que tiende a mejorar las habilidades visuales en detalles y exige conectar aquello que se va aprendiendo. Otros autores como Rojas y Ámber (2022) destacan mejores calificaciones en el alumnado escolar en pruebas posteriores al planteamiento de una temática a través de un ámbito digital y de juego utilizando la aplicación “Classting” y reuniendo en ella distintos recursos como vídeos y PowerPoints, además de un aumento de la implicación en la materia analizada. Teniendo en cuenta estas contribuciones, puede observarse que los elementos que se proponen pueden encontrarse en un aula estándar de escuela y están a disposición de los docentes, tanto a través de las tablets del centro como de los ordenadores. Por tanto, acceder a algunos de estos recursos no es una tarea compleja y el profesorado puede valerse de ellos a la hora de preparar sus dinámicas de Ciencias Sociales.

Existen otros estudios relacionados con los ya expuestos y que refuerzan la idea de la existencia de posibilidades reales que existen a la hora de plantear las clases de Historia. Cózar y Sáez (2017) señalan en su estudio que el trabajo con restos concretos utilizando medios tecnológicos mejora la implicación del alumnado y les hace indagar en torno a ese objeto que poseen. Teniendo en cuenta lo mencionado, puede observarse una cierta tendencia al uso de tecnologías, pero siendo combinado con el empleo de estrategias más tradicionales como pueden ser los restos o los instrumentos del pasado. La importancia de este tipo de opciones es también visible a través de otros estudios que no se centran en los recursos en el aula, pero que suman nuevas posibilidades para hacer que la diversidad de opciones sea aún mayor. Rivero et al. (2018) señalan en su estudio sobre un museo arqueológico aragonés la existencia de espacios destinados a la Educación con instrumentos digitales que presentan al alumnado algunos elementos presentes en el museo en su forma original. Otros autores como Suárez et al. (2014) destacan mejores y más numerosas contribuciones en la salida a dos museos por parte del alumnado cuyos docentes situaban la misma en una línea de utilidad definida frente aquellos que lo

vinculaban con lo ajeno al centro. Otro autor como Ibagón (2016) destaca un paso en los universitarios de las explicaciones basadas en pura utilización de información directa hacia el uso comparado de su propia opinión y la de otros especialistas para juzgar lo ya acontecido al utilizar fuentes.

Por otro lado, Martínez y Miralles (2021) señalan la posibilidad y tendencias que el alumnado escolar tuvo para generar cambios en sus pensamientos previos sobre la materia a través de metodologías centradas en la gamificación, el pensamiento histórico y el aprendizaje cooperativo. Revilla et al. (2020) explican en su estudio con adolescentes que el hecho de trabajar en base a elementos tecnológicos hizo que el alumnado fuera más autosuficiente y obtuviera una mayor flexibilidad a la hora de investigar sobre otros materiales en línea. En otro estudio, Campillo et al. (2019) destacan una intención más activa por parte del alumnado al emplear materiales tecnológicos y dinámicas vinculadas a la indagación en un centro escolar español. Sin embargo, una cuestión realmente destacable es que, de entre todos los estudios tratados y analizados, 3 de ellos fueron desarrollados en el contexto estrictamente escolar, mientras que 6 de ellos tuvieron lugar en ámbitos como el instituto y la universidad, algo que puede demostrar dos diferentes tendencias. Una de ellas sería la posibilidad de encontrar recursos en las aulas y también fuera de ellas y la otra es la factibilidad de introducir nuevas dinámicas en todos los niveles educativos.

3. INTERVENCIÓN: CONTEXTO Y DESARROLLO

Partiendo de todo lo tratado anteriormente, se pasa a desarrollar una intervención en el área de Ciencias Sociales con alumnado de Educación Primaria, habiéndose llevado a cabo en un centro educativo público localizado en el concejo de Langreo, en el centro de Asturias. Concretamente, la propuesta se desarrolla en un grupo de quinto curso a lo largo de los dos Prácticum que se cursan en el centro. En relación con los participantes, se trata de una clase que cuenta con 19 alumnos y alumnas, siendo 6 de ellas chicas y 13 de ellos chicos. Dentro de este grupo cabe destacar una serie de aspectos contextuales que se tuvieron en cuenta para preparar las distintas actividades en relación con sus particularidades. En este sentido, el grupo cuenta con un alumno que presenta dificultades asociadas al lenguaje, además de un pequeño grupo de 3 alumnos que trabajan con algún profesor de apoyo en otras materias ajenas a CCSS debido a que han repetido en cursos anteriores y no suelen ni participar en las dinámicas que se proponen ni realizar distintas actividades de manera regular.

Por otra parte, se trata de una clase que ha ido mostrando problemas de comportamiento y dificultades para cooperar y ayudarse, algo que tanto su tutora de 4º curso como algunos especialistas en el centro fueron relatando al comentar la idea de intervención. En este sentido, tampoco están acostumbrados a realizar tareas y dinámicas participativas y colaborativas. A este respecto, las dinámicas en la clase se centran, en un 95% de las ocasiones, en cuestiones vinculadas con el libro de texto, por lo que se ha podido ir

observando que cualquier cambio que se propone o cualquier elemento que pueda ser digital que se les presente genera en la clase mucha curiosidad.

En la planificación de la intervención se planteó la realización de dos procesos, siendo uno de ellos previo a las dinámicas o actividades propiamente dichas y otro posterior a las mismas, los cuales están basados en una entrevista personal (Ver [Anexo I](#)). Durante dos semanas, se entrevista individualmente al alumnado de quinto curso utilizando 10 minutos de media en los que se va conversando sobre distintos aspectos en relación con la Edad de los Metales y Roma Antigua, intercalando diferentes cuestiones con varias imágenes impresas que se van mostrando para relacionarlas con algunas de las preguntas, siguiendo lo expuesto por Gibbs (2012). Posteriormente, se comienzan a realizar en el aula diferentes actividades que están vinculadas tanto a la Prehistoria como a la Edad Antigua, siendo dos aspectos que habían visto en el curso anterior, tal y como relataban ellos mismos antes de realizar las entrevistas y siendo una cuestión que se ha podido constatar a través del libro de texto que el grupo utilizó el curso pasado. Durante la intervención se desarrolla un proceso de observación participante (McMillan y Schumacher, 2005), actuando como docente y, al mismo tiempo, registrando las interacciones, participación y trabajo del alumnado. Durante la última semana de prácticas se realizan entrevistas con el alumnado de quinto sobre las mismas preguntas e imágenes mostradas en las primeras semanas.

Con respecto a las sesiones, se han tenido en cuenta los distintos ritmos habituales de trabajo, proponiendo la siguiente distribución por sesiones para las distintas actividades:

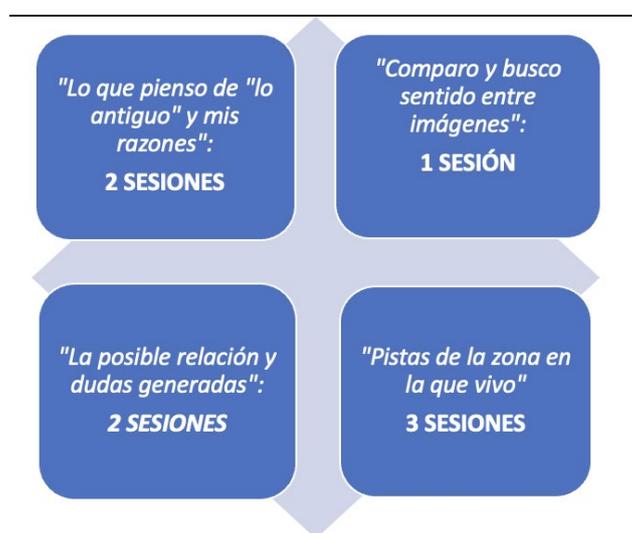


Figura 1.
Distribución por sesiones de las actividades de la intervención en 5º.
Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a los recursos que se irán empleando a lo largo de las distintas sesiones, se explicitan a continuación:

- Las 2 primeras sesiones cuentan con la presencia de un total de 20 folios con imágenes impresas por cada grupo de trabajo, que incluyen elementos de la Prehistoria y de la Antigua Roma.
- La tercera sesión cuenta con la presencia de 6 folios por cada grupo con imágenes impresas distintas a las presentadas en las primeras sesiones y que estarán más ligadas a la Prehistoria de manera exclusiva.
- En la cuarta y quinta sesión se utilizan 4 folios por grupo con imágenes que se centran de manera casi exclusiva en la Antigua Roma, aunque también pueden encontrarse fotografías referentes a la Edad de los Metales.
- En las últimas 3 sesiones se utilizan 7 folios por grupo con imágenes que están totalmente vinculadas a la Edad de los Metales en Asturias.

Esta distribución de materiales exclusivos para cada sesión se va a completar con la presencia de 4 tablets, 1 ordenador y 1 pizarra digital, que se utilizan desde la segunda sesión hasta la octava y última. Asimismo, se emplean distintos recursos que el alumnado puede encontrar dentro de los materiales presentados:

- Imágenes tomadas presencialmente en el Museo Arqueológico de Asturias de algunos descubrimientos, sus paneles y piezas también procedentes de otros museos aprovechando una exposición temporal sobre la Batalla de Covadonga.
- Imágenes obtenidas de otros museos arqueológicos españoles.
- Vídeos concretos procedentes del Museo Arqueológico de Asturias.

Además de este tipo de materiales, cabe destacar que se cuenta con el apoyo y colaboración de la tutora de quinto curso, con quien se han ido comentando las diferentes dinámicas a desarrollar con el grupo. Su participación resulta esencial, facilitando el ajuste y adaptación de la propuesta a las características particulares del grupo.

4. ACTIVIDADES CONCRETAS DE LA INTERVENCIÓN EN 5º CURSO

Una vez detalladas las bases de la intervención con el 5º curso, se pasa señalar cada una de las actividades desarrolladas. Primeramente, se incluye una tabla en la que figuran los objetivos de las cuatro actividades de la intervención y los aspectos desarrollados y contemplados teniendo en cuenta la legislación vigente:

<p>Los objetivos planteados en el desarrollo de las cuatro actividades de la intervención se presentan a continuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Llegar a establecer distintos grupos de imágenes impresas relativas a la Prehistoria y la Edad Antigua en la Península Ibérica en base a la opinión sobre contrastes y particularidades que reflejan aspectos y procesos propios de cada posible etapa. • Ofrecer opiniones sobre distintas realidades de la Edad de los Metales y la Edad Antigua en Asturias que se obtienen en base a decisiones en los grupos y a una consulta de espacios profesionales vinculados con el Museo Arqueológico de Asturias y otros ámbitos profesionales. • Reflexionar sobre realidades presentes en imágenes e ilustraciones de la Prehistoria en Asturias y su posible continuidad utilizando parejas de imágenes e ilustraciones sobre las que se debate y se comunican conclusiones a otros grupos y docentes. • Considerar la posible existencia de relaciones entre imágenes que hacen referencia a elementos propios de la Edad de los Metales y de la presencia romana en Asturias y en el resto de la Península Ibérica. • Hacer uso de las relaciones entre imágenes relativas a la Edad de los Metales en Asturias que hacen referencia a aspectos materiales y sociales para construir una historia escrita que parte de un proceso de reflexión grupal en el que se incluyen determinadas pistas.
<p>Siguiendo el Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias, en la intervención se plantean desarrollar las siguientes “Competencias específicas” y “Saberes Básicos”:</p>
<p style="text-align: center;">“CE1”</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Identificar las características de los diferentes elementos o sistemas del medio natural, social y cultural, analizando su organización y propiedades, y estableciendo relaciones entre los mismos, para reconocer el valor del patrimonio cultural y natural, conservarlo, mejorarlo y emprender acciones para un uso responsable.” <p style="text-align: center;">“CE2”</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Identificar las causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno, desde los puntos de vista social, económico, cultural, tecnológico y ambiental, para mejorar la capacidad de afrontar problemas, buscar soluciones y actuar de manera individual y cooperativa en su resolución, y para poner en práctica estilos de vida sostenibles y consecuentes con el respeto, el cuidado y la protección de las personas y del planeta.” <p style="text-align: center;">“CE3”</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Observar, comprender e interpretar continuidades y cambios del medio social y cultural, analizando relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión, para explicar y valorar las relaciones entre diferentes elementos y acontecimientos.”
<ul style="list-style-type: none"> • “Las fuentes históricas: clasificación y utilización de las distintas fuentes (orales, escritas, patrimoniales). Temas de relevancia en la historia (Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea), el papel representado por los sujetos históricos (individuales y colectivos), acontecimientos y procesos.” • “El patrimonio natural y cultural como bien y recurso; su uso, cuidado y conservación.” <p style="text-align: center;">“Saberes básicos”</p>

Tabla 1.

Objetivos de las cuatro actividades de la intervención y aspectos contemplados de la legislación vigente.
Fuente: Elaboración propia.

En la primera de las actividades se plantean dos sesiones distintas para desarrollarlas a través de dos pequeños procesos que el alumnado de quinto va a seguir distribuyéndose en 3 grupos de 6 y 7 personas. En la primera de las sesiones, el grupo se desplaza a un aula anexa a la habitual en la que se encuentran algunos conjuntos con hasta 6 mesas y donde cada grupo se coloca para comenzar a desarrollar la primera de las actividades.

En primer lugar, se reparte a cada uno de los 3 grupos un total de 20 imágenes impresas, distribuidas de manera totalmente aleatoria y sin importar el contenido de la imagen en cuestión. Lo que se les propone con estas imágenes es que las coloquen en orden cronológico sin presentarles ningún contenido, con la opción de agruparlas si se cree que algunas pueden ser coetáneas. En este sentido, cabe destacar que se les propone utilizar cartulinas de distintos colores para agrupar las imágenes. Para ello, disponen de unos 30 minutos de clase para observar e ir comparando las diferentes imágenes, ponerse de acuerdo dentro del grupo y después intentar dar una explicación razonada a los docentes a medida que van pasando por los distintos grupos. En dichas imágenes, visibles en el [Anexo II](#) del trabajo, el alumnado va a encontrarse tanto con dibujos como con fotografías vinculadas a la Prehistoria y la Antigua Roma, en las que se pide que busquen diferencias claras y algunas posibles relaciones que puedan encontrar en ellas.

Una vez tienen ordenadas las imágenes y habiendo escuchado los docentes sus explicaciones, se va eligiendo un grupo concreto de alumnos y alumnas para explicar sus decisiones a los otros dos grupos restantes. Después, todo el grupo se desplazará a otros conjuntos de mesas para comprobar las diferencias que pueden plantear otros grupos, escuchando sus opciones entre todos para reflexionar sobre las posibles divergencias. Esta dinámica se completa abarcando también los primeros 10 minutos de la segunda sesión pensada para la actividad completa.

En el tiempo restante de la segunda sesión, el alumnado de quinto podrá acceder a una serie de espacios que se han creado en las tablets, donde encontrarán imágenes tomadas presencialmente en el Museo Arqueológico de Asturias y de otros museos peninsulares, utilizando cada una de las 4 tablets presentes en clase como un espacio concreto de un museo. En este sentido, se presentan los siguientes espacios que el alumnado de 5º tendrá a su disposición para consultar teniendo en cuenta sus decisiones a lo largo de la actividad:

- “Espacio Paleolítico”, visible en el [Anexo III](#) del trabajo.
- “Espacio Neolítico”: visible en el [Anexo IV](#) del trabajo.
- “Espacio Metálico”: visible en el [Anexo V](#) del trabajo.
- “Espacio Romano”: visible en el [Anexo VI](#) del trabajo.

Además de las imágenes reales, también tendrán a su disposición tres páginas vinculadas a tres Museos Arqueológicos de España, donde se les propondrá la búsqueda por grupos de la duración aproximada de los periodos presentes en los distintos espacios, dando la posibilidad de hacer cambios en las cartulinas o de utilizar una mayor cantidad de un color determinado en función de la información que vayan obteniendo. Las páginas que se

plantean se recogen en el [Anexo VII](#) de este trabajo e incluyen información centrada en Asturias y en otras comunidades para que puedan ver algunas diferencias en cuanto al espacio temporal, destacando también la presencia de otros aspectos de la Edad Antigua más allá de Roma.

Se propondrá al alumnado, tanto con las imágenes de los espacios creados en las tablets, como con las páginas, que observen si existen parecidos o divergencias en relación con lo que ellos y ellas colocaron en sus mesas y en sus cartulinas, pudiendo hacer modificaciones y buscar información en las páginas. Dentro de los espacios también se les indica la importancia de tener en cuenta que algunos aspectos que aparecen en los mismos se han originado en ese periodo, pero que podrían tener también presencia en otros posteriores, algo de lo que el alumnado pudo darse cuenta autónomamente a través de algunas páginas y carteles de museos, aunque solo algunos de ellos supieron aplicarlo directamente en la 2ª actividad como se comentará posteriormente en el apartado de resultados. Al final de la actividad, ya podrán reconocer visualmente y a través de datos localizados en diferentes centros online las primeras etapas de la historia, pero tras haber partido de una cuestión que el alumnado de 5º ha decidido a través de decisiones en grupo y tras haber reflexionado en torno a varias imágenes concretas sin estar condicionados por los docentes responsables.

Con respecto a la segunda actividad, se sustituyen las imágenes de las sesiones anteriores por nuevas fotografías que se introducen de dos en dos, a medida que van realizando avances. Estas imágenes, como se explicaba anteriormente, están exclusivamente vinculadas con la Prehistoria. En este caso, se propone que reflexionen sobre la posibilidad de que dos imágenes sean igual de antiguas o coetáneas, a fin de comprobar el tipo de explicaciones que pueden realizar. En este caso, nos encontramos ante imágenes en las que existen pequeños detalles en algunos casos y donde no hay tanta variedad a la hora de poder ordenarlas como en la actividad anterior, de modo que tendrán que fijarse en si las imágenes pueden ser de uno de los periodos que ya han conocido o si pueden ser del otro en base a lo que van conociendo, pudiendo hacer uso de las tablets para buscar información. Las imágenes se encuentran en el [Anexo VIII](#).

