



Universidad de Oviedo
Facultad de Formación del Profesorado y Educación

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN
PRIMARIA. PROPUESTA PARA EL
PRIMER, SEGUNDO Y TERCER CICLO

TRABAJO FIN DE GRADO

GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Celia González Álvarez

Tutor/a: Miguel Ángel Suárez Suárez

JULIO 2023

Índice

1. INTRODUCCIÓN	2
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1 Dificultades en la enseñanza de la Historia	6
2.2 Propuestas para la enseñanza de la Historia	16
3. PROPUESTA DIDÁCTICA: SITUACIONES DE APRENDIZAJE PARA EL PRIMER, SEGUNDO Y TERCER CICLO.....	18
3.1 Situación de aprendizaje para el primer ciclo.....	21
3.2 Situación de aprendizaje para el segundo ciclo	24
3.3 Situación de aprendizaje para el tercer ciclo.....	26
4. CONCLUSIONES	29
BIBLIOGRAFÍA.....	32
ANEXOS	36
Anexo 1	36
Anexo 2	42
Anexo 3	43
Anexo 4	48
Anexo 5	49
Anexo 6:	53
Anexo 7	54
Anexo 8	55
Anexo 9	56
Anexo 10.....	56
Anexo 11.....	57
Anexo 12.....	59
Anexo 13.....	59
Anexo 14.....	60
Anexo 15.....	61

1. INTRODUCCIÓN

Al abordar un trabajo sobre la enseñanza de la historia, creemos oportuno reflexionar, en primer lugar, sobre su papel en la Educación Primaria. Entendemos que es una cuestión básica para plantearnos, tanto su valor formativo, como las dificultades que pueden limitarlo. La pertinencia de esta reflexión inicial viene motivada por el hecho de que, en ocasiones, se ha puesto en cuestión la utilidad de esta materia. Según Suárez (2012, 74),

existen notables diferencias entre las concepciones de quienes desarrollamos nuestro trabajo en torno a la disciplina y su enseñanza y lo que perciben los destinatarios de nuestras acciones (los alumnos). En nuestro caso, sabemos y mantenemos que la historia -la conciencia histórica- no sólo es una de las facultades inherentes a las sociedades humanas, sino también un componente decisivo de su presente, de su sentido de la identidad, de sus instituciones y tradiciones y de sus relaciones con el medio físico y con otros grupos humanos circundantes [...] A pesar de que su utilidad parece evidente, los estudiantes no la perciben y, en el mejor de los casos, siguen concibiendo la materia como un conjunto de datos que proporcionan sólo una cierta cultura general [...] Por tanto, es innegable que algo no funciona, que existe una contradicción entre lo que piensan los educadores y lo que perciben los estudiantes.

El conocimiento del pasado ayuda a comprender el comportamiento de las sociedades en la actualidad, sus cambios y permanencias, así como también a valorar lo que hemos heredado de nuestros antepasados, mientras se aprende a vivir en sociedad y democráticamente, pues esta, es otra de las cualidades que ofrece la historia. Por ello, debemos acercar a los niños al pasado para que puedan comprender el presente. Sin ir más lejos, en el caso de nuestro país, es importante conocer los hechos que sucedieron en su historia reciente para comprender y valorar de lo que podemos disfrutar hoy en día. Hace no muchos años, España era un país sumido en una dictadura, hasta que en el año 1978 se convirtió en una monarquía parlamentaria. Hechos como este son de gran importancia para estudiar en las escuelas, para que así los alumnos puedan valorar la libertad de expresión o los derechos de los que podemos disfrutar hoy en día, los cuales estaban negados para nuestros antepasados más cercanos.

Muchos autores han dedicado sus estudios a la defensa de la historia como materia educativa y cómo su epistemología resulta básica en su enseñanza. Prats (2010, 15) defiende la importancia de la historia en los currículos educativos de la siguiente manera:

En un tiempo en que el conocimiento se diluye ante la falsa contradicción instrucción-educación, la historia es cada vez más necesaria en la formación para desarrollar un criterio y una visión crítica del presente. La historia, entendida como disciplina científica, es un medio idóneo que permite estructurar todas las demás disciplinas sociales y hace posible la incorporación de muchas situaciones didácticas que posibilitan trabajar las diversas habilidades intelectuales y la potenciación del desarrollo personal. Por lo tanto, puede afirmarse que la historia es una materia que debe ocupar un lugar preeminente en el currículum educativo general.

Según Gómez y Miralles (2017, 38) “la historia es útil y necesaria para conocer hechos trascendentes que ocurrieron e interesa poder analizar sus causas y efectos a fin de tener en cuenta las conclusiones en situaciones parecidas. El conocimiento histórico y su enseñanza tienen una utilidad social”. Estos mismos autores, argumentan también que:

La finalidad de la enseñanza de la historia en la escolaridad obligatoria no es otra que preparar a los jóvenes para incorporarse y participar de forma activa en la sociedad, sobre el principio de la comprensión racional y crítica de los procesos que han conformado y conforman la sociedad. La historia sirve al alumnado para desarrollar capacidades tales como la observación, el análisis, la interpretación, la capacidad de comprensión y expresión, el ejercicio de la memoria y el sentido crítico. Todas ellas competencias imprescindibles para el desarrollo personal y profesional de cualquier individuo en las sociedades actuales y del futuro (Gómez y Miralles (2017, 39).

Pagès (2007, 23) también realiza una reflexión interesante acerca de la finalidad sobre la enseñanza de la historia, afirmando que:

Si creemos que la finalidad fundamental de la enseñanza de la historia es ubicar a los escolares en su mundo con conocimiento de causa -¿de dónde venimos?, ¿por qué nuestro mundo es cómo es?, ¿podría haber sido de otra manera?, ¿qué hemos de conservar, qué hemos de cambiar?, ¿por qué?- y prepararles para tomar parte activa en la vida social, económica, política y cultural de su comunidad y del mundo, deberíamos pedir a las administraciones una profunda reflexión sobre los contenidos y las habilidades que han de aprender para desarrollar su pensamiento y su conciencia histórica. Deberíamos ser capaces de renunciar a una programación basada en la cantidad de contenidos para centrarnos en los contenidos fundamentales.

Otra gran cualidad que ofrece la historia, siempre y cuando se enseñe de forma adecuada, es el desarrollo de un pensamiento histórico entre quienes la aprenden. Según las palabras de Gómez et al. (2014, 10), “en los últimos años se ha puesto énfasis en la conveniencia de que la enseñanza de la historia tienda a la construcción del pensamiento histórico, lo que supone aprender habilidades en la interpretación del pasado, más allá de un conocimiento conceptual o memorístico”. Es por ello, por lo que la enseñanza de la historia supone la adquisición para el desarrollo de un pensamiento histórico, el cuál es necesario para poder cuestionarse los hechos pasados como los que suceden en el presente. Desde esta concepción crítica, las finalidades de esta área de enseñanza deben orientarse hacia el análisis y la comprensión de la realidad social, formando así un pensamiento crítico capaz de intervenir en la sociedad.

Lo anterior se relaciona con la gran cantidad de información que tenemos hoy en día, la cual es accesible desde numerosas páginas gracias a el desarrollo de internet. Por ello, esta es una de las grandes razones por las que hay que desarrollar entre el alumnado un pensamiento crítico, para que puedan contrarrestar informaciones y generar así sus

propias ideas y opiniones, sin que estas estén influenciadas por las ideologías de quién las escribe.

Gómez Carrasco y Miralles Martínez hacen referencia a la importancia que tiene el desarrollo del pensamiento histórico y de cómo hacerlo (Gómez y Miralles, 2017, 21):

El conocimiento de la historia como disciplina implica complejos procesos de pensamiento histórico que se obvian en esta creencia popular. La historia es una práctica que se forma en el seno de una comunidad de investigadores, que plantean preguntas, que buscan respuestas de acuerdo con las evidencias que nos ha dejado el pasado, y que las analizan mediante una metodología y un enfoque teórico adecuados. La disciplina histórica nos permite el acercamiento a hechos del pasado de los cuales sólo tenemos noticias por trazos de información incompleta. Una información que a menudo se genera con una intencionalidad que es necesaria contextualizar e identificar con precisión para evitar varios de los grandes problemas achacados a la disciplina histórica: la subjetividad y la inexactitud. Ante la realidad de que historia -el producto de la investigación realizada por los investigadores- y el pasado -actuaciones humanas que tuvieron lugar en tiempos ya pretéritos- no son lo mismo, y que lo que conocemos es un discurso narrativo realizado por un intermediario el historiador- es necesario y fundamental que la sociedad posea una adecuada formación para evitar la idea de invalidez y de inutilidad del conocimiento histórico

Para poder desarrollar el pensamiento histórico, es primordial desarrollar previamente otra serie de habilidades entre los alumnos. Una de ellas es la conciencia histórica, que Gómez et al. (2014, 7) describen como “la valoración y apreciación que las sociedades tienen de su pasado y que condiciona su actuación presente”. Desarrollando esta habilidad, podremos lograr entre los alumnos la comprensión de los hechos pasados y su repercusión en el presente, pues la historia va más allá de la memorización de hechos y fechas, sino que exige la comprensión de esos hechos desde una actitud propia, lo que significa entender el pasado desde la perspectiva de las personas que lo vivieron, en lugar de juzgarlos con valores y conocimientos modernos. Lo que se logra mediante la consecución de un pensamiento histórico entre los estudiantes. Este trata de evitar una historia memorística y enciclopédica para enseñar una historia más formativa y reflexiva. Según Gómez et al. (2014, 10) su desarrollo permite “valorar las diferentes argumentaciones o afirmaciones que se utilizan del pasado para describir nuestras sociedades presentes”, además de mostrar “claramente la gran función social y educativa de la historia, pero que siguen siendo minoritarias en un currículo en el que la mayor parte de los contenidos impartidos siguen teniendo un claro matiz nacional y basado en los contenidos conceptuales” (p. 11).

La enseñanza de esta disciplina debería de enfocarse en la utilización de recursos y estrategias que permitan a los estudiantes comprender y analizar los fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales de su entorno. Es necesaria, asimismo, la formación en valores y actitudes críticas y reflexivas entre los estudiantes, para que puedan participar

de forma activa, responsable y crítica en la sociedad. También implica reconocer que la historia es una construcción social y que pueden existir diferentes narrativas sobre un evento histórico. Al fomentar la conciencia histórica, los estudiantes pueden desarrollar una mejor comprensión de la historia y ser más críticos en el análisis de las fuentes históricas. Para ello, según Pagès (2007, 21), sería oportuno

Desarrollar a través de la enseñanza y el aprendizaje de la historia tres conciencias: la conciencia histórica, la conciencia ciudadana y la conciencia política. La primera para situar a quienes aprenden en relación con un pasado y un futuro; la segunda para hacerles adquirir plena conciencia de su inserción en una comunidad regida por la igual dignidad de sus miembros, por la igualdad jurídica y por la soberanía; y la tercera para fomentar la participación activa y responsable, comprometida, con la democracia y con su futuro.

Al enseñar historia, los docentes debemos cuestionarnos los hechos que realmente poseen cierta relevancia histórica. Implica la capacidad de interrogarnos como docentes sobre qué y quién vale la pena ser recordado y estudiado. Según Gómez et al. (2014, 16), “la historia social ha tenido un papel de primer orden en la inclusión de ciertas temáticas en los programas educativos [...] plantean la necesidad de enlazar la vida cotidiana de los hombres y mujeres del pasado con los grandes procesos históricos, algo que, obsta decir, se encuentra entre los objetivos fundamentales de la historia social”.

No obstante, según Prats (2010), no es suficiente con seleccionar de manera adecuada los contenidos evitando su manipulación o su uso como transmisión de ideas políticas. La historia ha de acercarse a los alumnos no como un saber erudito ya investigado por completo por los historiadores, sino que hay que incorporar la indagación, la aproximación al método histórico y la concepción de la historia como una ciencia social. De esta manera, los saberes transmitidos no se contemplarán como inamovibles, sino que, en cierto modo, emularían el proceso que siguen los historiadores/as para llegar hasta ahí, mientras se construye el conocimiento y se formulan las preguntas necesarias para desarrollar una explicación de lo que ocurrió en el pasado. Esto último es la razón principal de la gran capacidad formativa que oferta esta materia en los futuros ciudadanos. Permite conocer las bases históricas de las sociedades y de los problemas actuales, pues la clave de ello se encuentra en el funcionamiento social del pasado. La historia, como ejercicio de análisis de los problemas de las sociedades pasadas, ayuda a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento o fenómeno actual, tanto social como político, mediante el análisis de causas y consecuencias de lo que ya sucedió en el pasado.

A este respecto, cobra especial importancia el papel de los docentes, que habrán de ser quienes se interroguen sobre qué y quién vale la pena ser recordado y estudiado, sobre todo teniendo en cuenta que debe hacerse de forma objetiva. En este sentido, uno de los factores que dificultan a los maestros seleccionar los contenidos que se deben de enseñar, es que no cuentan con la suficiente formación en historia durante el estudio de la carrera (Miguel-Revilla y Fernández, 2017; Miguel-Revilla, 2022). Los contenidos que aprenden

sobre esta área están destinados a la didáctica de la materia, pero los últimos conocimientos disciplinares con los que cuentan son los estudiados durante su etapa de Bachillerato o de la Educación Secundaria Obligatoria, de los que se tiene un recuerdo superficial y fragmentado (Gómez et al., 2020). Así pues, cabe plantearse, como futuros docentes, la manera en que podremos transmitir esos conocimientos al alumnado de Primaria cuando no disponemos del dominio suficiente en los contenidos propios de la materia.

Y así es, como hay una serie de habilidades que deben de desarrollar los estudiantes para poder conseguir una conciencia histórica, para lo cual resulta imprescindible el buen hacer del maestro, que debe contar con los recursos y técnicas necesarias para la consecución de esta conciencia. Según Prats (2010, 15)

¿Qué principios son imprescindibles para un correcto proceso de enseñanza aprendizaje de la historia en las etapas escolares? Desde mi posición en el debate didáctico, la respuesta es clara y contundente: la enseñanza de la historia debe consistir en la simulación de la actividad del historiador y el aprendizaje en la construcción de conceptos, familiarizando al alumnado a: formular hipótesis; aprender a clasificar fuentes históricas; aprender a analizar las fuentes: aprender a analizar la credibilidad de las fuentes, el aprendizaje de la causalidad y, por último, el cómo iniciarse en la explicación histórica. Dicho en palabras del gran historiador Pierre Vilar: “enseñar a pensar históricamente”. Si ello es así, la Historia no deberá presentarse a los escolares como una verdad acabada, o como una serie de datos y valoraciones que deben aprenderse de memoria. Es imprescindible que la Historia se trabaje en clase incorporando toda su coherencia interna y ofreciendo las claves para acercarse a su estructura como conocimiento científico del pasado.

En el siguiente apartado, se tratarán algunas problemáticas que limitan el valor formativo de la historia. En concreto, a la imposibilidad de desarrollar un pensamiento o una conciencia histórica entre el alumnado, principal beneficio que aporta esta materia como cualidad educativa. Todo ello, estará basado en diversos estudios que han realizado distintos investigadores del área.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Dificultades en la enseñanza de la Historia

Uno de los principales factores comienza con la propia selección de lo que debe enseñarse y cómo hacerlo, que se concreta en las distintas leyes educativas. Por ello, son varios los autores que ha dirigido su mirada, primeramente, a los gobiernos e instituciones para comprender qué historia se enseña. Según Pagés (2007, 21):

La historia que se programa y se enseña en prácticamente todos los países del mundo es el resultado de decisiones políticas de los gobiernos de turno. Es el resultado de unas decisiones curriculares en las que pueden participar técnicos, científicos y expertos varios pero que están generalmente mediatizadas por las lentes políticas de quienes gobiernan. Son propuestas institucionales de las que emanan decisiones como la formación del profesorado o la elaboración de los materiales curriculares y, más en concreto, de los libros de texto. En general, estas propuestas no suelen dar respuestas a los problemas de la práctica real de enseñar ni suelen ser las más adecuadas para que quienes aprenden se ubiquen en su mundo, conozcan sus orígenes y desarrollen su conciencia histórica.

Uno de los ejemplos que confirma la implicación de los gobiernos en los currículos de historia, se puede observar en ejemplo propuesto por Según Gómez et al. (2014, 15-16) que ocurre en México:

En lo referente a qué se ha de enseñar (es decir, qué se considera relevante o no), se ha seguido un claro componente ideológico en el que los gobiernos neoconservadores han intentado “europeizar” la historia mexicana. Apostando por aumentar el temario dedicado a la historia virreinal a costa de disminuir, hasta casi eliminar del currículo (sólo tiene presencia en la educación Primaria), la mención a las culturas mesoamericanas precolombinas. Obsta decir que esta decisión ha provocado numerosas quejas por parte de un amplio sector de la sociedad, que se siente de esta manera excluido del discurso histórico enseñado en las aulas.

Aquí, se puede observar cómo el gobierno mexicano trataba de modificar el currículo de historia en base a sus intereses políticos, suprimiendo parte de la historia del país. Esta influencia en la enseñanza de la historia puede llevar al establecimiento de estereotipos y prejuicios, ya que los estudiantes pueden recibir una versión incompleta de los eventos históricos que refuerce ciertas narrativas y suprima otras. Esto puede desencadenar en una falta de empatía y comprensión hacia grupos marginados o discriminados en la sociedad actual.

Los currículos educativos responden a las directrices que quieran seguir los gobiernos en ese momento concreto, siendo la historia una materia especialmente sensible a ello. Hasta el siglo XVIII, la educación estaba restringida a la élite. Hasta que, a partir de este momento, la educación comenzó a generalizarse progresivamente. Entre otras cuestiones, las intenciones políticas que perseguía era el establecimiento de un sentimiento de identidad nacional, en el que la historia desempeñaba un papel de primer orden. Así lo refleja Raimundo Cuesta (1997, 58), afirmando que:

Ambas invenciones sociales (la de la Historia escolar y la de nación española) constituyen parte del programa sociopolítico impulsado desde el Estado liberal y desarrollado por las nuevas instituciones escolares erigidas en la época isabelina, porque, en cierto modo, el código disciplinar consiste en una tradición social inventada e inseparable de la condición simbólica nacionales y nacionalizante del nuevo Estado liberal.

Esta teoría de que la educación comenzó a ser de carácter público para transmitir sentimientos de identidad nacional está recogida también por otros autores. Según Prats (2010) la aparición de la enseñanza de la historia surgió durante el siglo XIX como fuente para poder transmitir ideas políticas y sentimientos patrióticos, con el fin de conseguir el patriotismo ciudadano. Para ello se ensalzaba los logros pasados de cada nación, ensalzándolos e idealizándolos con el fin de lograr la consecución de este sentimiento. Y, aunque han ido surgiendo muchos cambios educativos desde el siglo XIX, todavía el programa educativo de muchos países sigue ciñéndose a esta línea nacionalista.

Según López Facal y Delgado (2021), el desarrollo de la sociedad industrial provocó cambios sociales, y ese contexto de cambio permitió el establecimiento de la idea de nación, que unificaba al colectivo social. Todo ello, fue posible gracias también al sistema educativo, capaz de mantener y difundir ese sentimiento de identidad nacional. Fue así como surgió la educación accesible a toda la población, pues este era el mecanismo empleado para transmitir a los jóvenes la identificación nacional, creando una sociedad “nacional”. Pues se ha considerado durante mucho tiempo que el cerebro de niños o jóvenes se puede moldear en base a los intereses que sean, si se sigue una metodología adecuada. Las identidades, entre ella la nacional, se van definiendo a partir de la infancia. Por ello, el sistema educativo es un instrumento fundamental en manos del Estado para impulsar la identidad nacional.

Según López Facal (2010) la identificación de la población española con la identidad de nación surgió durante el siglo XIX. Y los manuales escolares españoles hasta los años setenta del siglo XX, han destacado como decisivos en la formación de la nación española. En estos manuales, se elogiaban acotamientos como la Reconquista, la monarquía de los Reyes Católicos o la expulsión de judíos y musulmanes junto a la implantación de la Inquisición (Valls, 2016). Todos estos hechos ayudaban a reforzar la idea de unidad nacional. En 1970, con la Ley General de Educación (LGE), se produjo un intento de abandono del nacionalismo historiográfico, iniciando un proceso de modernización del sistema educativo. Sin embargo, hoy en día la historia continúa empleándose como medio para construir la identidad nacional desde las aulas educativas, elogiando los hechos de grandeza de una nación pasada, para construir entre las generaciones futuras sentimientos de identidad nacional (Toro-Pérez y Parra, 2022).

Un claro ejemplo de ello, son los contenidos reflejados en los libros de texto los cuales guardan relación con la construcción de una identidad nacional. Según Atienza y Van Dijk (2010) los libros de texto españoles elaboran un discurso sobre las identidades de las comunidades autónomas españolas, la identidad de ser español y la relación de España con el resto de Europa y del mundo, así como de las relaciones entre españoles autóctonos e inmigrantes. Este conocimiento se inicia con el estudio de los tipos de identidad que son más próximos a los estudiantes, las identidades locales y autonómicas. Después, esas identidades sirven para aplicarlas a la identidad de España como nación. Y ya, por último, se produce la identificación europea, todo ello como algo positivo. La comparación que se produce a escala internacional se realiza con otras superpotencias económicas y con

otros países desarrollados. Por último, las relaciones con los inmigrantes, no se explican de forma adecuada: se da una vaga definición del concepto, se evalúan más los aspectos negativos que los positivos sobre la llegada de inmigrantes, o incluso, se obvian algunos de los motivos por los que las economías de los países ricos se ven favorecidas por su llegada. Por todas estas razones, es por lo que se observa una patente ideológica.

Según Gómez Carrasco y Chapman (2016, 334), en relación con el discurso ideológico presente en los libros de texto, estos también se emplean como medio para la transmisión de una identidad nacional:

Es un poderoso artefacto cultural que contiene ideas y valores que los sectores influyentes de la sociedad esperan que los estudiantes aprendan y reproduzcan. Tradicionalmente la enseñanza de la historia ha sido considerada como el vehículo a través del cual las naciones buscan difundir y reforzar las narrativas que definen los conceptos de nación y la identidad nacional. Los libros de texto contienen muchos de los relatos que las naciones eligen para narrarla construcción de sus instituciones, su legitimación, sus relaciones con otras naciones, y la historia de su gente.

En este sentido, el problema de esta transmisión de ideas políticas y sentimientos patrióticos no sólo se limita a la creación de un adoctrinamiento político entre los estudiantes, mediante la transmisión de informaciones manipuladas ideológicamente o la selección de ciertos hechos históricos. Según Prats (2010, 13):

En ocasiones, los gobiernos y algunos políticos se esfuerzan en potenciar mitos y epopeyas históricas que parecen reforzar sus propias tesis sobre la concepción del estado o las relaciones internacionales. Esta manipulación, probablemente no mal intencionada en muchos casos, se produce a través del fomento de centenarios, celebraciones y otros eventos. El problema reside en que estas acciones institucionales, por su propia intencionalidad, naturaleza y formato comunicativo en que se presentan, suelen ofrecer una visión poco objetiva de lo que conmemoran. Ello no significa que no se realicen campañas o celebraciones de efemérides pero estas deberían servir para acercar la historia a los ciudadanos, escolares incluidos, y motivarles en el deseo de conocer el pasado y aprender las lecciones que puedan mejorar el presente sin ocultar diferentes visones y explicaciones que expliquen las razones de cada cual en los procesos y conflictos pasados.

El mismo autor asegura que la concepción de la historia como medio para transmitir un sentimiento de identidad nacional, también se está siguiendo en los últimos tiempos, en países como España:

Con las propuestas que surgen siempre desde una óptima política, de recuperar la llamada memoria histórica en la educación de los escolares, se considera memoria al despertar de los recuerdos sobre las atrocidades de unos sobre otros en acontecimientos penosos para los países: guerras civiles, procesos de represión, persecuciones de minorías, etc. En España esta cuestión se ha despertado y alcanzado

gran protagonismo en el debate social y académico con las leyes denominadas de Memoria Histórica que pretenden estimular el “desempolvar” los trágicos acontecimientos de la Guerra Civil y la posterior represión franquista (Prats, 2010, 13).

Así es como se ha empleado la historia durante años para construir un sentimiento de identidad nacional. Este sentimiento de nación viene dado porque la historia se emplea como elemento para legitimar las cosas del presente. Hacer memoria de la grandeza de España durante el Reinado de los Reyes Católicos, es un acto de identidad nacional. La población se enorgullece de ello, porque tienen conformada una idea de nación, la cual en su día fue importante, con numerosos territorios y riquezas. Ese sentimiento es el que se antepone hoy en día, para justificar ciertos hechos o para ganar prestigio frente a otros países. Lo que se olvida, es que, por ejemplo, la España actual nada tiene que ver con la nación de los Reyes Católicos, son cosas totalmente distintas. Sería como si se pretendiera pensar que la Italia actual es la misma que en la época del Imperio Romano.