En la tercera actividad se realiza una dinámica dividida en dos partes. Primeramente, el alumnado de 5º se dividirá en pequeños grupos de 3 personas y se entregará a cada uno de ellos un total de 4 folios, conteniendo cada folio una pareja de imágenes en las que no se incluye ninguna explicación aparente. En este caso, las imágenes tendrán una vinculación más específica con determinadas construcciones y espacios, mientras que las imágenes y dibujos que se proponían en las primeras sesiones incluían también diferentes objetos concretos que en esta actividad no aparecerán de manera tan evidente.

Posteriormente, se les propondrá dialogar con sus compañeros/as para intentar pensar por qué el docente ha decidido que esas imágenes concretas van juntas en un folio, tratando también de explicar qué podría unir a algunos edificios o algunos espacios que aparecen emparejados. Algo destacable en esta actividad concreta es que en la gran mayoría de

imágenes no aparecen personas realizando ninguna acción, sino que encontramos espacios vacíos, de modo que el alumnado tendría que dialogar para pensar qué podría hacer la gente en sitios que quizás ellos desconozcan *a priori*. A continuación, se exponen algunos ejemplos de imágenes entre las que se pueden encontrar ciertas relaciones como las que se proponen. El resto de imágenes pueden consultarse en el [Anexo IX](#).



Figura 2.

Restos romanos en la Península Ibérica.

Fuentes: <https://asturgeografic.blogspot.com/2012/04/termas-romanas-de-valduno.html>
<https://www.turismobadajoz.es/teatro-romano-merida/>



Figura 3.

Acueducto de Segovia en fotografía e ilustración.

Fuentes: <https://www.eladelantado.com/segovia/acueducto-visto-desde-todas-las-perspectivas/>
<https://elpais.com/cultura/2021-12-09/segovia-recupera-su-pasado-romano-mas-alla-del-acueducto.html>

En la segunda de las sesiones dedicadas a la tercera actividad, el alumnado volverá a colocarse en los grupos de 3 personas que habían formado y emplearán una de las tablets del centro por grupo para buscar la posible relación, la unión o el uso al que han llegado en la dinámica anterior en referencia a las parejas de imágenes, conociendo el nombre que recibe cada uno de los elementos a través de los docentes. De esta forma, realizarán búsquedas, en este caso sin proporcionarles espacios como en las primeras tres sesiones, sobre qué elemento puede ser el que aparece uniendo las parejas de la dinámica anterior y luego podrán ver si existe una conexión con una serie de vídeos que se les presentan de algunos museos arqueológicos españoles y de otros entornos profesionales. Los vídeos concretos que se propondrían en esta dinámica se recogen en el [Anexo X](#).

En relación con la cuarta actividad, cada uno de los tres grupos va a recibir un total de 7 imágenes, relacionadas entre sí, de manera escalonada: cada grupo dispondrá de 5 minutos para tratar de averiguar de qué se trata y qué información pueden extraer de cada una de ellas. Llegados a la última imagen, cada grupo dará su opinión sobre qué sentido tienen todas las fotografías, apoyándose para eso en algunas preguntas-guía formuladas por los docentes (ver [Anexo XI](#)), de las que se incluyen dos ejemplos a continuación:

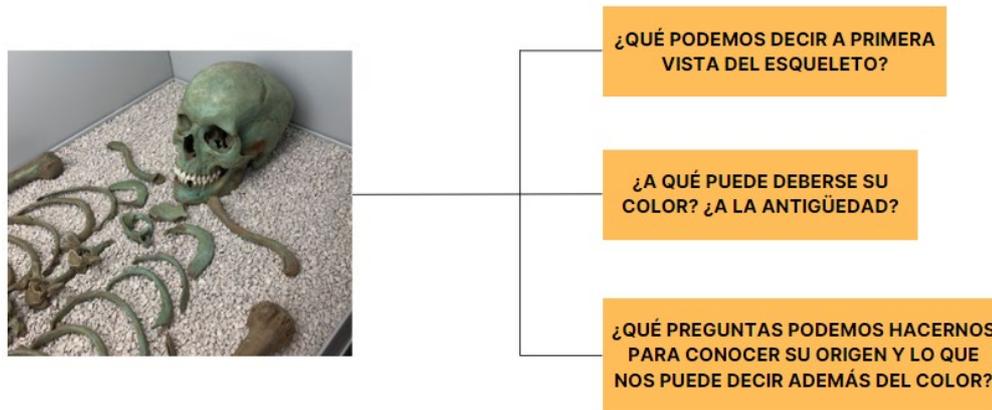


Figura 4.
Restos de un esqueleto verde localizado en el Museo Arqueológico de Asturias.
Fuente: Fotografía tomada en el Museo Arqueológico de Asturias y esquema de elaboración propia.

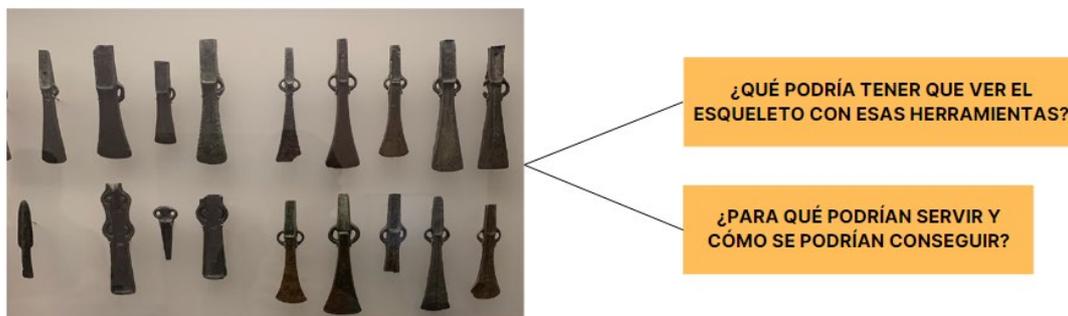


Figura 5.
Restos de hachas metálicas localizadas en el Museo Arqueológico de Asturias.
Fuente: Fotografía tomada en el Museo Arqueológico de Asturias y esquema de elaboración propia.

La dinámica se completará con una redacción que incluya la conclusión a la que ha conseguido llegar cada alumno al recopilar las distintas imágenes sobre la Edad de los Metales presentadas como pistas, creando una historia que incluya al esqueleto presentado en la primera imagen y su posible relación con el resto. Previo a esa redacción, el alumnado podrá acceder a través de las tablets al espacio de museo que determine y a una serie de páginas webs y vídeos del Museo Arqueológico de Asturias para obtener distintos puntos de vista que puedan conectar de alguna forma con lo puesto en común en los grupos durante la actividad. Los recursos se muestran en el [Anexo XII](#).

5. RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN:

Con respecto a los resultados de la intervención, inicialmente se describirán aquellos relativos a la primera de las dos entrevistas personales con cada alumno y alumna y, posteriormente, se analizarán los relativos a las diferentes actividades propuestas y a la entrevista final. Una vez transcritas las entrevistas, se ha elaborado una codificación para su análisis, incluyendo las categorías que se correspondían con los temas tratados, las subcategorías con las respuestas del alumnado y las ideas clave que las sustentan. A continuación, se presenta una tabla que sintetiza este proceso:

Categoría	Subcategorías	Código	Ideas
VIDA PREVIA A LOS ROMANOS (Vp)	Asociada al Paleolítico	(VpP01) (VpP02) (VpP03) (VpP04)	"Vivían en cuevas". "Eran nómadas". "Vivían mal y eran nómadas". "Cazaban".
	Visión asociada al conflicto	(VpVC01) (VpVC02)	"Lo que hacían era luchar". "Tenían armas".
	Vida cotidiana	(VpVD01)	"Vivían de lo que cosechaban".
CASTROS (Ca)	Asociados a elementos actuales	(CaAC01) (CaAC02) (CaAC03)	"Parece una escalera con rocas". "Son como tumbas". "Son unos laberintos".
	Asociados a restos sin explicación	(CaSE01)	"Son ruinas".
HERENCIA ROMANA (Hr)	Material	(HrM01) (HrM02) (HrM03)	"Nos dejaron fósiles". "Armas de caza". "Dinero, oro...".
	Herencia inexistente	(HrI01) (HrI02)	"No dejaron nada porque pasó mucho tiempo". "No nos afecta lo que hicieron".
"CAMINOS ROMANOS" (Cr)	Visión del presente	(CrUA01) (CrUA02) (CrUA03)	"Es para pasear". "Parece un parque". "Son como aceras".
	Visión del pasado	(VpD01) (VpD02) (VpD03)	"Por ahí iban las carrozas". "Están construyendo un camino que en el futuro nos va a servir". "Para cruzar y que pasen los caballos".
FUENTES (Fu)	Primarias	(FuP01) (FuP02)	"Sitios antiguos". "Fósiles".
	Secundarias	(FuS01) (FuS02) (FuS03) (FuS04) (FuS05) (FuS06)	"Información que leo". "Leerlo, buscarlo por Google...". "En los libros y Google". "En el libro". "En internet". "Museos".
VALOR/INTERÉS DE LA HISTORIA (Vi)	Conocimiento conceptual	(ViCC01) (ViCC02) (ViCC03) (ViCC04)	"Para saber más si me pregunta alguien". "Para saber más". "Para saber más cosas". "Para saber cómo fueron las cosas".
	Reflexión sobre el origen	(ViRO01)	"Para saber de dónde venimos".
	Gusto personal	(ViGP01) (ViGP02)	"Me gusta saber cómo era antes". "Porque es interesante".

Tabla 2.
Resultados referentes a las primeras entrevistas con el alumnado de 5º curso.
Fuente: Elaboración propia.

5.1 Prehistoria

En relación con la primera entrevista personal y teniendo en cuenta las cuestiones relativas a la Edad de los Metales, cabe destacar que ningún alumno supo identificar las imágenes que mostraban un Castro y solo 4 de ellos habían escuchado alguna vez esta palabra. Además, 5 de los 19 alumnos los identificaban con elementos como laberintos por el encadenamiento de varios restos de casas y muros que podría hacer que tuvieran esa impresión. En este caso, podría interpretarse que el alumnado de 5º posiblemente se imaginara allí en el momento en que se tomó la fotografía, sin pensar en cómo era antes el lugar y qué podía hacer la gente en los Castros. En este sentido, los 5 alumnos que comentaron la opción del laberinto realizaban comentarios del tipo “hay muchos huecos y puedes moverte entre los muros”. Algo llamativo y presente en la segunda categoría de la Tabla 2 es que el resto de alumnos y alumnas dijeron que podían ser ruinas, pero ninguno supo vincularlas a un poblado cuyos restos son los que se ven actualmente; nadie las relacionó con posibles casas, sino que se limitaban a hablar de “piedras en el suelo” o “varias piedras que alguien juntó en la montaña”, de forma que no fueron capaces de imaginar viviendas antiguas o de reflexionar sobre lo que esas piedras pudieron llegar a ser en algún momento, sino que señalaban lo que veían en la fotografía directamente.

Con respecto a los dos grupos de materiales que se les presentaban (herramientas de metal y de madera), 8 de los 19 estudiantes explicaban las diferencias a partir de la forma de los objetos, realizando valoraciones como “forma más trabajada” o “tienen más detalles”, mientras que 6 personas comentaban que “el metal es más nuevo que la madera”, siendo este el criterio que empleaban para considerarlos más recientes. También es destacable que los 5 alumnos restantes comentaban que “como está oxidado es más antiguo el grupo de imágenes con metal”. Algo destacable fueron las confusiones a nivel temporal que mostró el alumnado en referencia a los materiales. Una vez que observaban y comentaban estos grupos, recordé con cada alumno individualmente las etapas de la historia que habían abordado el curso anterior a través del libro de texto y que ellos mismos afirmaban conocer en la entrevista. 18 de los 19 alumnos y alumnas ubicaron el grupo de herramientas de metal en la Edad de los Metales, quizá ayudados por la pista que ofrece la terminología. Sin embargo, a pesar de que varios consideraron que el grupo de herramientas metálicas podía ser más reciente, 6 personas indicaron que el grupo de herramientas de madera podía ser de la Edad Antigua (que podían serlo, pero no guardaba relación con lo defendido por ellos mismos anteriormente al vincular las herramientas de metal únicamente con la Edad de los Metales y presentar la madera en una etapa posterior, habiendo comentado previamente que el metal “era más nuevo”), observando que no había una coherencia temporal con respecto a algunas herramientas de madera y que tanto estas como las de metal se asociaban únicamente a un periodo concreto que se daba como opción en las entrevistas. Además, 2 de ellos asociaron el grupo de herramientas de madera con la Edad Media.

Por lo analizado en estas entrevistas se ha podido observar que el alumnado es capaz de realizar valoraciones sobre las herramientas y que analizan en un primer lugar el material,

sabiendo diferenciarlo; también sobre su posible antigüedad por la forma de conseguirlo, con valoraciones como “cuesta poco conseguir esa forma del palo” y “ese metal tiene formas detalladas, está más trabajado”. En cambio, vemos que no son capaces de ubicar este tipo de herramientas temporalmente a través de las etapas históricas, de las que poseen solo un vago recuerdo (el nombre, pero no el orden cronológico) aun habiéndolas estudiado el curso pasado. En cambio, sí que habían demostrado saber juzgar y ordenar las herramientas por su posible antigüedad ofreciendo alguna explicación como “los metales son más recientes” o “creo que la madera se usó primero”. Algo destacable es que ninguno de ellos reflexionó sobre la posibilidad de que ambos grupos de fotografías pudieran haber sido coetáneos, si no que se decantaban desde el principio por ofrecer explicaciones relativas a lo “nuevo” y lo “viejo”.

Otra cuestión que aparece destacada en la primera categoría de la Tabla 2 es que 10 de los 19 alumnos asocian la vida previa a los romanos en nuestra región con elementos vinculados únicamente a la caza y las cuevas. Así, pasaban de este tipo de elementos rápidamente a la Edad Antigua sin reparar en procesos y fenómenos que pudieron tener lugar entre ellos, aun recordando algunos periodos intermedios por haberlos estudiado. Y no solo eso, sino que 9 de los 19 asociaban también la Prehistoria con conflictos y con armas antes de comentar aspectos relativos a formas de vida o a la forma de organizar aspectos clave como las viviendas y asentamientos. Este tipo de resultados podrían demostrar que la gran mayoría del alumnado de 5º no reconoce otro tipo de elementos prehistóricos a pesar de haberlos estudiado durante el curso anterior a través del libro de texto, lo cual se suma también a las confusiones temporales que tienen sobre el periodo. Una escasa minoría ofreció explicaciones como “vivían de lo que cosechaban”, “no tenían casas grandes” o “tenían murallas”, ofreciendo otro tipo de visión más cercana a los periodos más próximos en el tiempo relativos a la Prehistoria.

5.2. Antigua Roma

En los resultados de la entrevista relativos a la Antigua Roma, prácticamente la totalidad del alumnado (15 de 19) desconocía la presencia de Roma en la Península Ibérica. De igual forma, nadie fue capaz de destacar algún legado de tipo cultural, sino que señalaban únicamente la existencia de “restos” o “ruinas y monumentos” de manera indeterminada. Así, ningún estudiante pudo nombrar algún resto romano, ni ubicado en Asturias ni en el resto del mundo, lo cual podría demostrar que el alumnado sí que es consciente de la existencia de estos restos, pero no conoce ni su nombre ni su posible uso a pesar de ser elementos que pueden encontrar tanto en su libro de texto como en distintas zonas asturianas. También es destacable que 5 personas consideraran que no existía ninguna herencia por cuestiones de carácter temporal señaladas y recogidas en la Tabla 2.

Con respecto a construcciones como las Calzadas, 14 de 19 alumnos y alumnas las asociaban a simples aceras e incluso a la construcción de un parque, como es el caso de 6 alumnos. En cambio, solo 5 de ellos pudieron ofrecer alguna explicación relativa a la posible utilidad de las vías para “llevar carros y cosas que ellos podían tener a otras zonas”

o “podrían desplazarse mejor que por los prados, porque las ruedas se estropean”, además de otro tipo de ejemplos presentes en la cuarta categoría (Cr) (Ver Tabla 2). La existencia del tipo de explicaciones referidas a aceras y parques podría vincularse con la idea de que ellos quizá percibían en esas imágenes construcciones actuales, confiriéndoles usos que tienen que ver con su cotidianidad; algo similar a lo que ocurría con los Castros. Sin embargo, también encontramos ese pequeño grupo de 5 alumnos que sí que consiguió percibirlos como antiguas y pensar en usos vinculados a otras épocas (como los señalados sobre los carros), aunque, como puede observarse, ha sido un planteamiento minoritario.

Con respecto al Acueducto de Segovia, ninguno de los 19 alumnos y alumnas conocía esta construcción y solo hubo dos alumnos que consiguieron dar una explicación relativa al agua al relatar que “por el canal iría agua”. El resto del alumnado asoció la construcción de la imagen a la guerra y a los conflictos y lo observaba estrictamente como una muralla. Con esta visión vuelve a repetirse la misma tendencia relatada con respecto a los castros, donde el alumnado se visualizaba allí en la actualidad. Además, teniendo en cuenta también esa retención terminológica que tenían a pesar de las confusiones y que no reconocían elementos que están presentes tanto en la televisión como en los libros de textos y también en entornos asturianos y españoles, sería plausible pensar que el alumnado ha ido teniendo contacto con una mayor información escrita y teórica en la materia y que no se ha ido dando importancia a este tipo de recursos en las clases. También es destacable que no había ningún alumno o alumna que conociera el latín y que tampoco habían conocido antes la palabra. Sin embargo, 11 de 19 alumnos y alumnas fueron capaces de explicar que sí que se llegó a hablar en Asturias al conocer en la entrevista la presencia romana. De este modo, más de la mitad del alumnado de 5º fue capaz de realizar relaciones rápidas sobre la historia utilizando información a la que accedían a través de comentarios del entrevistador a lo largo de las preguntas.