Por otra parte, hoy en día se puede observar cómo en los primeros niveles de Educación Primaria la historia, si aparece, lo hace de un modo marginal. Así, los contenidos de la asignatura de Ciencias Sociales destinados a enseñar en el primer ciclo de Educación Primaria están relacionados con elementos de la vida en sociedad, aspectos geográficos o la vida en las ciudades. El problema de ello es que el aprendizaje de la historia comienza demasiado tarde. Si comienza en el tercer ciclo de Educación Primaria, los estudiantes comenzarán la etapa de Secundaria con una baja cultura en materia de historia. Así se refleja en una investigación sobre los contenidos de los libros de texto españoles para la etapa de Educación Primaria. Travé, Estepa y Delvan (2017, 324-325) concluyeron que:

En el primer ciclo se concede mayor importancia al conocimiento cotidiano, con títulos de temas como: *Tenemos una familia, ¿Cómo es tu casa?, Viajamos, Así somos, Vivimos juntos, El paso del tiempo* (1º y 2º curso, de Santillana). También se observa en la unidad *La calle* de 1º, pidiendo al alumnado que complete la dirección de su domicilio. Igualmente se concede este tratamiento más cotidiano, dependiendo del contenido abordado, sobre todo cuando se trata de temáticas sociales y económicas, como, por ejemplo: *vivimos en comunidad y exploramos la localidad*.

Pues comúnmente se ha empleado la idea de que los niños no son capaces de estudiar esta materia porque no cuentan con las suficientes nociones para aprenderla. Es por ello, por lo que contenidos de propiamente de historia se comienzan a trabajar en colegios en el tercer ciclo de Educación Primaria. Eliminando el aprendizaje de la historia en el primer y segundo ciclo, sobre todo, en edades comprendidas de entre 6 a 8 años, dónde se supone que los niños de corta edad no pueden comprender la historia, pues no disponen de un buen manejo mental del tiempo. Pero cabe señalar que las nociones para aprender historia se consiguen mediante la práctica, no es algo innato de los seres humanos (Wineburg, 2010), por lo que podrían empezar a entrenarse a cualquier edad.

Aunque sí que es cierto que los niños más pequeños no cuentan con unas buenas nociones temporales -pues esto sí que depende de la capacidad madurativa-, lo cual puede resultar

más complejo para la comprensión de distintos períodos históricos, pero se puede trabajar en el aula, mediante distintas actividades de comprensión del tiempo histórico. Al fin y al cabo, los niños saben situar mentalmente si algo ocurrió hace poco, hace mucho, o hace más que mucho, lo que supone un buen punto de partida para la introducción de la historia desde edades tempranas (Cooper, 2002 y 2017).

Hilary Cooper en su libro *Didáctica de la historia en la Educación Infantil y Primaria*, muestra diversas evidencias de como maestras de Educación Infantil comenzaron a enseñar historia a sus alumnos -incluso de apenas 3 años-, y de cómo estos eran capaces de ir comprendiendo y asimilando lo que se les enseñaba. A su vez, según Pluckrose (2002, 157)

En los primeros años de escolarización el relato constituye el vehículo ideal para ayudar a los niños a adquirir un interés por el pasado. Permite al alumno convertirse de cierto modo en un viajero del tiempo, comentar la historia desde su propia posición en el tiempo y desplazarse además por el relato e interpretar sus acontecimientos.

La cuestión de que la enseñanza de la historia se retrase en el tiempo en la Educación Primaria, también puede deberse a la escasa formación en materia de historia que reciben los docentes de Primaria durante su formación universitaria (Monteagudo-Fernández y García-Costa, 2020). Para ello, basta con observar el programa formativo de la facultad de Oviedo, en el cual, tan sólo hay reservadas dos asignaturas relacionadas con la enseñanza de las Ciencias Sociales, frente a las más de treinta asignaturas totales con las que cuenta la carrera.

El problema que desencadena la escasa formación en materia de historia entre los docentes de Educación Primaria puede ser que la enseñanza que transmitiremos no será lo suficientemente eficiente, ni perseguirá las finalidades que ha tener la enseñanza de la historia (Miguel-Revilla, et al., 2017). Así, las futuras generaciones de estudiantes contarán con un aprendizaje escaso en la materia. Entonces, ¿Cómo se logrará desarrollar un pensamiento histórico entre el alumnado? El cual es indispensable para poder generar un pensamiento crítico entre las generaciones del mañana, para que así sean capaces de interrogarse sobre los hechos que sucedieron en el pasado y sobre los que suceden en el presente, aprendiendo a vivir en una sociedad justa y democráticamente libre.

De igual forma, una enseñanza inadecuada puede llevar a una falta de interés y compromiso con la participación ciudadana, ya que los estudiantes pueden no comprender la importancia de la historia en la formación de la sociedad y el papel que juegan los ciudadanos en la toma de decisiones políticas.

Por otra parte, la enseñanza de la historia en la Educación Primaria o Secundaria no se basa en el aprendizaje de contenidos fundamentales, sino que se centra en la cantidad de contenidos. La experiencia educativa de la mayoría de los estudiantes se basa en estudiar siempre numerosos contenidos de historia, en relación con la memorización de fechas y

biografías de personajes históricos. Pero todo ello, sin una buena concepción de noción temporal, pues muchos estudiantes no son capaces de situar períodos históricos o de elaborar líneas de tiempo, con el fin de situar esos hechos aprendidos (Ortuño et al., 2016).

También se dedica el mismo tiempo de estudio a todos los períodos históricos, careciendo esto de sentido, pues no dura lo mismo la Edad Media que la Edad Moderna, desencadenando esto en que suele haber contenidos que no quedan bien asimilados entre el alumnado, pues no se les dedica el tiempo suficiente. Es muy difícil pretender que un niño o un adolescente sea un buen conocedor de la Edad Media, con tan sólo un par de semanas de dedicación a un período tan complejo como este. Lo peor, es que el producto final de este tiempo de enseñanza consigue que los estudiantes tengan carencias en todos los períodos históricos que han estudiado. No se trata de que tengan un conocimiento experto en la materia, como si de historiadores se tratase, pero sí que descubran los hechos históricos cumpliendo un papel de historiador, analizando distintas fuentes y elaborando deducciones sobre los hechos históricos que acontecieron en el pasado, y que guardan relación con el presente, así se conseguirá el desarrollo de un pensamiento histórico. Pero desde luego, no se cumple con este objetivo principal cuando los estudiantes no aprenden nada sobre historia. Esto sucede cuando hay una sobre carga de información, una falta de relación entre hechos o periodos históricos y una negación a la elaboración de premisas sobre la historia que se aprende. Si se les diera solución a estas carencias, la enseñanza de la historia sería muy útil y, sobre todo, los estudiantes podrían aprender de forma adecuada, recordando esos conocimientos estudiados a lo largo del tiempo, siendo este el objetivo principal de la enseñanza en general.

En un estudio realizado por Sáiz et al. (2018) entre los estudiantes de magisterio de las Universidades de Murcia y Santiago de Compostela, avala cómo los estudiantes de magisterio no tienen una formación adecuada para impartir esta materia y así fomentar el tipo de destrezas adecuadas para formar a personas competentes. Este estudio obtenía en conclusión tras las respuestas de los encuestados, que un profesor de Ciencias Sociales debe de asumir un modelo crítico, que debe de emplear una metodología activa y que ha de relacionar los contenidos con problemas sociales relevantes. Pero, sin embargo, esta concepción no se corresponde con las concepciones que tenían los estudiantes para desarrollar en la práctica una docencia coherente con este modelo. Por lo que se pueden visualizar distintas contradicciones en este estudio pues, sus conocimientos de historia y sobre la historia reflejan concepciones muy tradicionales, dando como resultado su deficiente formación en formación histórica.

Pero como su formación resulta escasa, recaen en el uso de este medio de enseñanza, el cual limita el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado. Se dificulta la investigación, la comprobación de que hay diferentes narrativas históricas para un mismo suceso, la elaboración de hipótesis o el empleo de otros materiales con los que aprender historia, como puede ser el uso de fuentes históricas. De esta forma, mediante el aprendizaje por medio de libros de texto, los estudiantes no se cuestionan la veracidad de

la información que reciben, sino que ven los hechos que estudian como inamovibles y completamente veraces o irrefutables (Bel, 2018).

Es interesante, al respecto, la reflexión que realiza Pluckrose (2002, 155) acerca de la utilización de los libros de texto:

La historia bien enseñada estimula a preguntarse, a todos los que trabajan con jóvenes les corresponde seleccionar con cuidado el material impreso que les presenten. El problema que hemos de superar estriba en que con demasiada frecuencia el material que presentamos a los niños pequeños ha sido "troceado y pasteurizado" por el autor [...] La enseñanza de la historia posee escaso valor si todo lo que hacemos es promover la noción de que hay un conocimiento heredado y aceptado, un conjunto de hechos indiscutibles del pasado que es preciso aprender de memoria. Debemos así esforzarnos por evitar el uso de material que encamine a los alumnos hacia un fin predeterminado.

Para otros autores, como Sáez-Rosenkranz y Prats (2018), el problema que supone la utilización de los libros de texto como material para la enseñanza, reside en primer lugar en que su elaboración está supeditada a los marcos normativos que se rigen en el momento de su elaboración, y por los que se dirigen los sistemas educativos. Por otro lado, otro de los problemas con los que cuentan es que contienen una gran densidad de información, pero con poca cohesión temática. Pues los hechos históricos que tratan, no se relacionan los unos con los otros, sino que parece que se producen de forma lineal. Por otro lado, la narración de los hechos históricos suele estar acompañada de imágenes, pero su uso es exclusivamente ilustrativo, pues no suponen un medio de trabajo como fuentes históricas (Bel, 2018). La respuesta al problema que supone el uso de estos materiales sería promover entre el futuro profesorado capacidades críticas en relación con la valoración y selección de libros de texto, teniendo un buen conocimiento de todos los recursos didácticos que existen (Prats, 2011).

Según Atienza (2007) uno de los problemas que se encuentra en el uso de los libros de texto para las Ciencias Sociales, es que estos promueven un discurso ideológico. Entendiendo por ideología al conjunto de representaciones o creencias sociales que están compartidas por los miembros de un grupo, y partiendo de que la ideología moldea el texto. La ideología no se considera un componente negativo, pero sí lo es que el estudiante no pueda diferenciar la ideología dentro del texto, lo cual le impedirá desarrollar una conciencia lingüística crítica. Leer críticamente supone una lectura compleja del texto y esto, debe formar parte de la formación integral de una persona. Es necesario que los estudiantes sepan analizar la información para poder contrastar las diferentes interpretaciones, así como disponer de las estrategias necesarias para buscar información, comprenderla, explicarla y argumentarla. Pero, si el único recurso empleado para la enseñanza de esta materia es el libro de texto y no se contrasta su información con otras fuentes, la información que aparece en ellos se considera como una verdad incuestionable, impidiendo así el desarrollo de un pensamiento crítico por parte del alumnado. Además, si a ello se suma que la información de los libros de textos está descontextualizada

espacial y temporalmente, y que los hechos se presentan como desconectados, se obtiene así una visión muy simplificada del pasado.

Mediante el uso exclusivo de estos materiales como instrumento de enseñanza, será difícil transmitir al alumnado el desarrollo de un pensamiento histórico desde un enfoque crítico y reflexivo hacia la comprensión del pasado. Se les negará a las futuras generaciones el análisis y la interpretación de fuentes históricas, como documentos, fotografías o testimonios orales, con el fin de elaborar una comprensión de los acontecimientos del pasado, teniendo en cuenta diferentes perspectivas y puntos de vista para la interpretación de un mismo hecho histórico. Si la enseñanza de las Ciencias Sociales se ciñe a clases magistrales en las que sólo interviene el profesor, y el único material presente es el libro de texto, se les estarán negando a los estudiantes todas esas habilidades críticas que les hagan comprender y cuestionarse el mundo en el que vivimos.

En este sentido, el memorismo también forma parte de uno de los principales problemas de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Esa memorización que se produce de hechos, fechas o incluso biografías, no hace que se produzca un buen aprendizaje por parte de los estudiantes. Esta tarea, consiste en memorizar sin incluso comprender, para posteriormente realizar una prueba, la cual suele ser un examen, y olvidar todo lo aprendido tras la finalización de la misma (Gómez y Miralles, 2015).

Estos hechos estudiados de tal manera no sólo siguen intereses políticos fijados por el currículo educativo vigente, sino que también, muchas veces se ven perjudicados por las visiones u opiniones de los historiadores que investigaron sobre esos hechos. Por ello, la importancia del desarrollo de un pensamiento histórico entre los estudiantes, para que puedan cuestionarse la veracidad de la información que estudian. Por no hablar, de que esa información siempre suele venir dada mediante libros de textos. En los cuales, la información también está subordinada a la opinión propia de quién los elabora.