5.3. Fuentes

En relación con las cuestiones relativas a las fuentes de información, 15 de los 19 alumnos y alumnas de 5º comentaron la posibilidad de utilizar el libro de texto y también internet como únicas opciones posibles, sin darse cuenta de ninguna otra opción para descubrir el pasado. Únicamente 4 de ellos mencionaron la posibilidad de descubrirlo a través de museos y 2 personas hablaron de “sitios antiguos”. Estos resultados, reflejados en la Tabla 2, podrían asociarse también al tipo de actividades que lleva realizando este grupo desde 2º curso, donde las lecturas en el libro son una constante además de la realización de esquemas y de lecturas en algunas webs que también trabajan en otras asignaturas como Cultura Asturiana. De este modo, posiblemente ellos puedan creer que esos espacios son los más destacados e importantes y no tienen en cuenta otras posibilidades vinculadas con, por ejemplo, las visitas a espacios patrimoniales del entorno. Asimismo, ante preguntas de la entrevista relativas a la existencia de distintas versiones o versiones fijas sobre los hechos, 7 de los 19 entrevistados contestaron que únicamente había una versión asociada a cada hecho y que era fija, mientras que 10 alumnos contestaron que podía haber más de una versión y que no eran fijas, sin ofrecer ninguna argumentación cuando

se les preguntaba por ella. Únicamente hubo 2 alumnos que comentaron aspectos como “Nadie que vive ahora vivió ahí y nadie lo puede saber” o “aunque los profesionales sepan muchísimo y trabajen mucho seguramente queda algo más por saber”. Por tanto, puede interpretarse que el alumnado no está acostumbrado a reflexionar sobre este tipo de cuestiones a la hora de abordar la historia en sus clases y, además, que hay varios alumnos que están acostumbrados a entender y presentar determinados hechos como categóricos, a raíz del tipo de respuestas que se obtuvieron en la entrevista inicial.

Por último y atendiendo a la última de las categorías (Vi), se encuentran varias opiniones del alumnado en las que, en cualquier caso, hay un predominio del interés por el puro conocimiento. En este sentido, 10 de los 19 alumnos y alumnas mencionaban su interés por “conocer más cosas” y 4 personas vincularon su interés e importancia con “saber lo que se hizo aquí en Asturias” o “de dónde salen las cosas”. Pese a ello, ninguno supo razonar sobre qué podría aportarnos el hecho de conocer lo que se hizo en Asturias en un determinado momento. Por lo tanto, podría interpretarse que tienen claro un determinado uso de la historia y que lo vinculan con Asturias, pero que no tratan de ir un paso más allá al intentar reflexionar acerca de su posible importancia en la zona en la que viven, sino que las respuestas se vinculan con almacenar ese “pasado asturiano” sin saber del todo para que le puede servir a ellos y ellas. Además, 5 personas indicaban su interés y su gusto por conocer la historia, pero no aportaron ninguna razón en la entrevista inicial.

5.4. 1ª Actividad

Entrando en la intervención con el alumnado, cabe destacar la existencia de una serie de particularidades en relación con los resultados.

En primer lugar, es importante señalar que, una vez que se repartieron las imágenes, se dejaron 5 minutos al inicio para que las observaran en conjunto. En ese espacio de tiempo, el alumnado ya comenzaba a realizar agrupaciones por sí mismos antes de que los docentes lo propusieran, tal y como estaba previsto realizar y se mencionaba en el diseño de la actividad. Al respecto, el alumnado comentaba que veía actividades similares como la caza (tanto en una pintura, como en una recreación) y también la presencia repetida de personas viviendo en las cuevas, de modo que consideraban las imágenes como pertenecientes a un mismo grupo. Además, teniendo en cuenta algunos de los primeros agrupamientos hechos por el alumnado sin contrastar datos ([Anexo XIII](#)), podría considerarse que son capaces de percibir diferencias y similitudes que después juzgan como más o menos antiguas en base a su opinión e intuición, teniendo muchos de ellos claro que “de las cuevas pasamos a las casas” o que “primero los cazan, pero después los utilizan”. Asimismo, algunos alumnos realizaban también valoraciones sobre las pinturas de las imágenes como “en una los animales son salvajes y en otros están con ellos, por eso dibujaban lo que hacían y por eso una va en el montón de la caza y otra en el que ya tienen casas y los amaestran”. En este sentido, puede observarse que son capaces de percatarse de diferencias sutiles que luego relacionan con algunas actividades reales que

se encuentran en esas pinturas y, no solo eso, sino que dentro de los grupos se reflexiona sobre la posibilidad de dibujar lo que se veía en el pasado.

En segundo lugar, alumnado de los tres grupos aportó reflexiones como “pasan de casas a edificios más grandes”, localizando algunas construcciones romanas como más tardías en el tiempo y haciendo referencia, al igual que en las entrevistas, al nivel de detalle para juzgar la antigüedad. Además, varios alumnos destacaron que en ningún dibujo habían visto ningún tipo de palabra o grabado, de forma que también decidieron asociar los grabados en la parte de la cartulina que consideraban más tardía en base a esa observación y contraste. De este modo, podría interpretarse que el alumnado es capaz de percatarse de ciertos cambios y similitudes una vez que observan y debaten sobre el legado material a través de distintas imágenes. El hecho de que más de la mitad del alumnado de 5º tuviera presente durante el resto de las sesiones muchas de las ideas y prácticas históricas que asociaban a imágenes sobre las que habían debatido, podría ser un indicador de que conseguían utilizarlas para debatir y de que no habían necesitado leer información directamente para tener algún tipo de conocimiento, sino que lo había podido obtener al dialogar con el grupo. Además, algo llamativo a este respecto es que varios alumnos se sorprendían cuando veían que habían “acertado” con sus opiniones cuando acudían a los diferentes espacios en las tablets o veían que existían páginas que les daban la razón, percatándose, quizá, de que habían conseguido dar opiniones sobre las imágenes sin haberlas estudiado antes o sin haber visto información escrita, por ejemplo, en el libro de texto, algo a lo que no estaban acostumbrados y que generaba en ellos esta sensación.

Por otra parte, al contrastar las opiniones grupales el alumnado fue dándose cuenta de la conveniencia de realizar cambios por ellos mismos en el agrupamiento de imágenes y cabe destacar la participación de la gran mayoría de la clase a la hora de exponer su visión y argumentos, conociendo todos ellos por primera vez los posibles nombres que los profesionales otorgan a los grupos que ellos habían creado. Asimismo, los grupos lograron ajustar correctamente los tiempos en las cartulinas al acudir a distintas páginas y el hablar de “hace (un determinado número) de años” les resultó sencillo para ajustar el espacio de las cartulinas, mostrando todos ellos dificultades cuando se hablaba de “años A.C”. Asimismo, algo destacable es que los 3 grupos realizaron cambios en los conjuntos de imágenes a medida que iban contrastando fuentes y no únicamente cuando los docentes realizaban preguntas, de modo que ellos mismos iban dándose cuenta de nuevas posibilidades en base a los restos localizados en los espacios de los museos y a la información web.

A pesar de los aspectos positivos destacados, pudo identificarse la existencia de un conjunto de 7 alumnos y alumnas que percibía diferencias entre las imágenes, pero que no eran capaces de relacionarlas, por ejemplo, con algunas pinturas o con algunas herramientas metálicas. De este modo, agrupaban las herramientas por un lado y las pinturas por otro y las consideraban todas igual de antiguas, sin prestar atención a posibles diferencias internas a la hora ordenarlas. Se trata de alumnos y alumnas que no estaban participando de manera destacada a la hora de debatir dentro de los grupos y que quizá se

quedaran con una primera opinión propia y no tuvieran en cuenta las visiones que se debatían internamente. Esto ocurrió inicialmente, pues una vez que los grupos debatieron pudieron darse cuenta de la posible relación entre escenas humanas recreadas con algunas pinturas que quizá podrían hacer referencia a la ganadería. Este alumnado demostró también tener claro estos aspectos en sesiones posteriores, por lo que podría corroborarse que el hecho de debatir acerca de las imágenes entre ellos pudo tener efectos positivos a la hora de reflexionar sobre una cuestión concreta. De todas formas, la tendencia general era la de compartir opiniones sobre las imágenes y se notó una cierta necesidad de participar por parte de algunos alumnos que no lo hacían habitualmente, queriendo muchos de ellos contar su versión de las imágenes en cuanto se les preguntaba por ello.

5.5. 2ª Actividad

Con respecto a la segunda actividad, menos de la mitad de la clase de 5º pudo percatarse desde un principio de la presencia de algunas actividades y formas de vida que aparecían en las imágenes que podrían haberse utilizado o haber estado presentes en un mismo momento. En este sentido, se encontraron reflexiones como “sigue habiendo cuevas, pero ya no viven allí” o “siguen utilizando cosas más adelante”. El resto de los alumnos y alumnas no realizaron este tipo de explicaciones de manera directa, pero llegaron a entender lo comentado por sus compañeros a través de preguntas como “¿puedes encontrarte herramientas de madera ahora o todas son antiguas?”, consiguiendo aportar reflexiones como “podían escribir y usar el metal a la vez”, destacando que el grupo supo asociar algunas características a diferentes periodos utilizando la terminología que había conocido a través de los espacios. Todo ello se puede comprobar con reflexiones en los distintos grupos a través de comentarios como “no puede haber esa hacha de metal en el Paleolítico, porque todavía no sabían crearlos” o “el mineral ya estaba en el Paleolítico, pero no sabían hacer las herramientas”. Esta mejoría podría deberse también al uso de los espacios y de las páginas web que utilizaron en la primera de las dinámicas, pero también porque hubo varios alumnos que empezaron a percatarse de la posibilidad de la continuidad y que trataron de ofrecer explicaciones a los compañeros que aún no habían llegado a esa conclusión. A pesar de ello, 6 alumnos no fueron capaces de ofrecer reflexiones de este tipo, quizá porque no habían conseguido asimilar bien las distintas etapas históricas. De esta manera, eran capaces de entender los ejemplos concretos del presente, pero tenían dificultades a la hora de asociar características que podíamos encontrar en etapas distintas con el paso del tiempo, es decir, seguían sin tener clara la terminología, aunque entendían los ejemplos y también la coexistencia temporal entre unas y otras imágenes.

Otra cuestión relevante es que el alumnado mostró reflexiones asociadas a la permanencia en el tiempo del contenido de las imágenes tanto en el caso de las formas de vida, como en el de las herramientas. Así, el alumnado consiguió visualizar que algunos cambios se podrían producir tanto a nivel material como humano y que existían elementos que podrían permanecer en el tiempo a todos los niveles. Con lo analizado, sería coherente pensar que la gran mayoría domina este tipo de aspectos en las dos dimensiones

mencionadas, algo que también podría hacer que su concepción haya cambiado con respecto a cuestiones que podían destacar en la entrevista personal en referencia a elementos previos a la presencia romana, en los que todo se vinculaba a la caza y el conflicto de una manera mayoritaria en el alumnado. El hecho de poder utilizar los espacios de la primera actividad en esta dinámica también hizo que existieran reflexiones como “¿y si los romanos utilizaron esto?”, de forma que demostraban que no restringían las distintas etapas que fueron descubriendo por ellos mismos.

5.6. 3ª Actividad

En relación con la tercera actividad, en la que se tratarían de descubrir relaciones entre imágenes relativas a la Antigua Roma, la gran mayoría del alumnado rechazó, respecto al acueducto, la idea inicial reflejada en las entrevistas, donde la mayoría lo había asociado a una estructura defensiva. De este modo, el hecho de observar imágenes en las que pudiera tenerse perspectiva de qué rodeaba a la construcción, pudo hacer que el alumnado planteara reflexiones como “va por el medio de la ciudad, no puede ser una muralla”, de modo que existieron pequeños debates dentro de los grupos para intentar reflexionar sobre qué podía ser esa construcción. Esto hizo que el alumnado pudiera darse cuenta de otras posibilidades que tenían que ver con las casas y sobre las que se comentaban aspectos como “llevaban cosas hasta las casas”, “algo tenía que ir por arriba” o “el agua iba por arriba”. Por lo tanto, ellos mismos debatieron sobre este tipo de aspectos y ya empezaban a realizar reflexiones más amplias que las que habían presentado durante las entrevistas individuales, enriqueciéndolas mediante el debate con los compañeros/as.

Con respecto a las Calzadas, también se encuentra un cambio respecto a la entrevista inicial. Así, pudieron darse cuenta ahora de que no solo tenían por qué ser pequeños caminos, si no que “se movían a varios sitios por ellos” y que “las líneas del mapa pueden ser esos caminos”. De este modo, el alumnado no juzgó las imágenes individualmente, si no que rápidamente tenían en cuenta el mapa para ofrecer sus explicaciones y fueron capaces de vincularlas con la comunicación y con el “paso de las personas a otros pueblos”. Algo realmente llamativo fue la siguiente opinión de uno de los grupos: “como todos los nombres están en un idioma, igual eran todos romanos y construían esto para llevar armas a otros sitios”. Con ello, estos alumnos y alumnas conseguían recordar lo tratado sobre el latín en las entrevistas y aplicarlo para relacionar dos imágenes.

En la pareja de imágenes de las Termas y el Teatro Romano ningún grupo supo identificar en un principio las Termas y las asociaron con un “resto de un Castro” o “lo que queda de una casa”. Sin embargo, pistas como “forma de bañera” o “no tienen que ver con casas y no son para una única persona” llegaron a ofrecer ideas que el alumnado vinculó con “piscinas antiguas” en uno de los grupos y “ducha o bañera antigua” en los otros. No obstante, algo destacable es que ningún grupo pudo llegar a relacionar las dos imágenes entre sí y que solo en uno de los grupos se escucharon comentarios como “sitios a los que los romanos iban”. 3 de los 19 alumnos afirmaban haber visto ya el Teatro, pero

desconocían su nombre y tanto ellos como el resto del alumnado lo vinculaban a “monumentos que ellos hicieron” o “las columnas son monumentos”.

En relación con las imágenes de asentamientos, dos de los tres grupos se dieron cuenta rápidamente y de manera directa de que ambas fotografías podían hacer referencia a poblados. Con ello, el alumnado mostraba que ya pasa directamente a visualizar esas “ruinas” o “piedras que alguien colocó en la montaña”, que mencionaban de manera indeterminada en las entrevistas, como poblados. Cabe destacar también que uno de los tres grupos comentó que las casas que eran cuadradas podrían ser “como las del dibujo del Acueducto por la forma”, de modo que asociaron la imagen con “un pueblo en el que habitaban los romanos”. Algo destacable es que el resto de los grupos sí que encontró la relación de asentamiento entre ambos poblados y destacó las distintas formas que unos y otros tenían, pero no llegó a establecer el tipo de relaciones con otros elementos de la Antigua Roma a las que llegó el grupo ya mencionado.

5.6. 4ª Actividad

Con respecto a la 4ª actividad, en la que el alumnado reunió las imágenes para crear una breve redacción que incluía tanto su opinión como el contraste de ideas, se han utilizado los criterios de análisis propuestos por Sáiz y Gómez (2016), referentes a la indagación sobre ideas históricas presentes en las redacciones. Ambas tablas se recogen en el [Anexo XIV](#). A partir de ellos, se analizan las redacciones para obtener una imagen panorámica del nivel que muestran en distintas categorías (Gráfico 1). Cabe señalar que los textos fueron redactados por 15 de los 19 estudiantes de 5º, pues las creaciones se desarrollaron en la última semana de clase, en la que 4 estudiantes no acudieron a las sesiones.

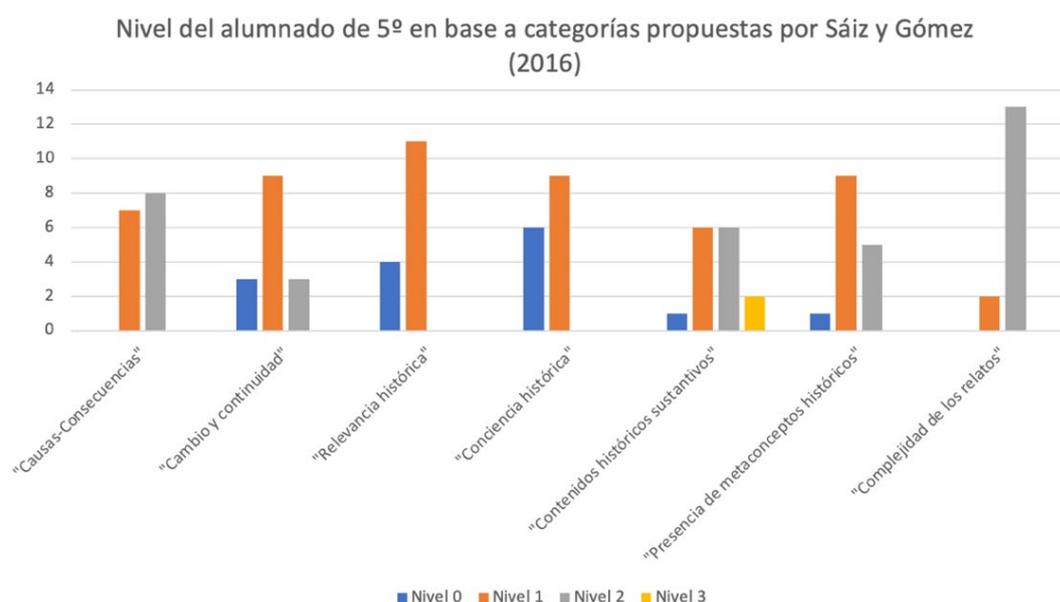


Gráfico 1.

Nivel de las redacciones del alumnado de 5º de Primaria en base a las categorías propuestas por Sáiz y Gómez (2016).

Fuente: Elaboración propia.

El alumnado de 5º ofrece, de manera general, una narración que se acerca a las ideas históricas que contrastaron a través de diferentes fuentes y que están consensuadas a nivel profesional. Sin embargo, la tónica general es el hecho de ofrecer afirmaciones categóricas que, a pesar de que se basan en opiniones que contrastaron dentro de los grupos, no incluían las reflexiones que les hicieron llegar a ese tipo de afirmaciones. Por tanto, puede interpretarse que el alumnado subestima o elude en sus narraciones la argumentación y las ideas que tuvieron para llegar a una determinada conclusión, presentando la información de manera directa y en relación con distintos datos a los que había podido acceder para contrastar sus opiniones. Un ejemplo podría ser: “Vivía en los castros y otra gente quería conquistarlos”, donde vemos que no se ofrece la posible conexión que ese alumno pudo establecer con otras imágenes ni tampoco se ofrece una opinión, sino que directamente se presenta una conclusión a la que pudo llegar con otros recursos.

Algo similar ocurre con respecto a la causalidad en las redacciones, pues prácticamente la mitad del alumnado, como se observa en el Gráfico 1, incluye distintos marcadores causales con los que tratan de explicar las imágenes, pero no todos asocian esas causas con otras imágenes y con las reflexiones que hicieron en los grupos, sino que realizan inferencias directas en base a lo que encuentran directamente en internet. Un ejemplo podría ser: “Es un minero porque trabajaba en la mina con materiales”, donde puede observarse que se presenta una causa final a la que pudo llegarse a partir de una reflexión y un contraste de información que en este caso se oculta a la hora de redactar. En relación con los dos aspectos mencionados, podría interpretarse que el alumnado de 5º curso otorga una mayor valoración al resultado final y no tanto al proceso para llegar a esa conclusión. Una de las posibles causas podría ser el hecho de que están acostumbrados al libro de texto durante los últimos cuatro años, de modo que están expuestos a una narración histórica categórica en la que una determinada visión se presenta como correcta y donde la reflexión que lleva a concluir algo se oculta de manera habitual.

Con respecto a la segunda categoría (Cambio y continuidad), la gran mayoría del alumnado hizo referencia a cambios y particularidades de un periodo concreto como es la Edad de los Metales, mostrando, prácticamente todos, la capacidad para presentar características que asociaban a ese periodo y que relacionaban con esferas materiales y sociales. Sin embargo, no todos resaltan la importancia de lo analizado, sino que, de manera general, describen con alguna breve explicación basada en la información que contrastaron en el aula. De este modo, es común encontrar afirmaciones en las que no se profundiza como “El señor saca minerales (...), vivía en castros y en los castros había guerras”, donde nuevamente se siguen ocultando las reflexiones que dan lugar a esta conclusión y donde puede verse que la importancia de lo que se realizaba en esta época se incluye de manera realmente implícita, encontrándose la gran mayoría de la clase en el nivel 1 relativo a la 3ª categoría incluida en el gráfico. A pesar de ello, algo reseñable es que la práctica totalidad del alumnado tiene muy claras las particularidades del periodo que han ido descubriendo en esta y en otras actividades a lo largo de la intervención,

utilizando una terminología coherente y realizando explicaciones lógicas en base a la presentación de distintas imágenes.

Vinculado con el aspecto anterior y en relación con la 4ª categoría, el alumnado ofrece algunas valoraciones basadas en opiniones personales que no conecta o contrasta con otras informaciones. De esta forma, existen afirmaciones en distintas redacciones como “El minero fue al castro para fundir el mineral” o “tenían altas murallas con guardias”. Este tipo de afirmaciones podrían estar basadas tanto en conexiones con imágenes y pistas como en información directa obtenida de las fuentes propuestas; cuestiones que el alumnado no tiende a explicitar aunque su reflexión pueda ser coherente en varios casos. Además, prácticamente toda la clase es capaz de presentar afirmaciones históricas con coherencia, haciendo referencia a esferas que abordan elementos distintos que van desde el ámbito tecnológico hasta el social, tal y como reflejan los datos de la 5ª categoría (Contenidos históricos sustantivos). Asimismo, algo especialmente relevante es que no existen errores notorios en el plano temporal, encontrando únicamente dos alumnos que relacionaban las imágenes con la época romana.

Con respecto a la 6ª categoría (Metaconceptos históricos), el alumnado hace uso de referencias causales básicas en la gran mayoría de los casos. También se encuentran redacciones en las que hay un uso regular de la descripción, de modo que no todo el alumnado llega al Nivel 2, quizá debido a esa tendencia lineal presentada en sus libros durante los últimos cursos, aunque en ese tipo de referencias causales son capaces de realizar conexiones con información coherente y sin errores de carácter temporal.

Por último, en la 7ª categoría (Complejidad de los relatos), la práctica totalidad del alumnado presenta la información de una manera ciertamente aislada, aunque toda ella se refiera a un relato sobre la Edad de los Metales. De esta forma, hacen referencia a la gran mayoría de imágenes y pistas que se les ofrecen, pero no todos son capaces de conectarlas entre sí para construir las explicaciones. En algunos casos, el alumnado comienza a hablar de distintas herramientas y armas y después comienza a describir algunas particularidades que conoce de los castros, de modo que no siempre se ofrece una explicación en cuanto a la relación directa de imágenes a la hora de llevar a cabo la redacción. Esta tendencia podría estar relacionada con una posible dificultad para interpretar las imágenes de forma conjunta a la hora de redactar, pues el alumnado sí fue capaz de hacerlo durante las sesiones donde predominaba la oralidad, por lo que parece clara la importancia de una adecuada competencia lingüística también en las clases de Historia.

Con respecto a las entrevistas finales, se muestra a continuación la categorización realizada. Asimismo, en el [Anexo XV](#) aparecen dos mapas conceptuales en los que puede observarse una comparativa con respecto a las distintas subcategorías presentes en la entrevista inicial, por un lado, y en las entrevistas finales, por otro. Se incluye también el número de alumnos y alumnas de 5º curso cuyas respuestas se asocian con unas y otras subcategorías presentes en cada una de las entrevistas. En este caso, puede observarse el

aumento en la riqueza del lenguaje e ideas y cómo estas alcanzan unas mayores cotas de complejidad.

Categoría	Subcategorías	Código	Ideas
PREHISTORIA Y ETAPAS PREVIAS A LA ANTIGUA ROMA (Pe)	Edad de los Metales	(PeEM01)	“Lo anterior a los romanos fue la Edad de los Metales. Fabricaban metales para vivir (...) También vivían en poblados, protegiéndose de los ataques de otros poblados”.
		(PeEM02)	“Vivían en Castros, sólo quedaron ruinas”.
		(PeEM03)	“Voy a hablar de la Edad de los Metales porque es la más reciente de la prehistoria, donde la gente construía poblados y los reforzaba con murallas y gente con espadas y lanzas para defenderse y atacar”.
	Transición entre etapas previas	(PeTE01)	“Primero vivían en cuevas, comían frutos silvestres y carne. Después vivían en casas que eran de adobe”.
		(PeTE02)	“Primero vivían en cuevas y cazaban animales, pero después ya empezaron a hacer chozas y se quedaban ahí”.
CASTROS (Ca)	Ruinas asociadas al asentamiento humano	(CaRA01)	“Es donde estaban las casas antes, un poblado. De la Edad de los Metales, luego los romanos lo hicieron todo más cuadriculado y con mucha más medida”.
		(CaRA02)	“Casas que hubieron antes de los romanos. Un terreno donde vivían”.
		(CaRA03)	“Casas destrozadas, ruinas”.
		(CaRA04)	“Son casas en las que hubo una guerra y se destruyeron”.
		(CaRA05)	“Eran casas, un pueblo” “De la Edad de los Metales”.

Tabla 3.
Resultados referentes a las entrevistas finales con el alumnado de 5º.
Fuente: Elaboración propia.

Categoría	Subcategorías	Código	Ideas
HERENCIA ROMANA (Hr)	Material y restos concretos	(HrMR01)	“Diseñaron unos caminos de piedra para llegar a cualquier sitio de España. “Acueductos, pasaba por ahí agua a diferentes casas”.
		(HrMR02)	“Aquí en la Península hacían muchas calzadas romanas para transportar y para que fueran lo romanos a otros poblados”.
		(HrMR03)	“Hicieron varios caminos por la Península Ibérica donde iban con la carga, con el botín, con la mercancía de ellos y servían para las guerras, para ir hacia un sitio que vayas a atacar”.
		(HrMR04)	“Cosas valiosas como espadas, armaduras...”.
	Cultural	(HrCU01)	“Hablaban Latín”.
		(HrCU02)	“Dejaron el Latín”.
		(HrCU03)	“Nos dejaron una lengua, de la que la nuestra deriva totalmente”.
USOS DE LAS CALZADAS ROMANAS (Cr)	Conflicto y expansión	(CrCE01)	“Para transportar muchísimas cosas y para que los soldados fueran a otros poblados”.
		(CrCE02)	“Para llevar sus armas”.
		(CrCE03)	“Para ir a otros sitios para coger más territorio”.
	Transporte	(CrT01)	“Para llevar, por ejemplo, los carros”.
		(CrT02)	“Para tener un camino libre para poder llevar cosas”.
FUENTES (Fu)	Primarias	(FuP01)	“Ir a los sitios”.
		(FuP02)	“Por medio de imágenes”.
		(FuP03)	“Un arqueólogo con lo que se encuentra”.
		(FuP04)	“Restos”.
	Secundarias	(FuS01)	“Hablando de las imágenes”.
		(FuS02)	“Grupos para ponernos de acuerdo”.
		(FuS03)	“Museos”.

Tabla 4.
Resultados referentes a las entrevistas finales con el alumnado de 5º.
Fuente: Elaboración propia.

Categoría	Subcategorías	Código	Ideas
VALOR/ IMPORTANCIA DE LA HISTORIA (Vi)	Comprensión del presente	(ViCA01)	“Conocer muchas cosas que hay ahora que no tengo ni idea de para qué sirven”.
		(ViCA02)	“Para entender por qué es ahora así”.
		(ViCA03)	“Me interesa porque quiero saber cómo fueron en el pasado, cómo estuvieron, qué hicieron para que estuviésemos así en el futuro”.
	Aprovechamiento del pasado para la actualidad	(ViAP01)	“Pueden servirnos algunas cosas. Puede haber cosas importantes que tengamos que saber ahora”.
	Conocimiento del pasado	(ViCP01)	“Para saber cómo vivíamos antes”.

Tabla 5.
Resultados referentes a las entrevistas finales con el alumnado de 5º.
Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse en la primera categoría de la Tabla 3 referida a la vida previa a los romanos, todo el alumnado muestra un cambio importante respecto a las entrevistas iniciales. En este sentido, varios estudiantes ofrecieron descripciones sobre la etapa histórica inmediatamente anterior y la identificaban correctamente a nivel terminológico. Además, 9 alumnos y alumnas hicieron referencia a transiciones entre periodos históricos previos a la presencia romana, abordando distintas características que habían descubierto en las actividades y que iban cambiando de unas a otras hasta llegar a la etapa dentro de la Edad Antigua por la que eran preguntados. Sin embargo, 5 alumnos del grupo ofrecieron información terminológica que no era del todo coherente con el tipo de actividades que describían dentro de la Edad de los Metales, como “construyeron muchas calzadas”. De este modo, se interpreta que la visión mostrada por el alumnado de 5º en la primera entrevista asociada a elementos como la caza y los conflictos desaparece tras realizar las actividades y contrastar muchas de sus opiniones, acercándose a posiciones más cercanas al consenso profesional. En el tipo de comentarios que realiza el alumnado se incluye terminología que han ido conociendo y descubriendo y, sobre todo, se perciben cambios significativos a la hora de expresarse, utilizando más matices a nivel oral y un lenguaje más técnico que puede observarse en todas las categorías. Este desarrollo a nivel oral podría deberse a una mayor presencia del debate y el diálogo a lo largo de las 4 actividades y, por supuesto, a la existencia de una serie de descubrimientos que el alumnado ha llevado a cabo y que ha demostrado saber emplear en las entrevistas.

Con respecto a la 2ª categoría de la Tabla 3, ningún alumno o alumna identificó los Castros con usos vinculados a la actualidad. En este sentido, los 19 hacían referencia a elementos del pasado y a la identificación de los mismos como restos en clara vinculación

con el asentamiento. De este modo, puede observarse que la vinculación de los castros con actividades y construcciones actuales como “laberintos” ya no aparece en las entrevistas finales y, de hecho, se recogen en la tabla algunas descripciones del alumnado relativas al plano temporal en las que la información puede considerarse pertinente y cercana a la consensuada profesionalmente. Por tanto, podría afirmarse que el alumnado de 5º es capaz tanto de reconocer y de contextualizar un elemento presente en su entorno como de comentar los procesos que en él se pudieron llevar a cabo y que se explicitan a través de las redacciones en la última de las actividades.

La 1ª categoría de la Tabla 4 hace referencia a la posible herencia romana. Sobre ella, el alumnado había presentado en las entrevistas iniciales una serie de restos y de materiales descontextualizados que podrían ser propios también de cualquier otro momento de la historia, siendo recurrentes ejemplos como “armas de caza” o “dinero, oro”. En cambio, el alumnado incluye, en las entrevistas finales, elementos romanos concretos que no solo puede mencionar, sino que sabe vincular con la funcionalidad concreta de construcciones como las calzadas o los acueductos en base a lo que pudieron ir descubriendo en las actividades. Asimismo, hay también un total de 7 alumnos y alumnas que mencionan de manera espontánea el latín, a diferencia de los comentarios en las primeras entrevistas, donde únicamente ofrecían comentarios asociados al plano material. De este modo, el alumnado demuestra ser consciente de una serie de cambios que vinculan con la Antigua Roma y de los que no únicamente tiene un conocimiento terminológico, pues ha sabido llegar a una explicación sobre sus usos a través del contraste de opiniones y de información con fuentes. Sin embargo, en las respuestas el alumnado no ha mencionado aspectos relativos a particularidades de la sociedad y hábitos y costumbres de la época a las accedieron en una de las dinámicas concretas, un aspecto que quizá debió hacerse más explícito en la dinámica y sobre el que pudo profundizarse más.

Con respecto a la 4ª categoría, presente en la Tabla 4 y vinculada con las Calzadas Romanas, el alumnado ya no las identifica con elementos que podrían considerarse actuales como, por ejemplo, los parques. En este sentido, todo el alumnado analiza ya este tipo de elementos desde una visión que tiene en cuenta el pasado e incluye funciones que están consensuadas a nivel profesional. Además, algo destacable es que 9 de los 19 estudiantes hablan también de otro tipo de funciones más específicas además de las vinculadas únicamente con el transporte, haciendo referencia a un proceso histórico del que fueron conscientes al ir realizando las actividades y visitando distintas fuentes. De este modo, el alumnado vuelve a mostrar una tendencia similar a lo comentado sobre los Castros y que podría interpretarse como una superación del hecho de valorar las distintas imágenes ofreciendo funcionalidades actuales.

Por otra parte, en la 5ª categoría, localizada en la Tabla 4, se hace referencia al tipo de fuentes históricas mencionadas por el alumnado participante. Con respecto a ellas, únicamente 2 alumnos del grupo mencionaron posibilidades asociadas a elementos como el libro de texto mientras que los 17 estudiantes restantes no los incluían ya en sus comentarios, algo notoriamente distinto a la situación encontrada en las primeras

entrevistas, donde 15 personas los habían mencionado en este sentido. En las entrevistas finales, otro tipo de opiniones como “los restos”, “ir a los sitios” o “un arqueólogo con lo que se encuentra” están presentes en 14 de las 19 entrevistas finales, mientras que las fuentes secundarias aparecen en el discurso de 10 personas. De esta forma, se observa una mayor diversidad de opciones en comparación con las entrevistas previas a las cuatro actividades desarrolladas y también la aparición de nuevas opiniones que no habían surgido previamente y con las que el alumnado considera que puede descubrir la Historia.

La última categoría incluida hace referencia a la importancia que podría tener la disciplina a partir de las opiniones del alumnado de 5º. Tendencias observadas en las primeras entrevistas, visibles en la Tabla 2 y asociadas al puro conocimiento y al gusto personal, ya no se encuentran en el tipo de argumentaciones que ofrece el alumnado en las entrevistas finales. En este sentido, ideas vinculadas con posibles conexiones con las vidas actuales del alumnado y el papel que podría tener la disciplina en ellas priman al final de la intervención en una doble vía que se basa, tanto en la comprensión, como en el aprovechamiento. Con este tipo de resultados, el alumnado presenta cambios significativos y, sobre todo, el gusto personal comienza a asociarse a un sentido y a una explicación que ellos llegan a darle a sus intereses, de modo que son capaces de expresar opiniones basadas en argumentos que ellos asocian a la relevancia de la disciplina.

Por otra parte, destacan algunas reflexiones realizadas por el alumnado ante cuestiones de la entrevista que se asociaban con la posibilidad de que existieran diversas versiones sobre un mismo hecho histórico, existiendo cambios significativos con respecto a las opiniones previas. Las primeras entrevistas habían mostrado una predominancia de comentarios y opiniones que, o bien consideraban la inexistencia de distintas versiones o bien contemplaban su existencia sin ofrecer explicación alguna. Sin embargo, en las entrevistas finales se observa una mayor presencia de comentarios referentes a explicaciones que se asocian con distancias temporales, con aportaciones como “no es seguro porque no existíamos por aquella época en que se hizo todo” o “no lo es porque el pasado fue hace muchos años”, siendo explicaciones presentes en 13 de los 19 estudiantes. Además, 2 alumnos de entre estos 13 ofrecieron explicaciones como “de todo hay varias teorías y probablemente no sean todas reales ni todas mentira” o “no es seguro porque ellos encontraron eso, no es una explicación justa. No se sabe”. 6 estudiantes seguían sin ofrecer explicaciones referentes a estas cuestiones a pesar de que todos ellos recalcaban la posibilidad de encontrar versiones distintas. Si bien se observa un cambio desde posturas iniciales que la negaban, no acaban de profundizar del todo en las distintas razones. En relación con estos resultados, las cuatro actividades de la intervención y el hecho de compartir opiniones en todas ellas podría haber motivado que el alumnado accediese a procesos reflexivos a los que no estaban acostumbrados previamente, los cuales pudieron llevarlos a conclusiones ya mencionadas en las que desaparece la idea de la exactitud con respecto a las versiones fijas ya mencionadas.