Otro de los malos planteamientos que se sigue con la enseñanza de la historia -también en relación con el uso de los libros de texto-, es que la transmisión de los conocimientos se produce de forma lineal. Pagés (2007, 22) afirma que:

Los contenidos suelen iniciarse en la prehistoria y acabar a las puertas del mundo actual. Se plantean cronológica y cíclicamente, es decir se repiten los mismos temas en la enseñanza primaria y en la secundaria, ampliando el marco territorial y aumentando la densidad factual y conceptual. Son los contenidos clásicos de los programas de historia de toda la vida cuya resistencia al cambio es realmente espectacular.

El problema de esta práctica educativa no sólo es que siempre se enseña lo mismo, sino que también se produce una mayor dedicación a los contenidos que se ubican al principio del libro, que a los que se sitúan en la parte final. Como el aprendizaje es cíclico, hechos como la Prehistoria, la Edad Antigua o la Edad Media, se estudian siempre con el

suficiente tiempo. Pero cuando se llega a los hechos ubicados a las puertas del mundo actual, no se dispone del tiempo suficiente para enseñarlos de forma adecuada. O incluso, hay ocasiones que, por la falta de tiempo, estos contenidos no se llegan a impartir.

Pagés (2007, 22) también reflexiona sobre cómo se dejan a un lado los hechos históricos que suceden en la actualidad:

Pocas veces se observa que detrás de estas propuestas figuren preguntas y argumentos destinados a justificar el valor educativo de la historia para ubicarse ante fenómenos como la globalización, o ante los nuevos problemas mundiales -o locales-, o simplemente para ayudar a los escolares a decodificar las informaciones que les llegan y ayudarles a construir su propia visión de mundo.

La elusión o la superficialidad con que se aborda esta parte del temario no sólo sucede por la falta de tiempo, sino también por la controversia que entrañan algunos de estos temas, como la Guerra Civil española o el Franquismo (Luna et al., 2022). En materia de historia deberían de enseñarse como hechos históricos que sucedieron en el pasado, al igual que ocurrieron otros. Pues, son objeto de estudio múltiples guerras que sucedieron a lo largo de la historia, como pueden ser Las Cruzadas, la Revolución Francesa, la Revolución Rusa, la guerra de los Cien Años, etc. Sin embargo, estos conflictos no generan ningún tipo de debate.

Así es como tampoco se tratan conflictos actuales como la guerra de Siria, de Afganistán, de Irak o incluso, la vigente guerra entre Rusia y Ucrania. La enseñanza de la historia se podría llevar a cabo de tal forma que los estudiantes conociesen el pasado en relación con el presente, dejando de lado la enseñanza cíclica de los contenidos. De esta forma, el alumnado podría tener una concepción mucho más global de los hechos históricos, por medio del contraste de distintas fuentes para un mismo suceso. Así se propiciaría también la comparación de distintas visiones para un mismo suceso histórico, la indagación por parte de los estudiantes y la elaboración de opiniones sobre los hechos.

Cuando los conocimientos no se trabajan de forma adecuada, se producen lagunas entre el alumnado, teniendo como resultado una interiorización vaga de todos los contenidos. Por no hablar, de que el alumnado no asimila el tiempo histórico. Esto es producto de las técnicas empleadas para la enseñanza de la historia, además que los principales materiales empleados, los libros de texto, muestran los hechos históricos de forma aislada, evitando cualquier rasgo de conexión. Así es como el alumnado no asimila el concepto de tiempo histórico, y no sabe situar en el tiempo los hechos que han estudiado de manera repetida durante toda su escolarización. Siendo este también uno de los principales problemas en la enseñanza de la historia.

Gómez y Miralles (2017, 34) elaboran una serie de reflexiones acerca de qué razones son las que llevan al alumnado a no asimilar el concepto de tiempo histórico:

La renovación en la concepción del tiempo histórico debe mucho a la historia estructural de mediados del siglo XX. Fue a partir de entonces cuando los manuales comenzaron a seguir la tradicional estructura narrativa heredada hasta hoy para abordar cualquier época histórica: población, sociedad, economía, política y cultura. En el ámbito social el análisis histórico y su divulgación se centraron en las estructuras sociales, las características, semejanzas y diferencias entre grupos, y en la propia jerarquización social. El desarrollo de esta escuela historiográfica puso en evidencia que el tiempo histórico posee unas dimensiones que llegan más allá de la cronología [...] las dimensiones de la temporalidad histórica serían una confluencia de la cronología, duración, continuidad/cambio y simultaneidad. Es decir, los cambios sociales, las permanencias, las causas y consecuencias, así como los diferentes ritmos en los que se mueven los procesos históricos. [...] La realidad de las aulas, no obstante, es que el alumnado al acabar la escolarización obligatoria acumula una gran información temporal inconexa y discontinua. Entre las principales causas de esta situación hay que indicar las propias concepciones del tiempo histórico por parte del profesorado [...] Pero también la forma en que se evalúa el conocimiento histórico al alumnado, habitualmente a través de exámenes donde se pone a prueba su memoria, y no la comprensión del tiempo histórico en toda su complejidad.

Siendo el tiempo histórico de gran importancia para la comprensión del pasado, pues permite situarse en el contexto necesario para entender desde la perspectiva de las sociedades del pasado, sin juzgarlas con los principios del presente. Nos permite comprender del pasado y aprender de él, para así tomar decisiones informadas en el futuro, con el fin de vivir en una sociedad justa. Por ello, es importante el desarrollo de actividades que puedan ayudar a los alumnos a asimilar de forma adecuada los distintos conceptos de tiempo histórico, así como también actividades que propicien las habilidades que se vienen tratando a lo largo de todo el trabajo. Como es desarrollar una conciencia histórica, un pensamiento histórico, y comprender y asimilar la historia de forma adecuada.

2.2 Propuestas para la enseñanza de la Historia

En el apartado anterior se citaban algunos problemas que limitan el potencial formativo de las Ciencias Sociales en general y la Historia en particular. En este sentido, se recogen a continuación algunas propuestas planteadas por diversos investigadores para tratar de solucionar estas problemáticas.

Según Gómez Carrasco y Miralles Martínez (2017), desde 1969 se ha ido investigando sobre cómo desarrollar el pensamiento histórico entre el alumnado, o lo que es lo mismo, que los alumnos aprendan a hacer historia. Esto se consigue mediante el aprendizaje de la historia centrado en la investigación, la indagación y los métodos basados en problemas donde los alumnos desarrollen habilidades más complejas. Este proceso creativo, debería de ser muy similar al que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado

y generar las narrativas históricas (Prats, 2010). Aunque, para ello es importante diferenciar entre los conocimientos sustantivos de primer y los de segundo orden. Los primeros son los conceptos que trata la historia, los contenidos, y los segundos, aportan las herramientas que son necesarias para la construcción del pasado, es decir, ambos se complementan y forman parte de la práctica del historiador.

Para que la enseñanza de la historia tienda a la construcción de un pensamiento histórico, desarrollando otro tipo de habilidades, más allá de las relacionadas con el memorismo, deben convivir en la enseñanza, estos conocimientos sustantivos de primer y segundo orden. Según Gómez et al. (2014) los contenidos sustantivos de primer orden intentan responder a las preguntas ¿qué? ¿quién? ¿cuándo? y ¿dónde? [...] hacen referencia tanto a conocimientos de conceptos o principios, como a fechas y acontecimientos históricos concretos” (p. 9). A su vez, los conocimientos sustantivos de segundo orden, los definen como “diferentes estrategias, capacidades o competencias para responder a cuestiones históricas y entender de una forma más compleja el pasado [...] están relacionados con habilidades propias del historiador que se concretan en: la búsqueda, selección y tratamiento de fuentes históricas, la empatía o la perspectiva histórica” (p. 10).

Es decir, los contenidos de segundo orden, guardan más relación con las tareas propias del historiador. Y por ello, es importante el empleo de estos dos tipos de contenidos para la enseñanza de la historia, para que esta suponga un aprendizaje de habilidades en la interpretación del pasado.

El uso de fuentes históricas es primordial para fomentar el análisis y obtener evidencias, pues es como se conoce el pasado. Las fuentes sumergen a los alumnos en las tareas propias del historiador. El trabajo con fuentes puede llevarse a cabo mediante lecturas históricas, noticias de actualidad, visitar museos o lugares cercanos, el juego libre, etc. Además, el uso de fuentes ayuda a complementar el uso del libro de texto, el cual está demostrado que no es eficaz en edades tempranas como medio para aprender historia. También ofrecen conocimiento sobre la vida de las gentes, algo que se ha ocupado un papel secundario en los libros de texto. La vida social guarda un papel muy importante a la hora de establecer vínculos entre el pasado y el presente, ayuda a conocer cómo se construye la historia y el tiempo histórico.

Para el trabajo con fuentes históricas, podemos distinguir entre fuentes primarias y secundarias. Las fuentes primarias son aquellas que proporcionan una evidencia o testimonio directo sobre los eventos o personas del pasado. Las fuentes primarias, no han sido modificadas, sino que se encuentran tal y cómo eran en su momento. Por ello, son esenciales para la investigación histórica, pues ayudan a comprender de forma adecuada los hechos que sucedieron en el pasado. Pueden ser fuentes primarias documentos escritos, testimonios orales, objetos o registros visuales como, por ejemplo, fotografías. Se consideran fuentes secundarias, a las interpretaciones y análisis elaboradas a partir de fuentes primarias. Estas fuentes se basan en investigaciones previas y en la consulta de

fuentes primarias, para ofrecer una síntesis de hechos históricos. Pueden considerarse fuentes secundarias, desde libros de texto hasta artículos o tesis históricas.

No hay que olvidar que, tanto las fuentes primarias, como secundarias, pueden estar influenciadas por los puntos de vista de quienes las elaboraron, por ello es importante evaluarlas desde un punto de vista objetivo considerando distintitos factores, con el fin de obtener una comprensión más completa y fiable del evento histórico que queremos conocer.

El uso del Patrimonio Histórico, también se ha demostrado que es muy útil para trabajar con las fuentes históricas (Suárez et al., 2014). Es la manera de que los alumnos observen las evidencias propias del pasado y contribuye al desarrollo de la conciencia histórica. Entendiendo como conciencia histórica la capacidad de relacionar los fenómenos del pasado y del presente. Permite situarse en el lugar en el que sucedieron los hechos, favoreciendo así la conciencia histórica y la capacidad para poder comprender el pasado. Además, su uso en las escuelas podrá servir como vía para las futuras generaciones aprendan a conservar y valorar el patrimonio histórico, para así poder seguir manteniendo viva la memoria de las generaciones pasadas (Calaf, 2009).

Otro recurso útil para la enseñanza de la historia es la narrativa histórica. Esta técnica es útil para ayudar a organizar el pasado, permitiendo reflexionar y comprender acerca de la historia, y servir como punto de partida para su estudio. Según Enríquez (2016, 20) “en la historia narrativa es necesario organizar los acontecimientos y estructurarlos en una trama específica para su comprensión, según la forma en que se quiera contar la historia y el significado que se pretenda hacer llegar al interlocutor”. Para la elaboración de una narración histórica, se deben contrarrestar distintas fuentes, basándose en la investigación y análisis, para posteriormente seleccionar la información, elaborando un juicio final. A través de la narrativa, la historia se convierte en una experiencia más atractiva, lo que permite a las personas conectarse con el pasado y establecer relaciones con el presente (Gomes-Barca, 2019; Gómez y Sáiz, 2017).

3. PROPUESTA DIDÁCTICA: SITUACIONES DE APRENDIZAJE PARA EL PRIMER, SEGUNDO Y TERCER CICLO.

Para la demostración de cómo se puede llevar a la práctica una enseñanza de la historia basada en el desarrollo de un pensamiento histórico, se han diseñado tres secuencias de aprendizaje, una para cada ciclo de Educación Primaria.

El centro educativo pensado para poder desarrollar estas intervenciones didácticas corresponde con un colegio de entorno urbano. Sirve para ello, por ejemplo, el colegio

público de la ciudad de Gijón Eduardo Martínez Torner. Siendo este un colegio de línea 2, ubicado en la zona oeste de la ciudad.

En cuanto a las medidas de atención a la diversidad, se tomarán como ejemplos los casos de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE) que más predominaban en este centro. Siendo ellas casos de alumnos con retraso madurativo y altas capacidades.

En estas propuestas didácticas, la evaluación del alumnado estará basada principalmente en sus producciones finales, así como en la observación directa del trabajo que realizan a lo largo de toda la unidad. El hecho de evaluar las producciones finales del alumnado supone evaluar el aprendizaje que ha logrado cada alumno en concreto. Así pues, mediante las tareas propuestas en las situaciones de aprendizaje, el alumnado irá construyendo su propio aprendizaje por medio de la búsqueda de información o del juego representativo.