Para finalizar con el apartado de resultados, es importante destacar la implicación que todo el grupo ha tenido a la hora de ir desarrollando las 4 actividades propuestas a lo largo

de las sesiones. A este respecto, algo significativo fue que el alumnado que habitualmente no había ido superando la asignatura y que no participaba en las clases con la tutora y otros especialistas se involucró en el trabajo dentro de los distintos grupos, participando voluntariamente en público a la hora de presentar conclusiones a las que había llegado su grupo. Además, el alumnado con más dificultades y los estudiantes que habían mostrado escaso interés en otras sesiones con la tutora presentaron argumentaciones coherentes y divergentes a lo largo de las sesiones y también en las entrevistas, llegando a ofrecer explicaciones tan originales y lógicas sobre algunos procesos históricos como el alumnado que más alta calificación había obtenido en trimestres y cursos anteriores. De este modo, el alumnado que tuvo más dificultades en las dinámicas no fue necesariamente aquel alumnado que se había caracterizado por obtener resultados negativos, sino que había estudiantes con un rendimiento positivo en otro tipo de dinámicas que también fueron presentando problemas con respecto a determinadas actividades.

6. CONCLUSIONES

Con los resultados obtenidos, puede interpretarse que el alumnado ha podido llegar a determinadas conclusiones sobre la Prehistoria y la Edad Antigua sin un uso directo de información categórica proveniente del libro de texto. De hecho, el propio alumnado fue consciente de esta situación, pues en las entrevistas finales apenas dos alumnos hicieron referencia a los libros de texto como fuentes para descubrir la historia. En líneas generales, percibieron la posibilidad de descubrirla también a través nuevos procesos que pudieron llevarlos a desarrollar reflexiones sobre la disciplina como las que mostraron en las entrevistas finales. Así, al no estar tan expuestos a información directa y cerrada, sino que esta se utilizaba como contraste de su opinión e intuición, fue posible emular el trabajo de los historiadores (Prats, 2010), cuestión que mencionaron en alguna actividad y en la entrevista final. La forma de abordar las cuatro actividades planteadas, en las que predominaba el debate y las explicaciones que daban sobre determinadas imágenes a las que no estaban acostumbrados, podría ser relevante para hacer ver al alumnado la diversidad de posibilidades existentes para acercarse a determinadas conclusiones que podían ser abiertas y modificables con el tiempo. Dinámicas similares, como la analizada por Campillo et al. (2019), en la que los libros se sustituyen por dinámicas activas, muestran más predisposición hacia el intercambio de opiniones y un paso de pensamientos docentes sobre la asignatura hacia posturas más reflexivas y participativas.

Por otra parte, resulta importante el hecho de que el alumnado mostrara su punto de vista acerca de determinadas fuentes históricas de la Prehistoria y de la Edad Antigua y que hayan podido acercarse, desde su opinión y desde el debate, a explicaciones adoptadas por los profesionales sobre las que existe un consenso. Otras prácticas relacionadas con este tipo de actividades llevadas a cabo en la intervención de Chaparro et al. (2019) ofrecen también testimonios de más de dos tercios de alumnado universitario vinculados con una reflexión más significativa y perceptiva sobre las prácticas en la disciplina.

Con respecto a las dinámicas internas de las cuatro actividades desarrolladas, destacó la ausencia de explicaciones teóricas por parte de los docentes, dejando que el alumnado de 5º pudiera y consiguiera otorgar distintas explicaciones que contrastaban con otros grupos y con trabajos académicos a los que podían acceder con las tablets, lo cual podría ser importante para mandar al alumnado un mensaje referente a la importancia de su reflexión. Además, algo especialmente significativo son los cambios surgidos respecto al valor que le daban a la disciplina en las primeras entrevistas realizadas en el mes de marzo. En un principio, y como se analizó en los resultados, más de la mitad de la clase tenía opiniones vinculadas con el puro conocimiento, fruto de no haber conocido otra dinámica que la memorización del libro de texto. En cambio, tras desarrollar las cuatro actividades en 8 sesiones de clase el alumnado se acercó a otro tipo de posturas más reflexivas y diversas (ver Tabla 5).

En la intervención también se ha hecho uso de imágenes asociadas al patrimonio cultural de la Prehistoria, especialmente de la Edad de los Metales, y de la Antigua Roma, realizando diferentes reflexiones contrastadas en grupos y descubriendo procesos históricos asentados que después se comparaban con espacios profesionales. Este tipo de recursos no siempre son tenidos en cuenta y en las clases de Ciencias Sociales en el Centro de prácticas no era común realizar un análisis sobre ellos, sino que se utilizaban únicamente como elementos ilustrativos sobre los que no se proyectaba ninguna tarea. Por tanto, en la propuesta se presentaron como un recurso más sobre el que profundizar y sobre el que toda la clase tenía algo que opinar en base a su reflexión, de modo que existían discrepancias regulares que hicieron que posteriormente se añadieran matices que conseguían generar conclusiones más diversas a la par que significativas. Los resultados obtenidos concuerdan con la investigación desarrollada por Yamila (2014), con un uso compartido y crítico de las fotografías, que propició opiniones del alumnado vinculadas con una mejoría reflexiva, así como con un aumento de los razonamientos y de la atención hacia pequeños aspectos clave de las mismas.

Otro tipo de dinámicas desarrolladas con el alumnado también pueden ser fundamentales para incorporar la tecnología para la búsqueda en webs profesionales y para familiarizarse con las posibilidades que puede haber en algunos espacios profesionales, tanto del Principado de Asturias -caso, por ejemplo, del Museo Arqueológico-, como en otros espacios del resto de España, acercándose más a la disciplina. Otros estudios similares, como el realizado por Salas et al. (2020), que incorporan dinámicas digitales, resaltan opiniones del alumnado vinculadas con una mayor posibilidad de intervención y una potenciación de la colaboración y la atención. Estos son aspectos también visibles durante la intervención desarrollada con el alumnado de 5º curso y que deberían tenerse en cuenta con respecto al papel de los estudiantes. Además, vinculado con estas prácticas, en las actividades también se consiguieron incorporar espacios del museo en el aula para relacionar lo presente en algunos entornos, tanto asturianos como del resto de España, con diferentes imágenes dentro de las actividades, utilizando las búsquedas por grupos de una manera positiva.

Por último, la actividad de las imágenes con pistas asociadas a la Edad de los Metales en Asturias pudo conseguir, especialmente en el plano oral, una ruptura con la idea de la Historia como un discurso cerrado e incuestionable. En este sentido, Calle et al. (2022), tras realizar una actividad similar, señalan reflexiones de futuros docentes asociadas tanto a la necesidad del razonamiento para desarrollar las actividades como a la generación de descubrimientos autónomos dentro del campo, algo que también podría derivar en un mayor relativismo mostrado por el alumnado de 5º de Educación Primaria durante las entrevistas finales. Asimismo, el hecho de combinar esta actividad con las redacciones que el alumnado de 5º realizó es útil para poder comprobar el tipo de reflexiones a las que se suman las experiencias que han ido teniendo en las tres actividades previas y que les permiten realizar una explicación histórica. Sin embargo, otras investigaciones ya abordadas en este trabajo como la desarrollada por Ortuño et al. (2016) destacaban la existencia regular en la escuela de escritos en los que no se ahonda en cuestiones vinculadas con la fundamentación de lo expuesto por el alumnado. Esta es una cuestión que se ha percibido y analizado con respecto a los resultados de la cuarta actividad de la intervención y que, por tanto, se postula como una cuestión a reforzar con el alumnado.

A raíz de las posibilidades analizadas, se considera desde este trabajo la importancia de reivindicar el tipo de propuestas presentes en las cuatro actividades desarrolladas en 5º curso de Educación Primaria para seguir generando dinámicas y procesos alternativos. Sin embargo, también se plantean una serie de problemas que podrían hacer que este tipo de propuestas no se lleven a cabo de una manera regular en los centros.

En primer lugar, se observa en el centro de prácticas una tendencia relacionada con que el alumnado copie de forma regular la información en sus libretas para el estudio; información que, en esencia, proviene del libro de texto y de lo explicado o descrito por los docentes. Sin embargo, el alumnado demostró la capacidad para ir utilizando los procesos que iba descubriendo y no solo eso, sino que sus redacciones mostraron también la capacidad para incluir características de procesos históricos que habían ido conociendo con el paso de las sesiones. También las entrevistas demostraron esta capacidad del alumnado para retener, desde transiciones entre etapas que habían descubierto autónomamente hasta particularidades asociadas, por ejemplo, al legado romano en la Península Ibérica, unas habilidades que no necesariamente surgieron de una memorización mecánica o de grandes explicaciones por parte de su tutora, sino del trabajo que fueron desarrollando a lo largo de las sesiones a través de la espontaneidad y del contraste utilizando los espacios digitales. Esto concuerda con lo reflejado por otros autores como Betancur (2020) e Ibagón (2020), quienes obtienen resultados similares cuando en las aulas se introducen dinámicas basadas en el desarrollo de inferencias y el contraste de opiniones. En este sentido, podría afirmarse, en la línea de lo descrito por Cooper (2021), que este tipo de intervenciones consiguen aprovechar mejor el potencial del alumnado, de la materia y del trabajo de los docentes. Por ello, es necesario buscar alternativas a la dinámica unidireccional predominante, que afecta especialmente a la enseñanza de la Historia.

En segundo lugar, se observa una falta de tiempo suficiente para la disciplina en las escuelas asturianas. En el centro de prácticas, el alumnado de 5º tenía dos sesiones semanales donde el tiempo efectivo era de, aproximadamente, 1 hora y 15 minutos a la semana, en las que se contemplan también procedimientos y aspectos educativos en los que la geografía y la demografía tenían mucha mayor presencia. Teniendo en cuenta, además, que el profesorado del Centro de prácticas hace un uso regular de tiempos que suelen emplearse para la lectura y copia directa del libro, el tiempo sigue reduciéndose a la hora de abordar la disciplina. En este sentido, un estudio desarrollado por Piñeiro y Macía (2016) señalaba la persistencia de esta situación, aunque con opiniones referentes a obligaciones internas del Centro.

Por último, en el periodo de prácticas también se comentaba la posibilidad, por parte de los docentes, de incluir en este trabajo algún tipo de nota numérica o que el alumnado tuviera elementos escritos de referencia que pudieran estudiar para realizar una prueba medible y cuantificable. En investigaciones como la realizada por Alfageme et al. (2015) se presentan testimonios de más de la mitad de los docentes encuestados referentes a una búsqueda de elementos objetivos y medibles a la hora de corregir y generar una valoración, por encima de dinámicas referentes a habilidades del alumnado, una cuestión también presente en las clases de Ciencias Sociales observadas en el centro, donde puede volver a observarse que la búsqueda de la objetividad se presenta de modo prioritario.

Con todo ello, podría observarse que es frecuente seguir encontrando prácticas ya analizadas en el marco teórico de este trabajo y que se correspondían con etapas previas en el tiempo asociadas a la enseñanza de esta disciplina en los centros educativos, algo que debería llevar a una reflexión sobre lo realizado en el campo con vistas a futuro. En este sentido, se trata de prácticas como las mencionadas por Sierra (2008), asociadas a la acumulación de información, y tendencias comentadas por Monteagudo y García (2020), vinculadas con la preponderancia del examen conceptual como instrumento de evaluación. Sin embargo, las posibilidades observadas y analizadas a través de las cuatro actividades y, sobre todo, los resultados de las entrevistas dejan ver que el alumnado ha sido capaz de extraer reflexiones personales y de ir conectando la información a la que llegaban con ayuda de las imágenes sobre la Prehistoria y la Antigua Roma, “los espacios digitales” y el hecho de comentar visiones con otros grupos. Este tipo de dinámicas en las que se combinan estos elementos y en las que la información presentada no es cerrada, sino que admite diversas interpretaciones, ha revelado su potencialidad, en consonancia con los resultados de la literatura científica y, sobre todo, incide en la pertinencia de seguir probando estrategias que favorezcan un acercamiento del alumnado a la historia desde la diversidad y la crítica, fomentando el trabajo autónomo y la discusión grupal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Alfageme, M. B., Miralles, P. y Monteagudo, J. (2015). Cómo evalúa el profesorado de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 571-589. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44428
- Ardila, E. (2010). Concepciones de los docentes de Ciencias Sociales sobre la naturaleza del pensamiento crítico. *Aletheia*, 2(1), 32-56. <https://doi.org/10.11600/ale.v2i1.15>
- Calle, M., López, E., Miguel, D. y Carril, M. T. (2022). *Escape rooms* en la formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales: valoración y potencial educativo. *Educación XXI*, 25(2), 129-150. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31440>
- Campillo, J. M., Miralles, P. y Sánchez, R. (2019). La enseñanza de ciencias sociales en educación primaria mediante el modelo de aula invertida. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(94.3), 347-362. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.74402>
- Chaparro, A., Martínez, C., Robles, F.J y Cespedosa, R. (2019). Desarrollar la conciencia histórica a través del patrimonio en el Grado en Educación Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 36, 17-32. <https://doi.org/10.7203/dces.36.12672>
- Cooper, H. (2021). *Didáctica de la historia en la Educación Infantil y Primaria*. Morata.
- Cózar, R. y Sáez, J. M. (2017). Realidad aumentada, proyectos en el aula de primaria: experiencias y casos en Ciencias Sociales. *Edmetic*, 6(1), 165-180. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i1.5813>
- Cuenca, J. M., Martín, M. y Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45-54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias (2022). *Boletín oficial del Principado de Asturias*, 156, de 12 de agosto de 2022, 39-51. <https://sede.asturias.es/bopa/2022/08/12/2022-06337.pdf>
- De la Luz, M. (2018). La Educación Imaginativa y la enseñanza de la historia. *Revista de Historia y Geografía*, 39, 143-161. <https://doi.org/10.29344/07194145.39.1696>
- Delgado, R., de León, C. R. y Bajo, M. J. (2022). Las Ciencias Sociales en la formación docente: percepción de los estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 43, 3-18. <https://doi.org/10.7203/dces.43.24493>
- García, G. A. (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>

- Godoy, M. F. (2015). Las preguntas de docentes como estrategia para el desarrollo de habilidades cognitivas de los estudiantes en la Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Foro educacional*, 24, 57-76. <https://doi.org/10.29344/07180772.24.612>
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria ¿Una evaluación en competencias? *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 91-121. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.04>
- Gómez, C. J. 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. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.04>
- Gómez, C. J. y Prieto, J. A. (2016). Fuentes primarias, objetos y artefactos en la interpretación de la historia. Diseño y evaluación de un taller de numismática en Educación Secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 31, 5-22. <https://doi.org/10.7203/dces.31.8228>
- Gómez, C. J., Monteagudo, J. y López, R. (2012). El examen y la evaluación de los contenidos de Ciencias Sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. Capacidades, conceptos y procedimientos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 37-49. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5651>
- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A. y Mirete, A. B. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 237-250. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52233>
- González, G. A., Santisteban, A. y Pagès, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.fehf>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Ibagón, N. J. (2016). Enseñar y aprender Historia a partir del análisis de fuentes históricas. Una experiencia formativa en educación superior. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 7(1), 121-133. <http://dx.doi.org/10.18175/VyS7.1.2016.06>
- Ibagón, N. J. (2020). Los docentes de Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia. Una mirada comparativa entre sus concepciones y las de sus estudiantes. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(95.3), 119-136. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81297>
- Llonch, N. y Parisi, V. (2016). Contribuciones a la didáctica de la Historia a través del método de análisis del objeto: como ejemplo... una “vasulla”. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 10, 111-124. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2016/7>

- Martín, M. J. y Cuenca, J. M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 33-54. <http://dx.doi.org/10.6018/j/222491>
- Martínez, M. y Miralles, P. (2021). Evolución de las concepciones del alumnado de Educación Primaria sobre la Historia como disciplina. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(1), 69-86. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v36i1.2708>
- McMillan, J. C. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual* (5ª ed.). Pearson.
- Miralles, P., Gómez, C. J. y Monteagudo, J. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de primaria y secundaria. *Investigación en la Escuela*, 78, 19-30. <https://doi.org/10.12795/IE.2012.i78.02>
- Monteagudo, J. y García, M. M. (2020). Metodología y evaluación en las asignaturas de Ciencias Sociales en niveles preuniversitarios. Recuerdo y opinión del profesorado en formación. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(1), 191-208. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v35i1.2332>
- Ortuño, J., Ponce, A. I. y Serrano, F. J. (2016). La idea de causalidad en las explicaciones históricas del alumnado de educación primaria. *Revista de Educación*, 371, 9-34. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-371-306>
- 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>
- Pauli, M. G. (2018). Enseñar historia: el desafío de formar estudiantes críticos y reflexivos. *Revista Paideia Surcolombiana*, 23, 24-41. <https://doi.org/10.25054/issn.0124-0307>
- Piñeiro, M. y Macía, X. C. (2016). Enseñanza y aprendizaje de Ciencias Sociales en Educación Primaria. Una investigación cualitativa con docentes de Galicia. *Revista AGALI Journal. Journal of Social Sciences and Humanities*, 6(6), 57-67. <http://hdl.handle.net/10347/26106>
- Prats, J. (2010). En defensa de la Historia como materia educativa. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 9, 8-18. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2016.15.13>
- 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>
- Revilla, D. M., Calle, M. y Sánchez, M. (2020). Uso de la evidencia y significatividad histórica en la enseñanza de la Transición española mediante un entorno digital de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 38(3), 255-274. <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.452901>

- Rivero, P., Fontal, O., Martínez, M. y García, S. (2018). La educación patrimonial y el patrimonio arqueológico para la enseñanza de la Historia: el caso de Bilibilis. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 23-37. <https://doi.org/18239/ensayos.v33i1.1554>
- Rivero, P. y Pelegrín, J. (2019). ¿Qué historia consideran relevante los futuros docentes de Educación Infantil? *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 96-120. <https://doi.org/10.1590/198053145428>
- Rojas, L. E. y Ámber, D. (2022). Impacto de la gamificación con TIC en la enseñanza de las Ciencias Sociales en estudiantes de cuarto grado de Primaria. *MLS- Educational Research (MLSER)*, 6(2), 232-252. <https://doi.org/10.29314/mlser.v6i2.1238>
- 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. http://dx.doi.org/10.26754/ojs_clio
- Sáiz, J. y Gómez, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 175-190. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.206701>
- Salas, R. A., de la Cruz, G., Alvarado, C. y Gamboa, F. (2020). Dispositivos móviles y Muro colaborativo: ¿medios de comunicación para innovar el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre las ciencias sociales? *Revista Meta: Avaliacao*, 12(35), 601-624. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i36.2626>
- Sánchez, P. (1991). El valor de la historia y los valores en la enseñanza de la historia. *Revista Complutense de Educación*, 2(2), 309-322.
- Sánchez, R., Campillo, J. M. y Guerrero, C. (2020). Percepciones del profesorado de primaria y secundaria sobre la enseñanza de la historia. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(95.3), 57-76. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.83247>
- Sierra, L. (2008). La enseñanza de la Historia en la España Contemporánea. *Educación y futuro*, 19, 35-54.
- Suárez, M. A. (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. <https://doi.org/10.7203/DCES.26.1932>
- Suárez, M. A., Calaf, R. y San Fabián, J. L. (2014). Aprender historia a través del patrimonio. Los casos del Museo del Ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración en Cataluña. *Revista de Educación*, 365, 38-66. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-365-264>
- Yamila, D. (2014). Aprender y enseñar a través de imágenes. Desafío educativo. *ASRI: Arte y Sociedad. Revista de Investigación en artes y humanidades digitales*, 6, 1-13. <http://asri.eumed.net/6/educacion-imagenes.html>

ANEXOS:

ANEXO I

Preguntas de la entrevista dirigida al alumnado de 5º curso.