La actividad de evaluación debe ajustarse a los métodos con los que se enseña, por ello la mejor manera de evaluar estas situaciones de aprendizaje será midiendo el aprendizaje que desarrolla el alumnado a lo largo de todas las tareas realizadas.

El problema que ha surgido en anteriores ocasiones, cuando se han querido llevar a las aulas estas técnicas didácticas para la enseñanza de la historia, como el uso de museos, del Patrimonio Histórico o el uso de fuentes históricas, era que los métodos de evaluación no se correspondían a estas técnicas con las que se producía el proceso de enseñanza (Sallés y Santacana, 2016). El instrumento empleado para llevar a cabo la evaluación continuaba siendo un examen. Y, el problema no reside en utilizar el examen como instrumento evaluativo, sino que este debe contener las estrategias que se emplean para enseñar (Gómez y Miralles, 2015). Por ejemplo, si se emplea el uso de fuentes secundarias para enseñar un tema, en el examen deberían de aparecer algunas imágenes con las que el alumno pueda llevar a cabo la misma tarea que ha realizado a lo largo de la unidad, para establecer su aprendizaje.

La evaluación es, al fin y al cabo, una de las tareas que es necesario emplear para que así el maestro pueda comprobar si se ha cumplido de la manera adecuada el proceso de enseñanza que se quería transmitir. Según Santisteban y Pagès (2011, 212) “Evaluar es una de las prácticas que es necesario integrar en la acción educativa cotidiana. La información obtenida permitirá reorientar los aprendizajes, reajustar las disfunciones que éstos tengan o bien adaptar las actividades. Se trata, pues, de un medio de obtención y de interpretación de la información”.

Para el diseño de las tres situaciones de aprendizaje, se ha empleado como metodología común el trabajo cooperativo o las técnicas y dinámicas de grupo. La mayoría de las actividades propuestas se llevan a cabo de forma grupal, ya sea en grupos de trabajo más grandes como en pequeños grupos.

El trabajo cooperativo es un elemento fundamental para conseguir la socialización del alumnado, así como la integración. Además, aporta múltiples beneficios como pueden ser

la tarea socializadora, el intercambio de opiniones, el respeto por las ideas de los demás o la interacción y comunicación social. Para que el trabajo cooperativo funcione de manera adecuada, todos los alumnos que componen un grupo han de poner de su esfuerzo para que el trabajo sea equitativo a todos los miembros del grupo. La función de los alumnos en estas situaciones de aprendizaje se fundamentará en compartir sus ideas, en llevar a cabo las tareas de forma común, en escuchar a los demás, en planificar lo que se va a hacer y, principalmente, en aprender junto a sus compañeros partiendo de un trabajo en común.

Según Santisteban y Pagès (2011, 172), el trabajo cooperativo

es una de las estrategias organizativas que deberían tener una mayor aceptación en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria, debido al valor educativo que se atribuye al hecho de que cada niño y niña pueda compartir su trabajo y reconsiderar sus ideas en función de los puntos de vista de las demás personas [...] contrastando sus propias opiniones y reconsiderando los puntos de vista propios con los de los demás [...] Estos aspectos tienen una importante trascendencia en cada uno de los miembros del grupo, ya que fortalecen la propia personalidad y además se genera la integración y el desarrollo de un sentido identitario de grupo social, que permite superar tensiones y hacer frente a adversidades.

Por estas razones mencionadas anteriormente, es por lo que se ha elegido que el trabajo cooperativo sea una de las principales estrategias metodológicas que comparten estas tres situaciones de aprendizaje diseñadas, independientemente del ciclo en el que se apliquen, pues es importante desarrollar este tipo de trabajo durante toda la etapa de la Educación Primaria.

Como las nuevas tecnologías albergan un gran impacto en la sociedad actual y constituyen el ámbito donde los niños ocupan la mayor parte de su tiempo de ocio; y al mismo tiempo, es el recurso que emplean cuando quieren saber algo, se ha pautado que, en las situaciones de aprendizaje del segundo y tercer ciclo, los estudiantes deban de recurrir a internet como recurso por el cual obtener la información sobre los hechos históricos que se les proponen. Ya que, es importante que desde la escuela se les forme en una competencia digital adecuada, para que puedan aprender de darle un buen uso a las tecnologías y no emplearlas únicamente como medio de entretenimiento, siendo así capaces de analizar la información que observan por la red, estableciendo un pensamiento crítico y haciendo una selección de manera adecuada.

Según Santisteban y Pagès (2011) introducir las TIC en la enseñanza de las Ciencias Sociales, supone hacer modificaciones en la forma de enseñar, pero aporta beneficios. Entre ellas destaca que se puede acceder a una gran cantidad de información, que el maestro deja de ser el único depositario de contenido, que los alumnos pueden adquirir un compromiso individual y colectivo ante los nuevos acontecimientos sociales, y que el aula se convierte en un espacio de comunicación entre los alumnos y maestros. Y es que,

las TIC pueden aportar grandes beneficios en el aula, siempre y cuando se utilicen de forme adecuada y se desarrollen ciertas competencias entre los alumnos a partir de su uso.

3.1 Situación de aprendizaje para el primer ciclo

La secuencia didáctica diseñada para el primer ciclo de Educación Primaria está basada en el uso del juego de representación como medio para la construcción de interpretaciones del pasado. Para su elaboración ha servido de inspiración el libro *Didáctica de la historia en la Educación Infantil y Primaria* de la autora Hilary Cooper.

Según Cooper (2019) los niños más pequeños pueden aprender mucho de historia mediante el juego imaginativo de “hacer de”. Pueden aprender de épocas pasadas tomando conciencia de que puede haber más de una versión de una historia del pasado. Permite a los niños desarrollar su imaginación, creatividad o innovación con épocas pasadas, pues reúnen en el juego todas las cualidades con las que ya cuentan, y lo emplean como recurso para el estudio de la historia. La simulación ayuda a los niños a aprender sobre algo sin experimentarlo en sí mismos. Los niños son capaces de imaginar que ocurriría en múltiples situaciones o de ponerse en lugar de usar una vestimenta completamente distinta a la que llevan. Y es que, al fin y al cabo, la interpretación con objeto de descubrir el pasado requiere imaginación, incluso para los propios historiadores. Y aunque el juego pueda estar más dominado por la fantasía que por la auténtica imaginación histórica, los niños tratarán de identificarse con las personas del pasado y de comprender esos tiempos anteriores, siendo esta una de las tareas que realizan los historiadores. Por lo que, el juego situado en un contexto histórico favorecerá el aprendizaje de los niños de forma embrionaria, descubriendo y tratando de comprender y reconstruir épocas pasadas. Siendo esto el principio de un continuo aprendizaje, dónde a medida que vaya aumentando la madurez, irá disminuyendo la fantasía, y poco a poco vaya cobrando importancia la indagación histórica.

Cooper (2019) también señala que para que los niños construyan interpretaciones del pasado, estas han de basarse en lo que ya se conoce. Para ello pueden aprender mediante una narración o visitando un emplazamiento histórico. Estos acercamientos les permitirán elaborar unas bases teóricas en las que llevar a cabo el juego representativo. Mediante el cual podrán generar distintas hipótesis sobre cómo pesaban o actuaban las personas en el pasado, dando paso a la empatía histórica. Además, durante el juego cada niño puede elaborar diferentes perspectivas, observando desde los primeros años como de un mismo acontecimiento histórico pueden surgir múltiples perspectivas en función de quién sea el historiador o de a qué se quiera dar respuesta.

Según Cooper (2019) hay tres razones por las que se puede desarrollar el pensamiento histórico a través del juego, pues es una forma de presentar la historia a los niños. En primer lugar, ayuda a los niños a dar sentido a lo que han aprendido, mediante la exploración, de forma que lo integren con lo que ya saben. En segundo lugar, son capaces

de vivir en otros lugares y en otras épocas mediante el juego, mientras hacen distinción entre lo real y lo imaginario. Y, por último, les ayuda a rechazar lo que no son capaces de asimilar o de dar sentido por la limitación asociada a su edad. Aunque, no hay que olvidar que la función del maestro es esencial para garantizar los beneficios del juego, pues los maestros más eficaces son los que involucran a los alumnos en el proceso de aprendizaje, así como en la resolución de problemas.

En este caso, la secuencia didáctica diseñada para fomentar el juego representativo, gira en torno a la Cueva de Tito Bustillo, ubicada en Ribadesella, Asturias. Asimismo, es una forma de que el alumnado contemple el Patrimonio Cultural de su entorno cercano. La autora propone en su libro como uno de los diversos estímulos para propiciar el juego, puede ser la visita de una cueva o refugio (ver anexo 1).

En cuanto a la metodología, se emplea la técnica metodológica del aprendizaje por descubrimiento para el diseño de la situación de aprendizaje. Según Baro (2011, 5), en el aprendizaje por descubrimiento:

el alumno tiene una gran participación. El docente no expone los contenidos de un modo acabado; su actividad se dirige a darles a conocer una meta que ha de ser alcanzada y además de servir como mediador y guía para que los alumnos sean los que recorran el camino y alcancen los objetivos propuestos. En otras palabras, el aprendizaje por descubrimiento se produce cuando el docente le presenta todas las herramientas necesarias al alumno para que este descubra por sí mismo lo que se desea aprender

En la situación de aprendizaje elaborada, son los propios alumnos los que han de descubrir por sí mismos cómo era el período histórico del Paleolítico, en la zona asturiana. Este tipo de metodología se puede observar en distintas actividades. Una de ellas, es el juego representativo en el interior desarrollado durante la tarea 3. Para poder llevar a cabo el juego representativo, cada alumno deberá de basarse en lo que ya conoce por medio de las anteriores actividades (como la salida a la cueva de Tito Bustillo), para poder realizar la actividad. Durante el juego el alumno irá poniendo en práctica todos los saberes con los que ya cuenta, lo que le permitirá descubrir nuevos aspectos sobre la vida en ese período histórico. A su vez, durante la actividad en la que los alumnos han de elaborar pinturas rupestres, el aprendizaje también se produjo mediante descubrimiento. Para poder elaborar las pinturas, los alumnos deberán de sacar a relucir todo lo aprendido y visto durante las actividades anteriores, así como de la visita a la cueva, para poder realizar las pinturas paleolíticas de forma realista, ya que, el maestro no expondrá las instrucciones necesarias con las que han de elaborar las pinturas.

También se emplean como recurso metodológico distintas técnicas y dinámicas de grupo, pues hay actividades que deben realizarse de forma grupal para la consecución de lo que se requiere. Por ejemplo, la elaboración del mural sobre pinturas rupestres se realiza de manera grupal, de forma que interviene todo el grupo. A su vez, para la grabación de los

vídeos finales, se agrupa al alumnado en pequeños grupos, teniendo estos que organizarse para fijar los turnos de palabra en los que va a hablar cada uno, o cómo se va a estructurar la información que han de contar en el vídeo.

En cuanto a los agrupamientos que se realizarán durante las actividades, estos siempre serán heterogéneos entre sí y homogéneos con el resto de los grupos. Todos ellos estarán siempre equilibrados, adecuando los ritmos de aprendizaje de los alumnos, de forma que puedan ayudarse los unos a los otros, compensando las actitudes e intereses en cada grupo, garantizando así el proceso de enseñanza- aprendizaje. Durante otras actividades como el juego libre o las lluvias de ideas, trabajarán todos los alumnos en conjunto, cooperando los unos con los otros.

Por otro lado, también se dispone el trabajo en individual para tareas como las realizadas durante la salida o en las que los alumnos tienen que estar atentos a ciertas explicaciones o para el propio aprendizaje individual.

Se realizarán las adaptaciones metodológicas necesarias en función de las necesidades específicas de apoyo educativo existentes. Aunque la metodología de esta situación de aprendizaje favorece la equidad y el sentimiento de pertenencia al grupo. Las actividades propuestas utilizan técnicas de dinámicas de grupo y aprendizaje cooperativo, con lo cual se fomenta la integración, la ayuda y el respeto por los otros.

Para el caso del alumno con retraso madurativo, no serían necesarias la realización de demasiadas adaptaciones metodológicas, pues el juego imaginativo es libre, lo cual le permite establecer sus propias hipótesis durante el juego. Para la elaboración de los vídeos, se podría trabajar con él previamente cómo va a estructurar la información que ha de decir, con el fin de que tenga una guía previa. En el caso de un alumno con altas capacidades, la situación de aprendizaje se adapta perfectamente a su ritmo de aprendizaje. Le permite ser creativo durante el desarrollo del juego representativo, así como durante la realización de las pinturas rupestres. No obstante, se le podría pedir que investigara sobre otras pinturas rupestres de la zona norte, pudiendo escoger la cueva de Altamira para buscar información sobre ella, y compararla con las pinturas de Tito Bustillo. Esto permitirá que el estudiante pueda ampliar sus conocimientos, sacando a relucir su potencial. Esta información se podría incluir en el vídeo final, de manera que el alumno en concreto sería quién relatase esta información.