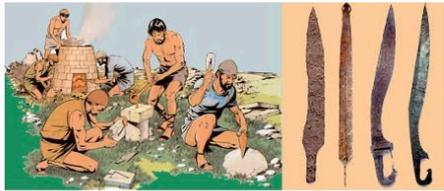
1º: PREHISTORIA



Fuentes: https://historia.nationalgeographic.com.es/a/yacimientos-arqueologicos-mas-importantes-espana-2_17865
<https://www.castrosdeasturias.es/castros/46/15/el-castro-de-coaa>

Vida previa a la presencia romana:

- ¿Conoces algo de la vida de las personas en la Península Ibérica antes de la llegada de los romanos?
- ¿Crees que era una sociedad más o menos avanzada? ¿Por qué?
- ¿Qué ves en la imagen? ¿Sabrías explicar qué es? ¿Cómo se llaman estas construcciones?
- ¿De qué época te parecen estas construcciones? ¿De qué siglo podrían ser?



Fuentes: <https://www.timetoast.com/timelines/primeras-herramientas>
<https://visitmuseum.gencat.cat/es/poblat-neolitic-de-la-draga/objeto/falc-neolitica>
<https://viajeatravesdeltiempo.jimdofree.com/inicio/prehistoria/edad-metales/>
https://www.pedresdegirona.com/reportatges/separata_expo_draga.htm

- ¿Qué imagen crees que pertenece a una época más reciente? ¿Por qué?
- ¿De qué época crees que son estos materiales?
- ¿Qué materiales ves más avanzados?

2º: ANTIGUA ROMA

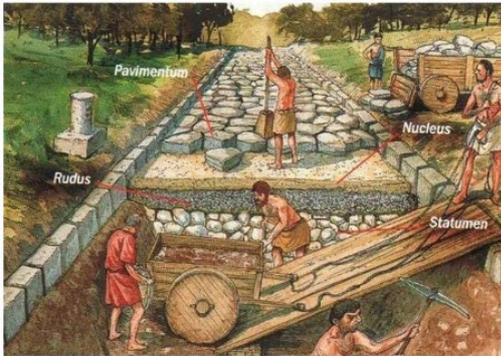
Conocimientos previos básicos sobre la Antigua Roma:

- ¿Qué conoces sobre Roma? ¿En qué época de la Historia ubicarías la República y el Imperio Romano?
- ¿Sabías que Roma tuvo presencia en la Península Ibérica? (*incluir si no se menciona en la respuesta a la anterior pregunta*).
- ¿Conoces algún resto romano en Asturias? ¿Y en general?

Herencia/Consecuencias de la presencia romana en la Península:

- ¿Qué dirías que hemos podido heredar de los romanos?
- ¿Qué interés crees que puede tener la sociedad en conocer lo que nos dejaron los romanos?
- ¿Crees que las acciones de los romanos en la Península Ibérica te afectan actualmente?

Las tres primeras preguntas están interrelacionadas y pueden formularse todas si observamos dificultades en la comprensión de la pregunta y también para que ellos puedan acceder mejor a aquello por lo que se pregunta.



Fuentes: <https://balearesantigua.com/calzadas-romanas-en-baleares/>
<https://caminandoporlahistoria.com/las-calzadas-romanas/>

- ¿Sabrías describir las siguientes imágenes? ¿Qué crees que están haciendo?
- ¿Para qué podían servir estas vías en la Antigüedad?
- ¿Crees que eran importantes en aquella época?



Fuente: <https://www.experienciasviajeras.blog/panteon-de-agripa-en-roma-el-templo-de-todos-los-dioses/>



- ¿Crees que existían construcciones como estas antes de la llegada de los romanos?
- ¿Conoces esta construcción? ¿Sabes dónde se encuentra?
- ¿Para qué podía servir esta construcción?

3º: FUENTES:

- ¿Sólo conocemos información escrita sobre el pasado?
- ¿Puede haber otras versiones sobre un mismo momento?
- Sobre lo que ocurre en el pasado, ¿es seguro todo lo que conocemos?
- ¿Para qué crees que es importante conocer esa información? ¿Qué interés tiene para ti?

Fuentes: <https://queverenelmundo.com/que-ver-en-espana/provincia-de-segovia/guia-de-segovia/que-ver-y-hacer-en-segovia/acueducto-de-segovia/>
<https://www.eladelantado.com/segovia/acueducto-visto-desde-todas-las-perspectivas/>

ANEXO II

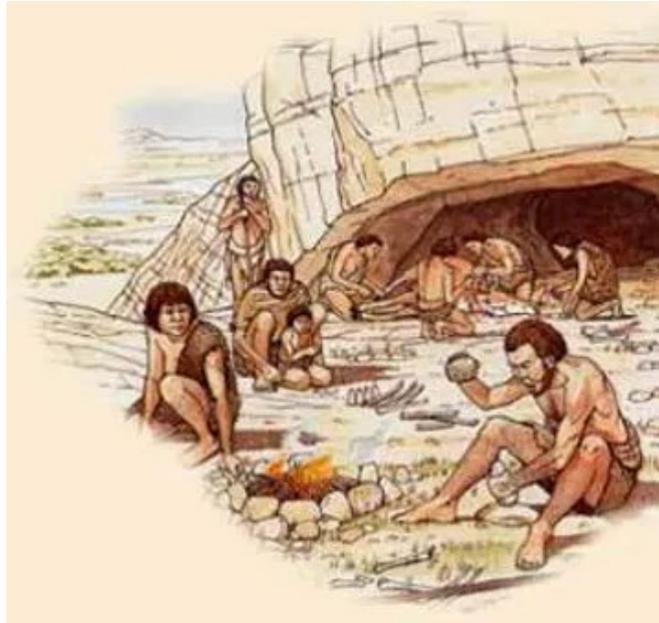
Imágenes utilizadas en la segunda entrevista.



Fuente: https://www.mozaweb.com/es/Extra-Escenas_3D-Cueva_paleolitica-38650



Fuente: <https://prehistorialdia.blogspot.com/2012/03/nueva-hipotesis-plantea-que-los-bifaces.html>



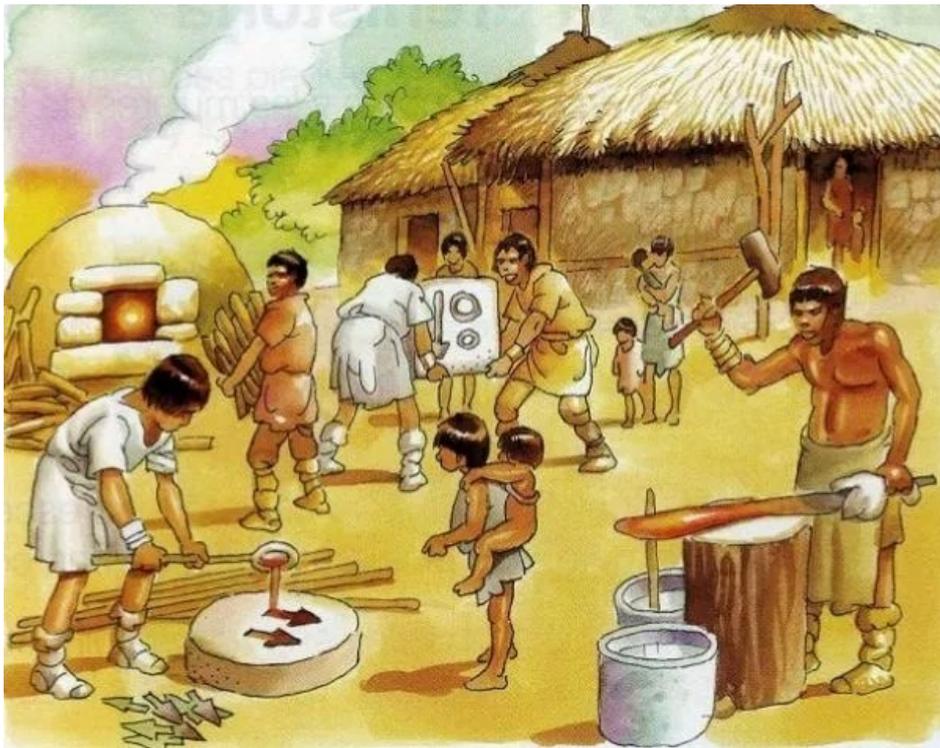
Fuente: <https://fhistorica.wixsite.com/factoria/single-post/2017/01/15/el-paleol%C3%ADtico>



Fuente: <http://serranitodigital.blogspot.com/2014/12/redacciones-historicas-un-dia-en-el.html>



Fuente: <https://elpais.com/ciencia/2021-05-08/el-euro-de-la-edad-de-bronze.html>



Fuente: <https://estudiantessexto121289392.wordpress.com/2018/05/26/la-edad-de-los-metales/>



Fuente:

<https://www.elmundo.es/cultura/literatura/2021/09/16/61421dfbe4d4d801298b462d.htm>
1



Fuente: <https://www.repro-arte.com/historia-arte/neolitico/>



Fuente: <https://www.uab.cat/web/sala-de-prensa/detalle-noticia/las-vasijas-neoliticas-revelan-como-fue-el-consumo-de-leche-en-europa-hace-7-000-anos-1345667994339.html?noticiaid=1345811771901>



Fuente: https://cadenaser.com/programa/2017/10/20/ser_historia/1508483460_184692.html



Fuente: <https://asturiasparaisosingluten.es/mosaico-estaca-regueras/>



Fuente: <https://www.losviajesdegrimes.com/viajar-a-roma/foro-romano/>



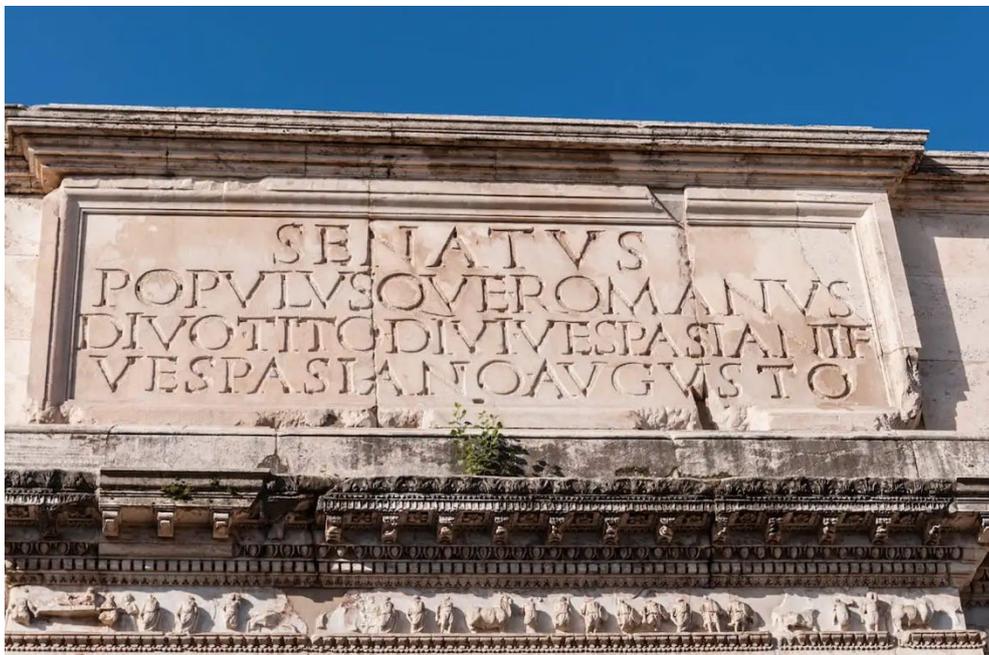
Fuente: <https://www.traveler.es/naturaleza/articulos/historia-huellas-castros-asturias-cultura-castrena/19090>



Fuente: <https://visitmuseum.gencat.cat/es/poblat-neolitic-de-la-draga/objeto/falc-neolitica>



Fuente: <https://www.timetoast.com/timelines/primeras-herramientas>



Fuente: <https://www.labrujulaverde.com/2021/12/page/2>



Fuente: <https://viajes.lavozdegalicia.es/lista/2018/10/08/diez-maravillas-antigua-romania/03071539018824134629267.htm#1>



Fuente: <https://visitmuseum.gencat.cat/es/vil-la-romana-dels-munts>



Fuente: <https://terraeantiquae.com/m/discussion?id=2043782%3ATopic%3A263507>



Fuente: <https://camerlust.com/stonehenge/>

ANEXO III Espacio Paleolítico.



Fuente: <https://arqueologiaenred.paleorama.es/2019/12/las-primeras-escenas-pintadas-de-caza.html>



Fuente: <http://www.man.es/man/exposicion/recorridos-tematicos/tocar-historia/piedra.html>

https://www.youtube.com/watch?v=eV_jOQA8RxY



Fuente: Fotografía tomada en el Museo Arqueológico de Asturias.



Fuente: Fotografía tomada en el Museo Arqueológico de Asturias.



Fuente: Fotografía tomada en el Museo Arqueológico de Asturias.



Fuente: Fotografía tomada en el Museo Arqueológico de Asturias.

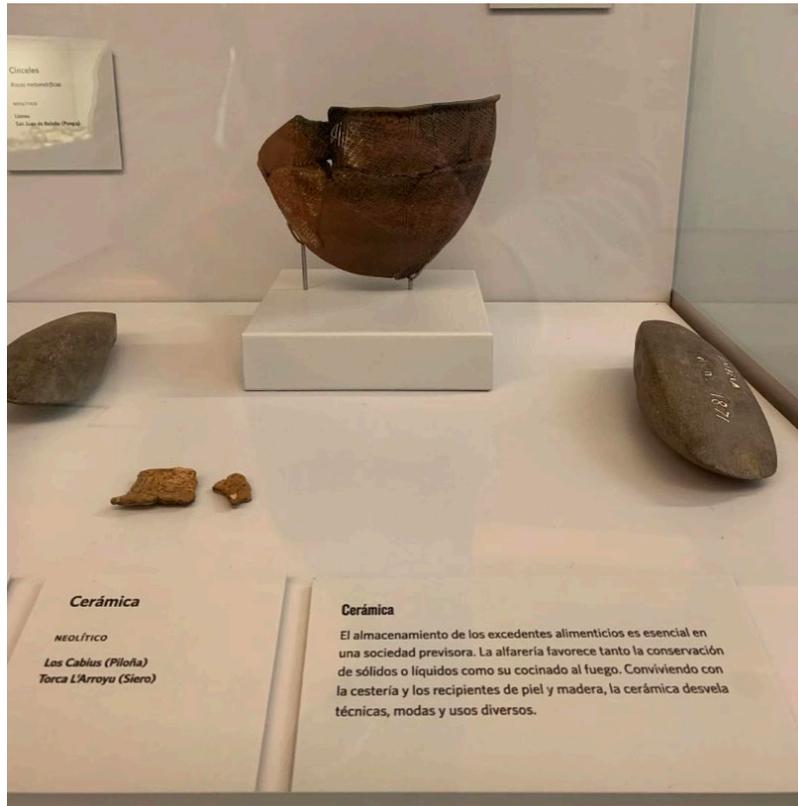
ANEXO IV
Espacio Neolítico.



Fuente: <https://visitmuseum.gencat.cat/es/poblat-neolitic-de-la-draga/ambito/parc-neolitic-de-la-draga>



Fuente: <https://www.elmundo.es/elmundo/2012/05/16/castellon/1337181658.html>
<https://www.youtube.com/watch?v=aKFARd9RvXQ>



Fuente: Fotografía tomada en el Museo Arqueológico de Asturias.

ANEXO V Espacio Metal.



Fuente: Fotografía tomada en el Museo Arqueológico de Asturias.



Fuente: Fotografía tomada en el Museo Arqueológico de Asturias.



Fuente: Fotografía tomada en el Museo Arqueológico de Asturias.



Fuente: Fotografía tomada en el Museo Arqueológico de Asturias.



Fuente: Fotografía tomada en el Museo Arqueológico de Asturias.

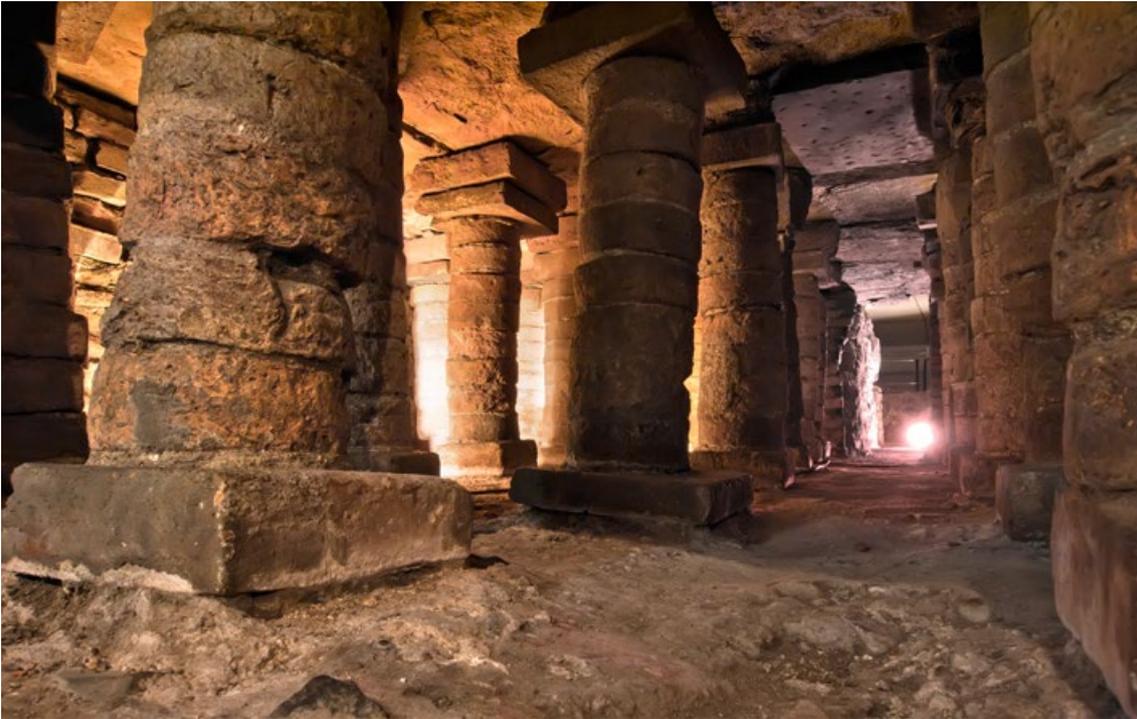


Fuente: Fotografía tomada en el Museo Arqueológico de Asturias.



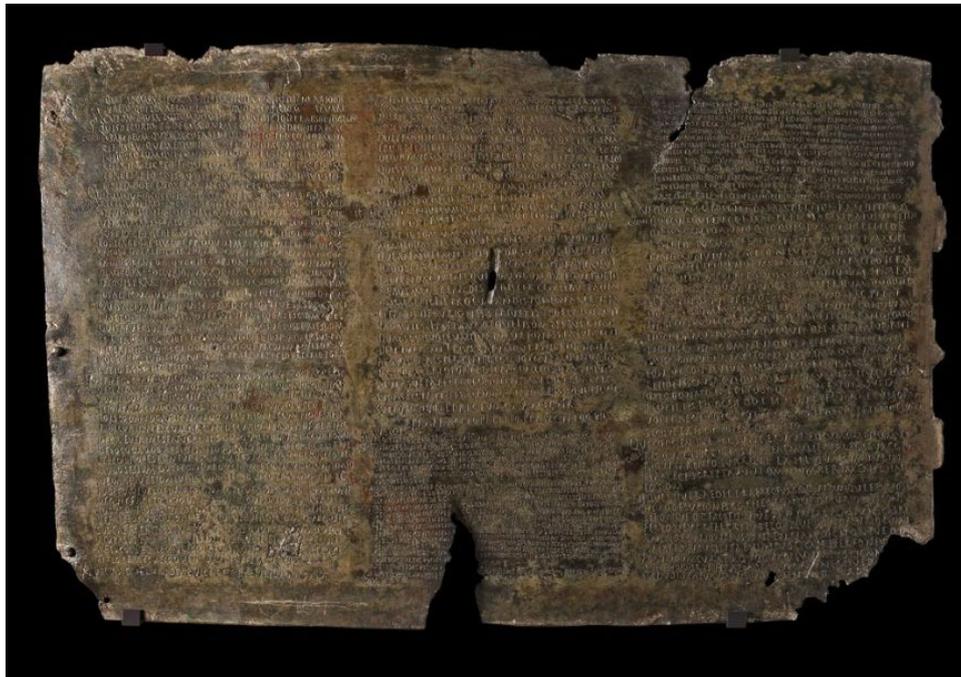
Fuente: Fotografía tomada en el Museo Arqueológico de Asturias.

ANEXO VI
Espacio Romano.



Fuente: <https://www.turismoasturias.es/descubre/cultura/museos-y-espacios-culturales/castros-y-espacios-arqueologicos/termas-romanas-de-campo-valdes>

https://www.cervantesvirtual.com/portales/antigua_historia_y_arqueologia/



Fuente: <http://www.man.es/man/coleccion/catalogo-cronologico/hispania-romana/lex.html>



Fuente: Fotografía tomada en el Museo Arqueológico de Asturias.



Fuente: Fotografía tomada en el Museo Arqueológico de Asturias.

Anexo VII
Páginas utilizadas en la 1ª actividad.

- <https://museoarqueologicodeasturias.com/inicio>
- <http://www.parquedelaprehistoria.es/>
- <https://yacimientos.asturias.es/yacimientos>
- <https://www.castrosdeasturias.es/castros/12/11/los-castros-en-asturias>
- http://www.museoarqueologicoregional.org/cs/Satellite?language=es&pagenam e=Museos%2FPage%2FMUSE_home
- http://descargas.pntic.mec.es/recursos_educativos/It_didac/Geo_Hist_ESO/1/07/04_Edad_metal/cronologia_y_primeros_metal.html
- <http://www.man.es/man/coleccion/catalogo-cronologico/hispania-romana.html>
- <http://www.man.es/man/coleccion/catalogo-cronologico/hispania-romana.html>

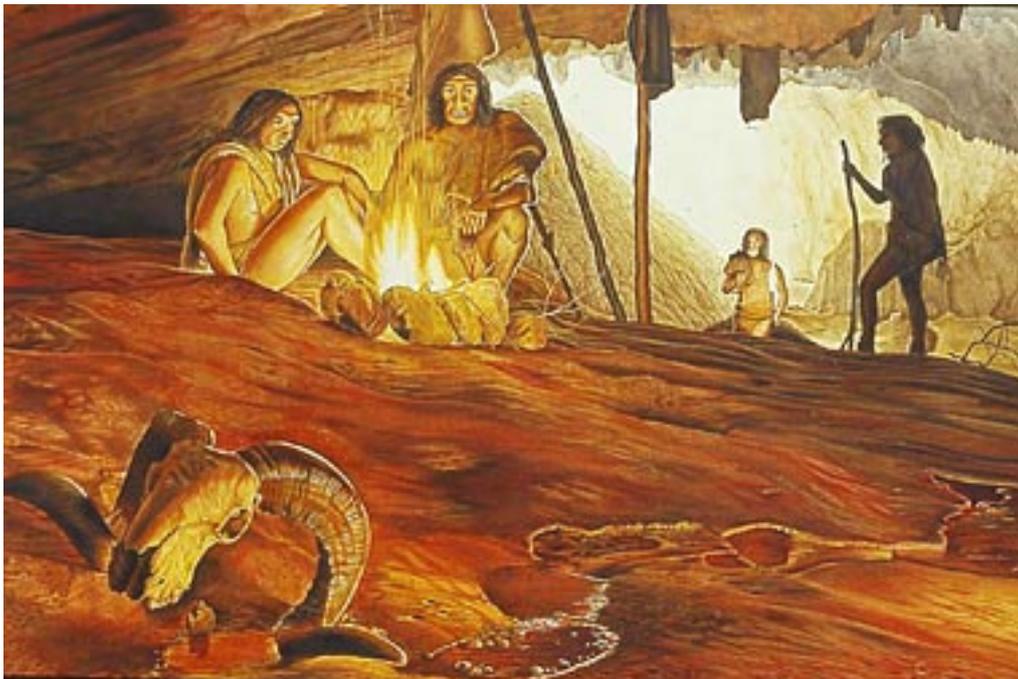
Anexo VIII
Imágenes empleadas en la 2ª actividad.



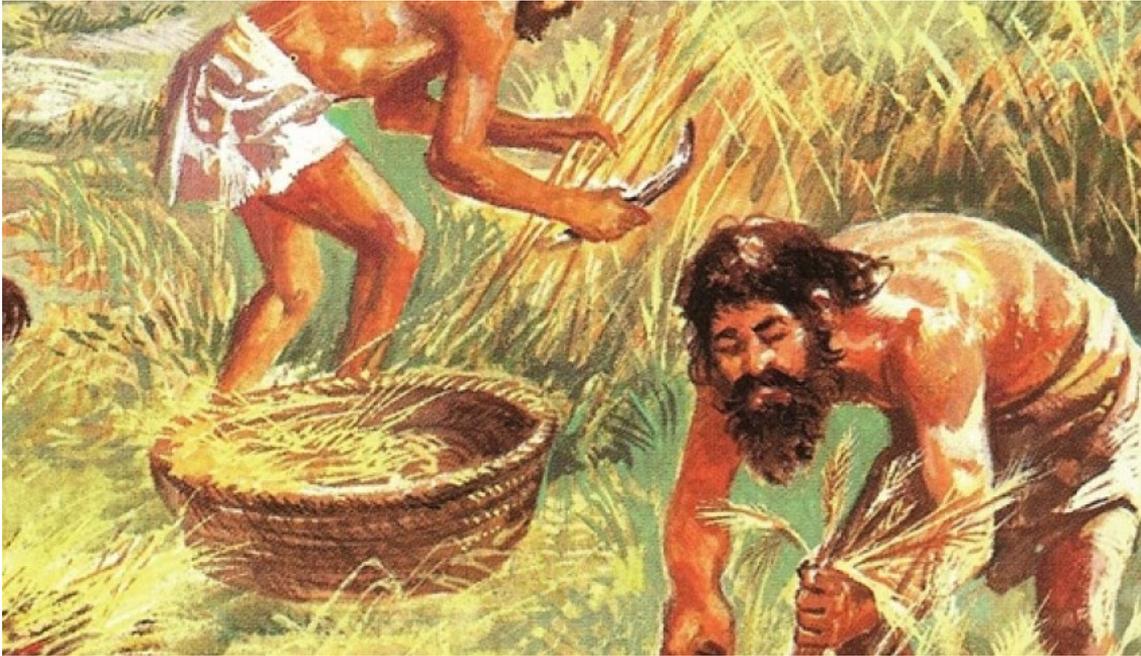
Fuente: <https://www.heraldo.es/noticias/ocio-y-cultura/2020/12/31/descifrados-los-enigmas-del-elamita-la-escritura-mas-antigua-del-mundo-1412797.html>



Fuente: <http://noticiasdela-prehistoria.blogspot.com/2017/10/la-edad-de-los-metales.html>



Fuente: <http://jadonceld.blogspot.com/2012/12/las-pinturas-de-la-cueva-de-altamira-la.html>



Fuente: <https://universidadagricola.com/el-origen-de-la-agricultura-y-la-revolucion-del-neolitico-por-carlos-machado-allison/>



Fuente: <https://www.parquenatural.com/historia-de-nijar-del-neolitico-al-sxx/>



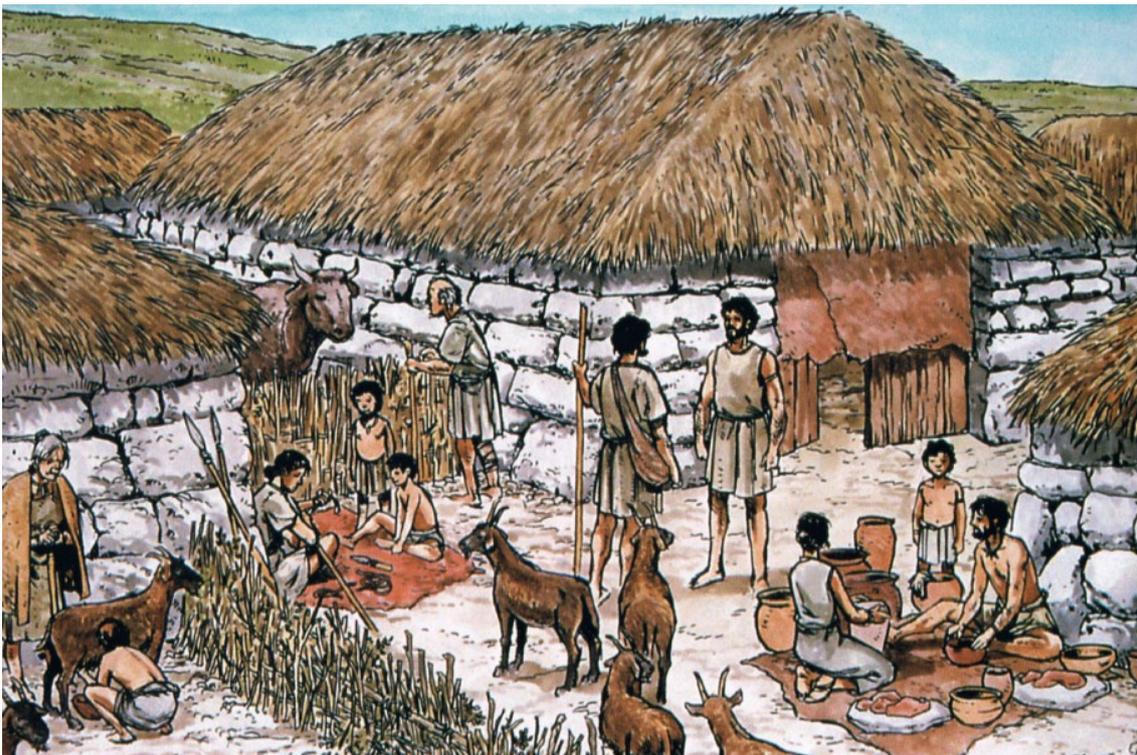
Fuente: <https://prehistorialdia.blogspot.com/2018/03/hallado-un-kit-de-herramientas-de-hueso.html>



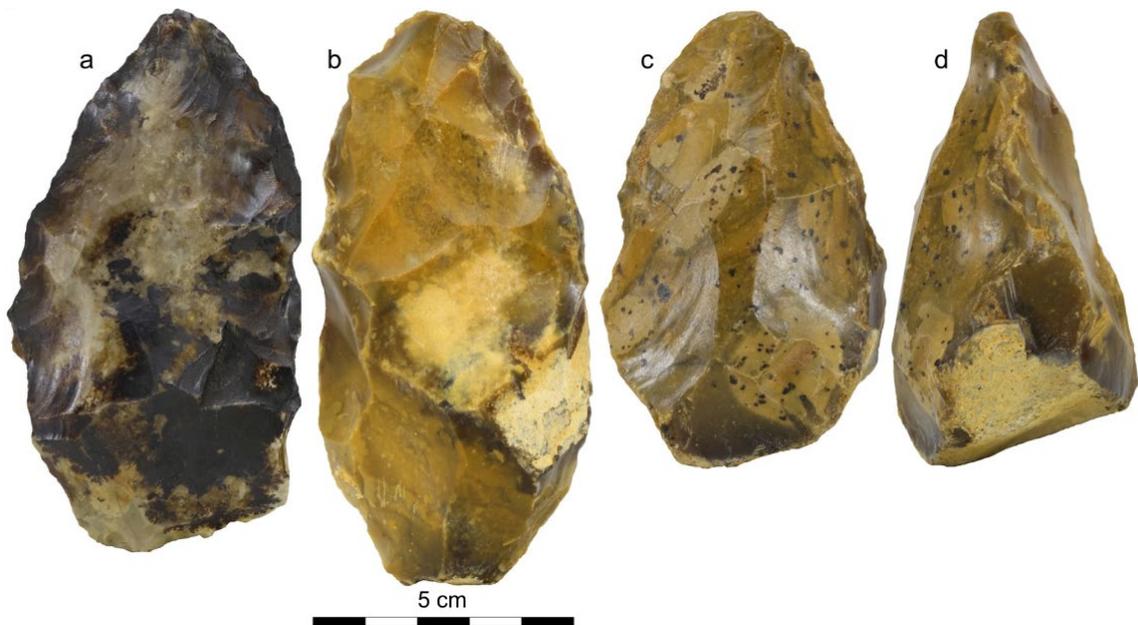
Fuente: <https://www.jerez.es/webs-municipales/museo-arqueologico/la-coleccion/seleccion-de-piezas/detalle-de-pieza/vaso-neolitico-decorado>