El procedimiento empleado para llevar a cabo la evaluación del alumnado será la observación sistemática del trabajo diario del alumnado, así como sus producciones finales, en este caso los vídeos y la asamblea final, en la cual el maestro podrá comprobar el aprendizaje que ha logrado cada alumno. El instrumento empleado por el maestro para llevar a cabo la evaluación será una rúbrica (ver anexo 2), en la cual se recojan aspectos como el propio aprendizaje del alumno, su disposición hacia la asignatura, el esfuerzo en cuanto al trabajo diario y la valoración del trabajo en equipo.

3.2 Situación de aprendizaje para el segundo ciclo

La secuencia didáctica elaborada para el segundo ciclo gira en torno al descubrimiento de la historia mediante la visita a un museo, o lo que es lo mismo, mediante la utilización de fuentes primarias. En este caso, el museo elegido son las Termas Romanas de la ciudad de Gijón, con el fin de que el alumnado pueda realizar tareas de investigación sobre este período de la Edad Antigua, tras la visita al museo (ver anexo 3).

Según Inarejos Muñoz (2019, 57)

El patrimonio (histórico, artístico, industrial o artesanal), los museos y centros de interpretación constituyen recursos fundamentales para trabajar los contenidos históricos en las aulas de Primaria. Particularmente aquellos que forman parte del entorno más cercano, fundamentales para que el niño conozca las manifestaciones culturales e identitarias, pero también por la posibilidad de realizar visitas guiadas y conocer de primera mano las actividades que proponen los gabinetes didácticos con los que cuentan la mayoría de estas instituciones culturales.

Así es como los museos se consideran una fuente importante para el aprendizaje de la historia. Sus piezas constituyen fuentes primarias mediante las cuales el alumnado puede conocer la historia, y sirven de gran ayuda para desarrollar habilidades de investigación. Los alumnos podrán contemplar las evidencias de que la ciudad de Gijón fue un asentamiento del Imperio Romano, en este caso, facilitando así la comprensión y reflexión acerca de la historia.

Los museos, a su vez, son una vía accesible para la enseñanza de la historia. Se pueden visitar museos cercanos al centro escolar, pudiendo suponer así un menor gasto. Y, permitiendo también, que el alumnado conozca la historia del entorno en el que vive, para después, poder relacionarla con la historia de ese mismo período a nivel global. Según Feliu y Hernández (2011, 83):

La historia también se interioriza, y por lo tanto se aprende, a partir de la vivencia, del contacto con el patrimonio y, en definitiva, con el corazón, pero también con las piernas. Resulta difícil interiorizar o imaginar lo que sucedió en el pasado si no procedemos a recorrer, patear, tocar o vivir en persona los espacios que fueron testigo de determinados hechos.

Así pues, los alumnos, mediante los museos, pueden sentirse parte de la historia, pudiendo ponerse en el lugar de las personas que vivieron en el pasado, conociendo las evidencias de los hechos históricos. Son la forma más visible de la historia, resultando esto muy interesante para esta materia. Además, también ofrecen otra serie de propuestas didácticas como puede ser la valorización del patrimonio que nos rodea.

Durante la situación de aprendizaje, la metodología que se emplea es el aprendizaje por descubrimiento. Siguiendo la definición empleada en el epígrafe anterior, que, como se

mencionó anteriormente, es el aprendizaje que realizan los niños por sí mismos, produciéndose cuando el docente les muestra todas las herramientas necesarias para que se pueda llevar a cabo (Baro, 2011). Durante la situación de aprendizaje, se puede observar esta técnica metodológica en diversas actividades. Ejemplo de ello son las actividades de la tarea 3, en las que los alumnos han de comenzar a investigar por su cuenta cómo era la ciudad de Gijón durante el Imperio romano. Esta búsqueda de información, la realizarán de forma autónoma, empleando como recurso el uso de ordenadores e internet. Las herramientas dadas por el maestro para que los niños puedan desarrollar esta tarea serán, la presentación inicial sobre el Imperio romano, que ayudará a ubicarse a los estudiantes en este periodo histórico. Así como también, la visita a las termas romanas, lo cual también ayudará a los estudiantes a poder situarse y comprender el hecho histórico que han de investigar.

Otra de las metodologías empleadas, es la técnica metodológica del trabajo cooperativo. Pérez (2022, 8) define esta técnica como

una metodología de corte activo en la cual los estudiantes desarrollan sus actividades de aprendizaje en pequeños grupos con miras a maximizar sus aprendizajes favoreciendo cualitativamente el desarrollo de habilidades sociales [...] les facilita y potencia su interacción e interdependencia positiva; en la que se fomente un ambiente de respeto, disciplina, responsabilidad y valoración entre los miembros del grupo de trabajo.

Para la búsqueda autónoma de información, se les facilitarán a los alumnos algunas páginas de referencia, con el fin de proporcionarles una base sobre la comenzar a indagar. (ver anexo 15).

Las actividades incluidas en la situación de aprendizaje incluyen esta técnica de trabajo cooperativo, ya que, los alumnos agrupados en pequeños grupos de trabajo deberán de conseguir la elaboración del producto final que se les pide. A su vez, el aprendizaje por parte de los alumnos se produce de forma cooperativa, ya que juntos deberán de investigar cómo era la ciudad de Gijón durante el Imperio romano, con el fin de elaborar una narración histórica conjunta. Ello se ejemplifica, con las actividades de la tarea 3.

Por otro lado, los recursos con los que desarrollarán el trabajo cooperativo, será mediante el uso de ordenadores e internet, pues será con estos materiales con los que deban de buscar la información de forma conjunta, con el fin de elaborar el producto final, siendo este la narración histórica, la cual deberán de presentar finalmente de manera grupal al resto de grupos de trabajo.

En relación con los agrupamientos que se establecerán en las diversas actividades, estos siempre serán heterogéneos entre sí y homogéneos con el resto de los grupos. Así se garantizará dentro de cada grupo, que el ritmo de aprendizaje de los alumnos esté adecuado, de forma que puedan ayudarse los unos a los otros, y se vean compensado las actitudes e intereses en cada grupo. Por otro lado, los grupos de trabajo de la tarea 3, serán

siempre grupos fijos. De tal forma que cada grupo pueda elaborar su propia narración histórica.

En cuanto a la situación de aprendizaje, cabe destacar que se podrán realizar las adaptaciones necesarias con respecto a la planificación inicial en función de las necesidades específicas de apoyo educativo existentes. Aunque las metodologías empleadas durante el desarrollo de la situación de aprendizaje favorecen la equidad y el sentimiento de pertenencia al grupo, pues la gran mayoría de las tareas emplean técnicas de dinámicas de grupo y de aprendizaje cooperativo.

Para el caso de un alumno con retraso madurativo, las actividades de la tarea 1 ayudan a poner al alumnado en contexto sobre el Imperio romano. Esta tarea también ayuda a este alumno a establecer una concepción inicial sobre este suceso, facilitando su comprensión. En la tarea 2, el juego desarrollado durante la salida se realiza por parejas, lo cual facilita la actividad, ya que los alumnos pueden ayudarse entre sí. En la búsqueda de información de la tarea 3, se podrá guiar a este alumno, de tal forma que busque información más concreta, como puede para que se utilizaban las termas o cómo era la economía del Imperio romano. Así podrá realizar una búsqueda de información mucho más dirigida, centrándose en un tema en concreto y facilitando su comprensión.

Para el caso de un alumno con altas capacidades, se le podría pedir que también investigase sobre otros yacimientos romanos, por ejemplo, la villa de Veranes. El alumno podría investigar sobre cómo era la vida en una villa romana, quienes vivían allí, a qué se dedicaban, y cómo estaba estructurada esta edificación. Así el alumno podrá ampliar sus conocimientos, y los podrá incluir dentro de la narración histórica que realice junto a su grupo. Lo cual también servirá para que el resto del alumnado pueda ampliar sus conocimientos, pues las narraciones históricas serán presentadas al resto del grupo.

En cuanto a la evaluación se empleará como procedimiento la observación sistemática del alumnado durante el desarrollo de todas las tareas, así como el aprendizaje logrado por su parte mediante las producciones finales que realicen, en este caso, las narraciones históricas elaboradas por cada grupo de trabajo. También, se tendrá en cuenta a la hora de evaluar, la participación diaria del alumnado en las tareas que han desarrollar, con el fin de comprobar que el trabajo en grupo ha sido igual para cada integrante. Por último, el instrumento empleado por el maestro para llevar a cabo la evaluación será una rúbrica (ver anexo 4) en la cual se valorarán distintos aspectos tanto del aprendizaje como del trabajo diario, así como de la implicación a lo largo de toda la situación de aprendizaje.

3.3 Situación de aprendizaje para el tercer ciclo

La situación de aprendizaje elaborada para el tercer ciclo de Educación Primaria emplea el uso de fuentes secundarias primarias, concretamente imágenes, como principal recurso didáctico (ver anexo 5). Las fuentes secundarias serán presentadas a los alumnos y, a

partir de ellas, deberán comenzar una búsqueda de información para hilar la secuencia narrativa que se ve en las imágenes. Estas fuentes secundarias, corresponderán a la Guerra Civil española, en concreto a lo acontecido en la ciudad de Oviedo. Los alumnos deberán elaborar una narración histórica, para lo cual podrán hacer uso de la búsqueda de información mediante internet.

Las imágenes que se van a utilizar para que el alumnado pueda comenzar a investigar son las siguientes: plano del cerco de Oviedo, la calle Uría de Oviedo durante la Guerra Civil, destrozos en un barrio de Oviedo, las trincheras de Oviedo, y un billete de 25 céntimos emitido por el Consejo Soberano de Asturias y León. Se considera que estas imágenes son las que más pueden aportar por la información que se puede obtener de ellas. Mediante su visualización podrán investigar cómo comenzó la sublevación en la ciudad y cómo se fue desencadenando el asedio. Así conocerán las dificultades que trajo el aislamiento de la ciudad para sus habitantes, como la falta de comida, la propagación del tifus o el corte en los suministros de agua. Podrán conocer también cómo llegaron los sublevados a Oviedo, qué batallas tomaron y como finalmente pudieron tomar la ciudad. A su vez, también podrán investigar cual era la capacidad armamentística con la que contaba cada bando, o cómo los republicanos tenían su propia moneda durante la guerra.

Como ya se venía destacando al principio de este apartado, las fuentes históricas son un recurso fundamental para la enseñanza de la historia, ya que fomentan el análisis, así como la obtención de evidencias, siendo esto una de las principales formulas mediante las que conocer el pasado. Las fuentes históricas sumergen a los alumnos en tareas propias del historiador, y propician el desarrollo de un pensamiento histórico. Mediante las imágenes, los alumnos pueden situarse un poco más en la historia, pudiendo sentirse parte de ella, al igual que sucede cuando se visita un museo. Además, el uso de imágenes permite que el alumnado pueda establecer relaciones entre el pasado y el presente.

En cuanto a la metodología empleada durante la situación de aprendizaje, el aprendizaje por descubrimiento es la principal estrategia metodológica empleada. Entendiendo esta metodología como el aprendizaje que realizan los alumnos por sí mismos, siendo el maestro el encargado de aportar unas herramientas iniciales con las que después los alumnos puedan comenzar su tarea de investigación. Esta metodología puede observarse en las actividades de la tarea 1 en las cuales los alumnos han investigar sobre lo acontecido en la ciudad de Oviedo durante la Guerra Civil. Esta investigación es realizada por los alumnos de forma independiente, ya que son ellos los que han de elaborar su propio aprendizaje, empleando como recurso el uso de páginas web. Las herramientas aportadas por el profesor, para que los alumnos puedan comenzar la investigación de forma adecuada, son las fuentes primarias aportadas. Mediante el aprendizaje por descubrimiento, los alumnos serán capaces de elaborar el producto final que se les pide, siendo este la elaboración de una narración histórica, produciéndose así el aprendizaje de forma autónoma durante las tareas de investigación.

Otra de las técnicas metodológicas empleadas, es el trabajo cooperativo. Que, según la definición empleada en el epígrafe anterior, Pérez (2022) describe como el aprendizaje llevado a cabo en pequeños grupos, con el fin de maximizar el aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de habilidades sociales. Esta técnica puede observarse a lo largo de toda la situación de aprendizaje. Para comenzar, el alumnado elabora su aprendizaje de forma cooperativa, pues la búsqueda de información por medio de internet se desarrolla en pequeños grupos de trabajo. A su vez, en esos mismos grupos, deberán de elaborar el producto final, siendo este una narración histórica sobre lo ocurrido en la ciudad de Oviedo durante la Guerra Civil. Esa narración, deberán de presentarla a los demás grupos, de forma conjunta. Y, por último, todo el alumnado de forma conjunta deberá de organizar la visita guiada por la ciudad de Oviedo, a los familiares que quieran acudir.