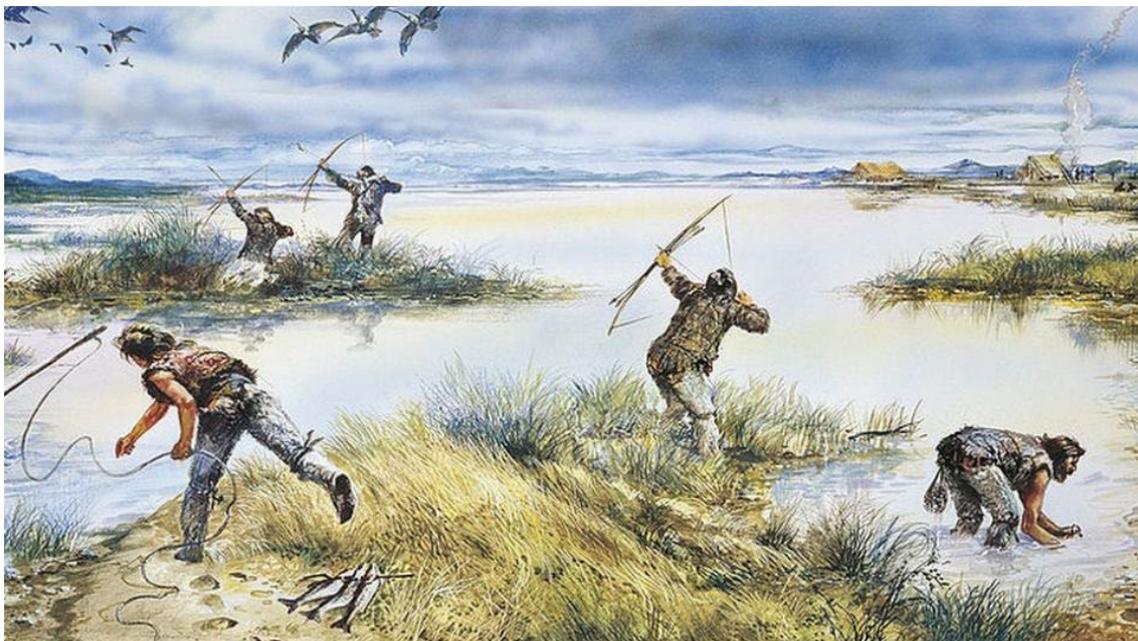
Fuente: <https://www.club-caza.com/article/art/18363>



Fuente: <https://balearesantigua.com/pretalayotico/>



Fuente: <https://arqueologiaenred.paleorama.es/2019/09/el-achelense-de-moulin-quignon-mas.html>



Fuente: https://es-us.deportes.yahoo.com/noticias/hallazgo-sudamerica-desbanca-mito-hombres-131203987.html?guccounter=1&guce_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xlLmNvbS8&guce_referrer_sig=AQAAALHKInYu-8lMumBNa5EL4IG02iCZKxsc CtlHVsejiUxq8V1-Dy2pYFSknaNfpt03qckWikugODaN0XpJBIWDuBe1Z7I4hAgMGxRV7bYrPH8ukFB CnO1PcPGcHjtBXoGfnYQ9cOf15iX7wKg7Rtk6gXZTq3F1YNsG4fNT1JJuZ9d



Fuente: <https://www.labrujulaverde.com/2016/05/encuentran-en-suecia-herramientas-de-la-edad-del-bronce-hechas-con-cobre-procedente-de-chipre>

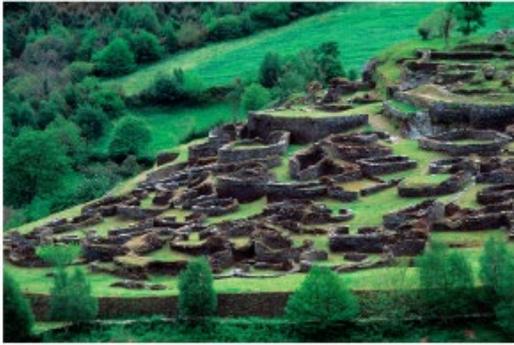
ANEXO IX

Imágenes empleadas en la 3ª actividad.



Fuentes: <https://www.larazon.es/viajes/20200507/a4nuq3pdo5fnfo4wlt3zt7juwa.html> y fotografía tomada presencialmente en el Museo Arqueológico de Asturias.

¿ASENTAMIENTO?



Fuentes: <https://www.traveler.es/naturaleza/articulos/historia-huellas-castros-asturias-cultura-castrena/19090>
<https://asturgeografic.blogspot.com/2020/02/la-villa-romana-de-veranes.html>

ANEXO X

Videos empleados en la 3ª actividad.

- <https://www.youtube.com/watch?v=poCPkV0HG5c>
- <https://www.youtube.com/watch?v=LT7yRR66sCI>
- <https://museoarqueologicodeasturias.com/educaci%C3%B3n/videos>
- <https://www.libertaddigital.com/cultura/arte/2018-06-29/1-6065537/>
- https://www.youtube.com/watch?v=BrxoeK_kHYY
- <https://www.youtube.com/watch?v=0vRyQb35Mp0>

ANEXO XI

Imágenes y preguntas para la 4ª actividad.



¿PODEMOS RELACIONAR ESTA IMAGEN CON EL ESQUELETO O LAS HERRAMIENTAS?

¿DÓNDE PODRÍA CONSEGUIRSE LO QUE VEMOS EN LA IMAGEN?
¿CÓMO SE CONSIGUE?

¿QUIÉN SE PODRÍA ENCARGAR DE OBTENER LO QUE SE VE EN LA IMAGEN?

Fuente: <https://www.montesdetoledo.net/es/descubre/comarca-de-los-montes/historia/edad-de-hierro> y elaboración propia del esquema.



¿PODRÍA ESTA IMAGEN TENER ALGO QUE VER CON LAS HERRAMIENTAS ANTERIORES?

¿CONOCEMOS ALGÚN ENTORNO PARECIDO?

¿QUÉ PODRÍANOS ENCONTRARNOS EN LUGAR DE LA IMAGEN?

Fuente: <http://pelescaleyes.blogspot.com/2019/10/de-las-minas-de-texeu-al-abeduriu.html> y elaboración propia el esquema.



¿QUÉ OBJETO PODRÍA SER?

¿TIENE ALGÚN PARECIDO CON ALGUNA HERRAMIENTA?

¿PARA QUÉ PUEDE SERVIR Y QUÉ PUEDE TENER QUE VER CON EL ESQUELETO?

Fuente: Fotografía tomada en el Museo Arqueológico de Asturias y Elaboración propia del esquema.



¿PODEMOS RELACIONAR LA PRIMERA IMAGEN CON LAS HERRAMIENTAS ANTERIORES O CON LAS QUE AHORA SE PRESENTAN?

¿PUEDEN TENER ALGO QUE VER ESTAS HERRAMIENTAS CON LAS ANTERIORES?



¿PODEMOS RELACIONAR LA SEGUNDA IMAGEN CON LAS MINAS?

Fuentes:

https://historia.nationalgeographic.com.es/a/yacimientos-arqueologicos-mas-importantes-espana-2_17865

Fotografía tomada en el Museo Arqueológico de Asturias y elaboración propia del esquema.

ANEXO XII

Recursos extra para la 4ª actividad.

- <https://museoarqueologicodeasturias.com/educaci%C3%B3n/videos>
- <https://yacimientos.asturias.es/edad-del-hierro>

ANEXO XIII
Agrupamientos del alumnado de 5º.



ANEXO XIV

Tablas creadas por Sáiz y Gómez (2016).

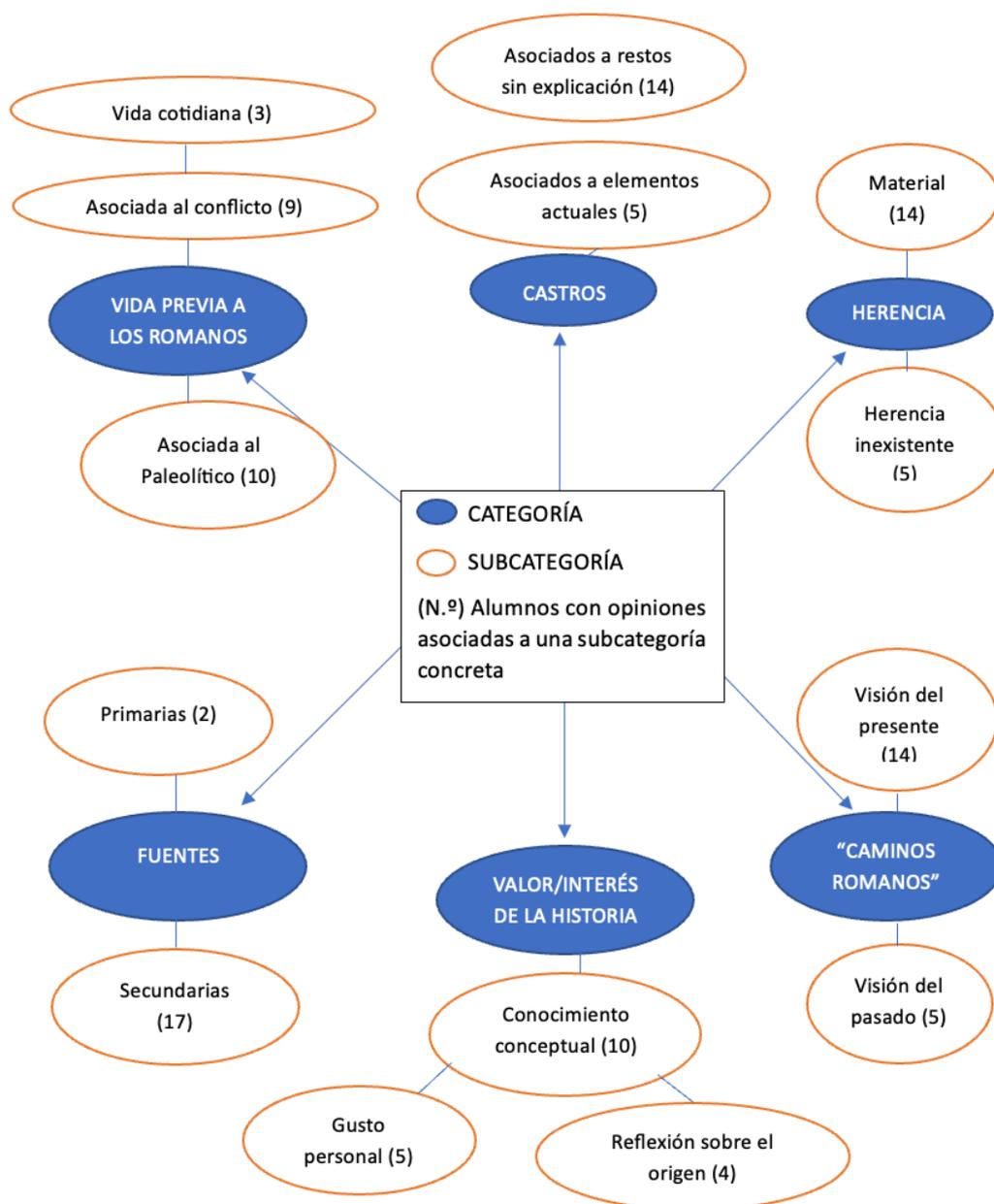
	NIVEL 0	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Causas-consecuencias	La narración no contiene ninguna causa ni consecuencias del proceso histórico.	La narración contiene una causa del devenir del proceso histórico.	En la narración hay varias causas que justifican el proceso histórico, aunque sin jerarquizar.	En la narrativa se visualiza la capacidad de explicar el fenómeno histórico acudiendo a la compleja red de múltiples causas y consecuencias de una forma integrada y jerarquizada.
Cambio y continuidad	La narración no contiene ninguna alusión a los cambios y permanencias que produjo el proceso histórico en la sociedad.	En la narración hay alguna alusión a algún cambio significativo que inició el proceso histórico.	En la narración se introducen varios procesos de cambios significativos y hace alusión a continuidades de larga duración.	En la narrativa se visualiza un uso adecuado de la temporalización. Ha empleado criterios flexibles de periodización y establece constantes interconexiones temporales en los cambios y continuidades aludidos.
Relevancia histórica	En el relato no hay alusión a la relevancia del fenómeno histórico para comprender los procesos sociales, económicos o políticos.	En la narrativa hay alguna alusión a la relevancia del proceso histórico, pero sin determinar su trascendencia ni sobre el ámbito de su relevancia.	En el relato se indican varios elementos de trascendencia del fenómeno histórico en diferentes ámbitos sociales, económico o políticos, aunque sin jerarquizar.	En la narrativa se muestra la importancia del fenómeno histórico para comprender la sociedad actual y los cambios históricos. Estos relatos muestran la conexión de este proceso histórico con otros
Conciencia	En el relato no	En la narración	En la narración	En la narración se

histórica	se realiza ningún juicio de valor sobre el fenómeno histórico.	se realiza algún juicio de valor implícito sobre el fenómeno histórico pero sin explicar correctamente.	se realiza juicios de valor explícito sobre el fenómeno histórico, aunque no hay interconexión temporal ni explicativa.	muestran juicios de valor ético explícito sobre el fenómeno histórico. Los relatos relacionan el proceso histórico con el presente pero a su vez comprendiéndolo en su propio contexto.
------------------	--	---	---	---

	NIVEL 0	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Contenidos históricos sustantivos	Relato con vacíos históricos y graves errores de información. No presentan datos pertinentes de naturaleza histórica.	Relato con información de naturaleza descriptiva, con una ordenación lineal. El relato aporta algunos hitos o hechos ordenados de forma correcta aunque con ciertas discontinuidades temporales.	Relato de acontecimientos políticos, pero combinado con algunas informaciones socio-económicas, culturales e incluso la valoración sobre la herencia musulmana o del periodo.	Relato de mayor riqueza informativa. Integra explicaciones de contenidos políticos con otros contenidos sociales, económicos, y culturales, bien estructurados.
Presencia de metaconceptos históricos	Relato que no contiene conceptos de segundo orden sobre historia, con una escasa información sustantiva y/o con errores históricos notorios.	Relato que describe la información histórica presentada en orden lineal o presentan al menos un marcador de pensamiento histórico, aunque con niveles bajos.	Relato que contiene al menos dos marcadores de pensamiento histórico, uno de ellos de nivel medio y otro medio o bajo.	Relatos que presentan marcadores de pensamiento histórico alto al integrar uno o más marcadores con un nivel consolidado en la explicación de la síntesis histórica.
Complejidad de los relatos (basados en la taxonomía SOLO)	Relatos centrados en aspectos irrelevantes de la propuesta de trabajo, con respuestas evasivas o tautológicas.	Relatos con datos informativos obvios o muy sencillos, que han sido extraídos directamente del enunciado o poco ampliado.	Relatos que se centran en varios aspectos de los propuestos, pero sin interrelacionar.	Relatos que integran la explicación histórica del proceso en un todo comprensivo. Los resultados están organizados.

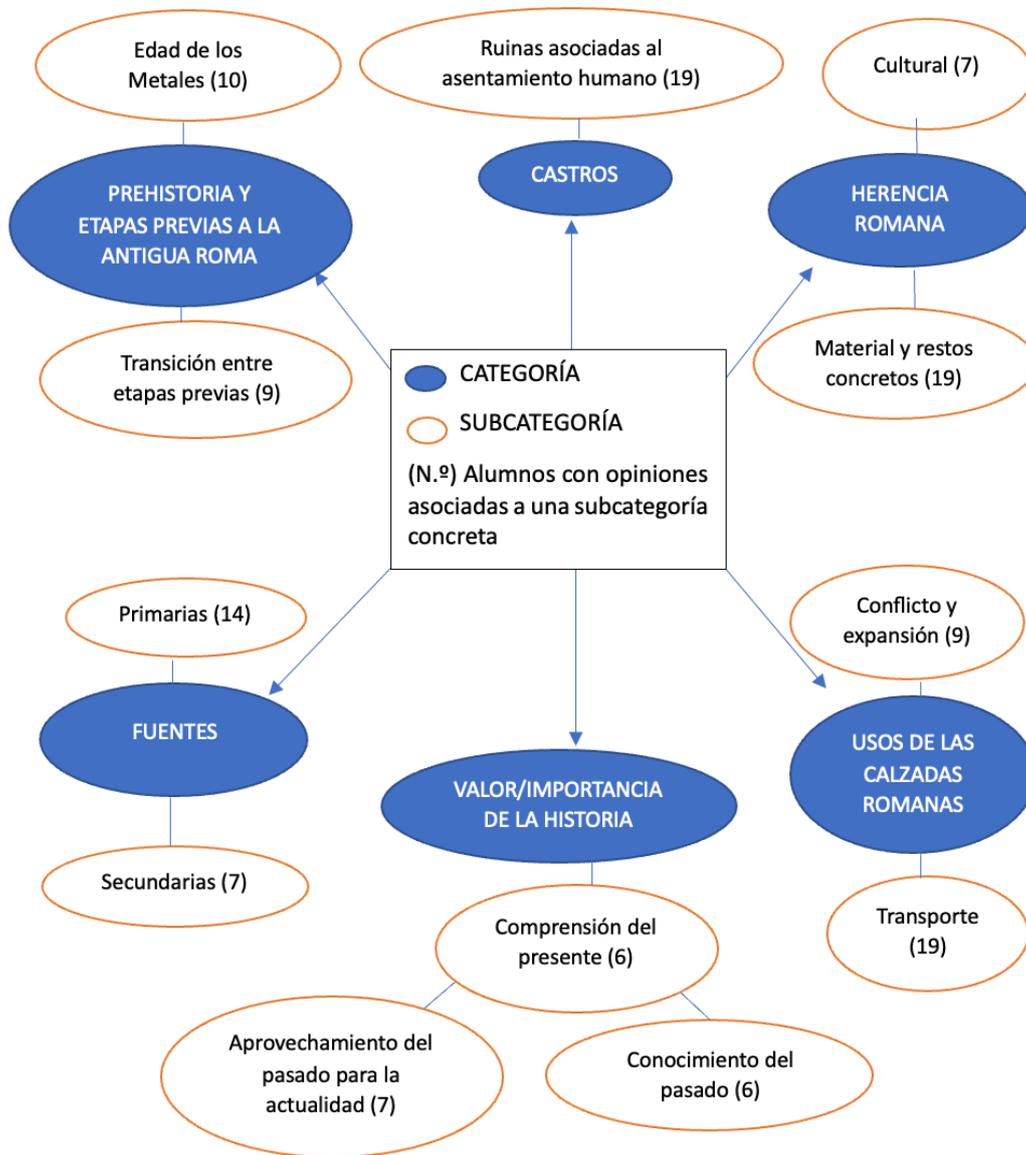
ANEXO XV

Mapas conceptuales referentes a los resultados de las dos entrevistas realizadas.



Comentarios relativos a la primera entrevista.

Fuente: Elaboración propia.



Comentarios relativos a la segunda entrevista.
Fuente: Elaboración propia.