Esta visita guiada por la ciudad de Oviedo tiene como fin visitar lugares de interés en los que desarrollaron acontecimientos de la Guerra Civil en la ciudad. Los puntos de interés a visitar serán: la casa de la Rúa y la plaza de la catedral de Oviedo, dónde se pueden encontrar balazos de la guerra; el palacio de Camposagrado, dónde todavía quedan restos de balazos en sus paredes; el edificio histórico de la universidad de Oviedo; Uría e inmediaciones, para visitar los balazos de un antiguo convento, o visitar la iglesia de San Juan del Real dónde se casó Franco; y, por último, se podrá visitar la cárcel correccional de Oviedo.

Así, se puede observar cómo el aprendizaje sobre el hecho histórico que trata esta unidad se produce de manera cooperativa, de tal forma que cada alumno que integra el grupo pueda aportar sus propias ideas, maximizando así el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pudiendo aprender los unos de los otros.

Los agrupamientos del alumnado serán siempre heterogéneos entre sí y homogéneos con el resto de los grupos. Así se garantizará que el ritmo de aprendizaje sea igual en todos los grupos, así como se verán compensados los intereses y actitudes en cada grupo, de tal forma que los alumnos puedan ayudarse los unos a los otros. A su vez, se mantendrán grupos de trabajo fijos para la elaboración de las narraciones históricas, así como para la búsqueda de información que supone su elaboración. Después, estos mismos grupos fijos también deberán de presentar su narración histórica.

En relación con las medidas de atención a la diversidad, se realizarán las adaptaciones necesarias con respecto a la planificación inicial en función de las necesidades específicas de apoyo educativo existentes. Aunque las metodologías empleadas durante el desarrollo de la situación de aprendizaje favorecen la equidad y el sentimiento de pertenencia al grupo, pues todas las tareas emplean técnicas de aprendizaje cooperativo. Para el caso de un alumno con retraso madurativo, se le guiará en la tarea de investigación, de tal forma que la búsqueda de información se centre en un tema en concreto. Por ejemplo, el alumno podría ser el encargado de investigar cómo era el dinero del bando republicano o de la capacidad armamentística con la que contaba cada bando. De esta forma, se centrará en una parte de la búsqueda de información, lo cual facilitará su trabajo, y contará con

mayor tiempo para la elaboración de la narración histórica. A un alumno con altas capacidades, se le podría pedir que investigase sobre lo ocurrido en la ciudad de Gijón durante la Guerra Civil. De esta forma podría ampliar sus conocimientos sobre este suceso histórico.

En cuanto a la evaluación, se emplearán como procedimientos la observación sistemática del alumnado y las producciones finales. De tal forma que se evalúe el aprendizaje que han realizado los alumnos sobre la Guerra Civil en Asturias o concretamente en la ciudad de Oviedo. A su vez, mediante la observación sistemática, se podrá evaluar el interés, la disposición y el rendimiento de cada alumno. Para lo cual también se tendrá en cuenta la participación diaria del alumnado. Por último, el instrumento empleado para llevar a cabo la evaluación será una rúbrica (ver anexo 6).

4. CONCLUSIONES

Durante el presente trabajo se ha reflexionado acerca del papel formativo de la historia en la Educación Primaria, así como de las dificultades que lo limitan.

El valor formativo que aporta la enseñanza de la historia cuando se enseña de forma adecuada es innegable. Son muchos los autores que han investigado sobre las cualidades que ofrece el estudio de esta materia. De entre ellas, destaca el desarrollo del pensamiento histórico, el cual permite cuestionarse los hechos que sucedieron en el pasado, así como los que suceden en el presente. La enseñanza de la historia es fundamental para comprender el pasado, y así poder analizar el presente. Asimismo, permite desarrollar un pensamiento crítico que resulta esencial para formar ciudadanos capaces de participar activamente en la realidad social sabiendo tomar decisiones informadas.

Pero a pesar de todas las habilidades que aporta en la enseñanza de la historia, los alumnos no ven que el estudio de esta pueda aportar beneficios. Observan esta materia como medio para aumentar su cultura general o la ven como la memorización de ciertos sucesos históricos y fechas. Es aquí donde se observan ciertas problemáticas en la enseñanza de la historia, pues hay una discrepancia entre la visión del profesorado, quién si cree que la enseñanza de historia es útil, y la visión del alumnado (Suárez, 2012; Ibagón-Martín, 2020), siendo esta última muy importante, pues es a ellos a quién va dirigida la enseñanza.

En el análisis de por qué existe esta visión entre los estudiantes, observamos que hay ciertas dificultades que limitan la enseñanza de la historia. Entre ellas destacan los gobiernos e instituciones, los cuales dictan las leyes de los currículos educativos. Siendo así como los currículos educativos responden muchas veces a los intereses de los gobiernos de turno. De manera que la historia queda influenciada a la opinión política que tenga el gobierno en ese momento concreto.

Por otro lado, otra de las dificultades que limita la enseñanza de la historia es la escasa formación en materia de historia con la que cuentan los docentes. Esta circunstancia no les permite tener un buen dominio en la materia, lo cual deriva en el uso del libro de texto como principal recurso para el aprendizaje de la historia (Martínez, 2016). El problema del uso de los libros de texto es que pueden estar supeditados a las propias visiones de quién los elabora, además de que, si su uso es exclusivo, se impide a los estudiantes el contraste de información con otras fuentes, con lo que les estaremos negando el desarrollo de un pensamiento crítico, así como histórico. En este sentido, en los libros de texto los hechos se presentan como aislados y de forma lineal, de manera que todos los contenidos comienzan siempre en la Prehistoria y terminan a las puertas del mundo actual, siendo esta otra de las cuestiones que dificulta relacionar los hechos del pasado con los del presente.

La solución a estas dificultades no reside en la eliminación del uso del libro de texto, pero sí en que este sea utilizado como un recurso complementario junto con otros recursos de indudable potencial. Diversos autores han investigado cómo el uso de fuentes o del patrimonio histórico son útiles para la enseñanza de la historia (Gómez et al., 2014). Permiten al alumnado situarse en el contexto histórico en el que sucedieron los hechos, además de realizar tareas de investigación. Y estas tareas de investigación son primordiales, pues para el correcto aprendizaje de la historia, hay que incorporar la indagación y la aproximación al método histórico (Prats, 2010). De tal forma que los alumnos emulen el proceso que siguen los historiadores para llegar hasta el conocimiento, contrastando distintas fuentes y formulando preguntas sobre lo que ocurrió en el pasado, pudiendo construir ellos mismos el conocimiento.

Y así es como se ha intentado dar solución a estos problemas mediante las propuestas didácticas diseñadas. La situación de aprendizaje destinada al primer ciclo de Educación Primaria trata de dar respuesta a la escasa presencia de la historia en los niveles inferiores. La justificación es que el pensamiento histórico no es una cualidad innata, sino que se va entrenando con la práctica (Wineburg, 2010); por ello, cuanto antes comience el aprendizaje de la historia, mejores serán los resultados a lo largo del tiempo.

Para esta propuesta didáctica, se ha empleado el juego representativo como principal recurso para el aprendizaje de la historia. El cual tendrá como contexto el Paleolítico, en relación con la cueva de Tito Bustillo en Ribadesella. El juego permite a los niños extraer todo lo que saben sobre el tema y llevarlo a la práctica mientras “hacen de”. Esto les permite ponerse en el lugar de las personas que vivieron en el pasado, obteniendo así una mejor comprensión de la historia, lo que permite la elaboración de distintas hipótesis sobre lo sucedido.

La propuesta didáctica destinada al segundo ciclo emplea como recurso el uso de museos para el aprendizaje de la historia. El museo elegido en este caso es el de las Termas romanas de la ciudad de Gijón. La visita al museo se emplea como situación inicial para que el alumnado comience a investigar cómo era la ciudad de Gijón durante el Imperio

romano. Con ello se dará respuesta a que el alumnado realice tareas próximas a las tareas del historiador, de tal forma que tengan de buscar información por medio de distintas fuentes, con el fin de elaborar una narración histórica. Así permitiremos que el alumnado trabaje la habilidad del pensamiento tanto histórico, como crítico.

Por último, la propuesta didáctica del tercer ciclo emplea el uso de fuentes primarias como recurso para el aprendizaje de la historia. Las fuentes primarias elegidas en este caso son distintas fotografías sobre la Guerra Civil en Oviedo. Lo cual tiene como fin que el alumnado pueda comenzar a indagar sobre este suceso histórico por medio de la visualización de las fuentes primarias. Esta situación de aprendizaje también trabaja la indagación propia de la tarea del historiador, para así desarrollar un pensamiento histórico.

Con estas propuestas, en definitiva, se pretenden solucionar los problemas señalados, introducir al alumnado en las tareas de indagación e investigación, en consonancia con los estudios del área que se han ido recogiendo en el presente trabajo, permitiendo que los alumnos desarrollen un pensamiento histórico, conociendo el pasado mediante tareas que simulan el trabajo que realiza un historiador para poder conocer la historia.

BIBLIOGRAFÍA

- Atienza, E. (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso & Sociedad*, 1(4), 543-574. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2469812&orden=139799&info=link>
- Atienza, E., y Van Dijk, T. (2010). Identidad social e ideología en los libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, 353, 67-106. <https://www.centroman.es/mciud/bibliografia/documentos/articulo%20revista%20de%20educacion.pdf>
- Baro, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Innovación y experiencias educativas*, 40, 1-11. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_40/ALEJANDRA_BARO_1.pdf
- Bel, J. C. (2018). El uso intertextual de las fuentes históricas icónicas en los manuales escolares de la LOMCE. *Didacticae*, 4, 25-41. <https://doi.org/10.1344/did.2018.4.25-41>.
- Calaf, R. (2009). *Didáctica del Patrimonio Cultural. Epistemología, metodología y estudio de casos*. Trea.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Ministerio de Cultura y Deporte.
- Cooper, H. (2017). *History 5-11. A guide for teachers*. Routledge.
- Cuesta, R. (2009). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Pomares-Corredor. <https://www.historialudens.it/images/download/sociogenesisdeunadisplinaescolar.pdf>
- 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>
- Enríquez, O. (2016). La narratividad en la enseñanza de la historia. *Historia agenda*, 31, 17-28. <https://revistas.unam.mx/index.php/historiagenda/article/view/57059>
- Feliu Torruella, M. y Hernández Cardona, F. (2011). *12 ideas clave enseñar y aprender historia*. Graó.

- Gomes-Barca, M^a I. (2019). Narrativas históricas de los jóvenes: una cara de su orientación temporal. *Historia y Espacio*, 53(15), 309-332. <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8741>.
- Gómez, C. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.04>.
- Gómez, C. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío*. Sílex Universidad.
- Gómez, C. y Sáiz, J. (2017). Narrative inquiry and historical skills. A study in teaching training. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 19-32. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.910>.
- Gómez, C., Chaparro, Á., Felices, M. y Cózar, R. (2020). Estrategias metodológicas y uso de recursos digitales para la enseñanza de la historia. Análisis de recuerdos y opiniones del profesorado en formación inicial. *Aula Abierta*, 49(1), 65-74. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.65-74>.
- Gómez, C., López-Facal, R. y Castro-Fernández, B. (2019). Educación histórica y competencias educativas. *Educación en Revista*, 74, 145-171. <https://www.scielo.br/j/er/a/DdHGwbmRxTSSQ3PYHqZjmz/?lang=es&format=pdf>
- Gómez, C., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 11(6), 5-27. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>
- Ibagón-Martín, N. (2020). Los docentes de Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia. Una mirada comparativa entre sus concepciones y las de sus estudiantes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.3), 119-136. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81297>.
- Inarejos, J. A. (2019). *Manual docente para la enseñanza de la historia en Educación Primaria*. Universidad de Extremadura, 1-110. <https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/8899/1/978-84-09-07784-7.pdf>
- López Facal, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: Identificación e identidad nacional. *Memoria Académica*, 14, 9-33. https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4018/pr.4018.pdf
- López Facal, R. y Delgado, A. (2021). Sobre Educación e Identidad Nacional. *Revista de Educación*, 3(40), 277-291. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/12653/1/0213-9529_40_3_277.pdf

- Luna, U., Castrillo, J., Gillate, I. e Ibáñez-Exteberria, A. (2022). Conocimientos del profesorado en formación inicial sobre la Guerra Civil y su tratamiento en las aulas. *El Futuro del Pasado*, 13, 613-639. <https://doi.org/10.14201/fdp.27127>.
- Martínez, N. (2016). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: entre el aula y la casa. *História da Educação*, 50(20), 69-93. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/62453>.
- Miguel-Revilla, D. (2021). What is history education Good for? A comparative análisis of students' conceptions about the relevance of history. *Journal of Curriculum Studies*, 54(1), 70-84. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1896784>.
- Miguel-Revilla, D. y Fernández, J. (2017). Creencias epistémicas sobre la Geografía y la Historia en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 33, 3-20. <https://doi.org/10.7203/dces.33.10875>.
- Miguel-Revilla, D., Carril, T. y Sánchez-Agustí, M^a (2017). Accediendo al pasado: creencias epistémicas acerca de la Historia en futuros profesores de Ciencias Sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 86-101. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.86>.
- Monteagudo-Fernández, J. y García-Costa, M^a (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, 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. (2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria? ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y niñas y los y las jóvenes del pasado? *Revista Escuela de Historia*, 6(1), 17-30. <https://www.redalyc.org/pdf/638/63810603.pdf>
- Pérez, L., Farfán, J., Delgado, R. y Baylon, R. G. (2021). El aprendizaje cooperativo en la educación básica: una revisión teórica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(1), 6-11. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/462/478>
- Pluckrose, H. (2002). *Enseñanza y aprendizaje de la historia* (4^a Ed.). Morata.
- Prats, J. (2010). En defensa de la Historia como materia educativa. *Tejuelo*, 9, 8-18.

- Prats, J. (2011). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 70, 7-13.
- Sáiz, J., Gómez, C. y López Facal, R. (2018). Historical thinking, causal explanation and narrative discourse in trainee teachers in Spain. *Historical Encounters*, 5(1), 16-30. <https://doi.org/10.52289/hej5.100>.
- Sáez-Rosenkranz, I., y Prats, J. (2018). Didáctica de las Ciencias Sociales y libros de texto. *Didacticae*, 4, 2-8. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3719321.pdf>
- Sallés, N. y Santacana, J. (2016). Los grupos de innovación educativa en la Enseñanza de la Historia en España: Análisis póstumo de los resultados de la aplicación del método por descubrimiento y estado de la cuestión de los aprendizajes por descubrimiento. *Educatio Siglo XXI*, 34(2), 145-166. <http://dx.doi.org/10.6018/j/263851>.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar*. Editorial Síntesis.
- Suárez, M. Á. (2012). Concepciones sobre la Historia en Primaria. La epistemología como asunto clave en la formación inicial de maestros. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 73-93. <https://doi.org/10.7203/dces.26.1932>
- Suárez, M. Á., 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 de Cataluña. *Revista de Educación*, 365, 38-66. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-365-264>.
- Toro-Pérez, J. y Parra, D. (2022). Celebrar la identidad: enseñanza de la historia y conmemoraciones en Educación Primaria. *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 511-520. <https://doi.org/10.5209/rced.74524>.
- Travé, G., Estepa, J. y Delval, J. (2017). Análisis de la fundamentación didáctica de los libros de texto de conocimiento del medio social y cultural. *Educación XXI*, 20(1), 319-338. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70648172015.pdf>
- Valls, R. y Parra, D. (2016). Libros de texto: una visión simplificada. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 85, 15-19.
- Wineburg, S. (2010). Historical thinking and other unnatural acts. *Kappan*, 94(4), 81-94. <https://doi.org/10.1177/003172171009200420>.

ANEXOS

Anexo 1

UNIDAD DE PROGRAMACIÓN 1		Temporalización	1er, 2º o 3er trimestre	Sesiones	9
Etapa	Educación Primaria	Curso	1º o 2º		
Área		Ciencias Sociales			
Relación interdisciplinar entre áreas		Se podrían incorporar las materias de Música, Expresión Artística y Ciencias Naturales.			
		Título: Viajamos al Paleolítico.			
Intención Educativa		<p>La situación de aprendizaje <i>Viajamos al Paleolítico</i> pretende que el alumnado del primer ciclo de primaria indague sobre este período de la Prehistoria. El reto propuesto que plantea es el descubrimiento de una cueva en Ribadesella, la cueva de Tito Bustillo. Este estímulo resultará motivante para el alumnado, pues se les dirá que su ayuda va a resultar esencial para ayudar a los arqueólogos a conocer lo que sucedió allí. Así que, deberán de descubrir cómo eran los poblados que habitaron ese lugar, cuáles eran sus costumbres, a qué se dedicaban, de qué se alimentaban, dónde vivían o por qué elaboraban esas pinturas. Pues las pinturas son un elemento fundamental del descubrimiento que ha ayudado a los arqueólogos a conocer que fue habitada por hombres de ese período histórico.</p> <p>Lo que se pretende que alcance el alumnado con esta situación de aprendizaje es que el conocimiento de la sociedad paleolítica. Esto se alcanzará por medio de la investigación propia de los alumnos mediante el juego libre como elemento de aprendizaje. A su vez, durante toda la situación de aprendizaje se fomentará el trabajo cooperativo en grupo, de tal forma que aprendan desde los primeros cursos de Primaria a respetarse los unos a los otros, respetando así las opiniones de los demás como los turnos de palabra, desarrollando así una serie de habilidades sociales necesarias para la vida en sociedad. Mediante esta secuencia, también se acerca al alumnado al Patrimonio Cultural asturiano, pues uno de los elementos conductores es la Cueva de Tito Bustillo, la cual tiene la consideración de Patrimonio Mundial.</p> <p>El producto final del alumnado en esta secuencia de aprendizaje será la elaboración de un vídeo en el que cuenten cómo era la sociedad paleolítica que ocupó ese lugar. Para</p>			

	<p>ello, se organizará al alumnado por grupos, y cada grupo será el encargado de tratar un tema en concreto. Como el alumnado tiene una corta edad, será el maestro el encargado de grabar los vídeos para posteriormente colgarlos en la página web del colegio, con el fin de compartir la actividad con toda la comunidad educativa.</p> <p>Con esta actividad final, el alumnado cumple con la función de dar respuesta a las preguntas iniciales que habían planteado los arqueólogos. De tal forma que habrán ayudado a indagar sobre el descubrimiento, contando el alumnado en este momento con un buen dominio de tema.</p>	
<p>Relación con ODS 2030</p>	<p>ODS n.º 12. Garantizar las pautas de consumo y de producción sostenibles.</p> <p>Reto siglo XXI n.º 6. Analizar de manera crítica y aprovechar las oportunidades de todo tipo que ofrece la sociedad actual, en particular las de la cultura en la era digital, evaluando sus beneficios y riesgos y haciendo un uso ético y responsable que contribuya a la mejora de la calidad de vida personal y colectiva.</p> <p>Reto siglo XXI n.º 9. Sentirse parte de un proyecto colectivo, tanto en el ámbito local como en el global, desarrollando empatía y generosidad.</p>	
<p>CONEXIÓN CON LOS ELEMENTOS CURRICULARES</p>		
<p>Competencias específicas</p>	<p>Criterios de evaluación</p>	<p>Descriptor del perfil de salida</p>
<p>1. 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 su uso responsable.</p>	<p>1.1. Reconocer las características, la organización y las propiedades de los elementos del medio natural, social y cultural a través de la indagación, utilizando las herramientas y procesos adecuados de forma pautada.</p> <p>1.2. Reconocer conexiones sencillas y directas entre diferentes elementos del medio natural, social y cultural por medio de la observación, la manipulación y la experimentación.</p> <p>1.3. Mostrar actitudes de respeto ante el patrimonio natural y cultural, reconociéndolo como un bien común.</p>	<p>STEM2 STEM4 CD1</p> <p>STEM1 CC4 CE1</p> <p>STEM5 CCEC1</p>

<p>3. 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.</p>	<p>3.1. Ordenar temporalmente hechos del entorno social y cultural cercano, empleando nociones básicas de medida y sucesión.</p> <p>3.2. Conocer personas y grupos sociales relevantes de la historia, así como formas de vida del pasado, incorporando la perspectiva de género.</p>	<p>CCL3 STEM4 CC1</p> <p>CPSAA4 CC3 CE2 CECC1</p>
<p>4. Reconocer y valorar la diversidad y la igualdad de género, mostrando empatía y respeto por otras culturas y reflexionando sobre cuestiones éticas, para contribuir al bienestar individual y colectivo de una sociedad en continua transformación y al logro de los valores de integración europea.</p>	<p>4.1. Recoger información acerca de manifestaciones culturales del propio entorno, mostrando respeto, valorando su diversidad y riqueza, y apreciándolas como fuente de aprendizaje.</p>	<p>CP3 CPSAA3 CC1 CCEC1</p>
Saberes Básicos		
<p>Bloque A. Sociedades y territorios Sociedades en el tiempo</p> <ul style="list-style-type: none"> - La percepción del tiempo. Medida del tiempo en la vida cotidiana. El ciclo vital y las relaciones intergeneracionales. - Las expresiones y producciones artísticas a través del tiempo. El patrimonio material e inmaterial asturiano. 		
METODOLOGÍA		
<input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en el pensamiento <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en problemas <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en proyectos <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en retos <input type="checkbox"/> Estaciones de aprendizaje <input type="checkbox"/> Aprendizaje cooperativo <input type="checkbox"/> Pensamiento de diseño (Design Thinking)	<input type="checkbox"/> Aprendizaje – servicio <input type="checkbox"/> Aprendizaje por contrato <input type="checkbox"/> eLearning <input type="checkbox"/> Visual Thinking <input type="checkbox"/> Clase invertida <input type="checkbox"/> Gamificación <input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje por descubrimiento	<input type="checkbox"/> Pensamiento computacional <input checked="" type="checkbox"/> Técnicas y dinámicas de grupo <input type="checkbox"/> Explicación gran-grupo <input type="checkbox"/> Centros de interés <input type="checkbox"/> Talleres <input type="checkbox"/> Otras _____
AGRUPAMIENTOS		
<input checked="" type="checkbox"/> Grupos heterogéneos <input type="checkbox"/> Grupos de expertos/as <input checked="" type="checkbox"/> Gran grupo o grupo-clase <input type="checkbox"/> Grupos fijos	<input type="checkbox"/> Equipos flexibles <input checked="" type="checkbox"/> Trabajo individual <input type="checkbox"/> Grupos interactivos <input type="checkbox"/> Otros.....	

SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA

Recursos	Descripción de la actividad, tarea, proceso
<p>Fotos del hallazgo de la cueva. Presentación con fotos sobre el paleolítico. Cuento sobre el Paleolítico. Ordenador y conexión a la red.</p>	<p>TAREA 1: DESCUBRIMOS EL PALEOLÍTICO (3 sesiones) Mediante esta tarea se pretende que el alumnado conozca cómo se desarrolló el Paleolítico en el norte de España, en concreto, a lo acontecido en Asturias, en relación con la Cueva de Tito Bustillo. La primera actividad muestra la situación inicial a los alumnos. Se les presentará que un grupo de investigadores ha descubierto una cueva con pinturas de animales en un pueblo de Asturias, Ribadesella. Se les dirá que estas pinturas las realizaron unos hombres hace mucho tiempo, en un período denominado Paleolítico. Y se les planteará que los arqueólogos precisan de su ayuda para descubrir por qué vivían esos hombres allí, por qué realizaban esos dibujos en cuevas, cómo los realizaban, a qué se dedicaban, qué comían y cómo lo conseguían, cómo se vestían, cómo eran sus casas o cómo se organizaban entre ellos. En esta primera actividad, después de exponer el problema, se les enseñarán a los alumnos fotos de la cueva que han descubierto (ver anexo 7), para que puedan comenzar a elaborar unas primeras premisas. Después, se llevará a cabo una asamblea general, en la cual se haga una primera lluvia de ideas, mediada por el maestro, intentando dar respuesta a las cuestiones planteadas por los arqueólogos. En la segunda actividad, el maestro mostrará a los alumnos imágenes sobre cómo era la vida en el Paleolítico (ver anexo 8). Esto servirá para poder ubicar a los alumnos un poco más en esta etapa. A continuación, se volverá a llevar a cabo otra asamblea general en la cual, se volverá a intentar dar respuesta a las preguntas ya planteadas. De esta manera, los alumnos podrán ir acercándose más a los hechos históricos válidos. Por último, en la tercera actividad el maestro leerá a los alumnos a modo de cuentacuentos un cuento sobre el Paleolítico (ver anexo 9). Esto servirá para acercar un poco más a los alumnos a esta etapa. Una vez finalizada la lectura, se seguirá la técnica general a modo de asamblea, de tal forma que se vaya precisando cada vez más en las respuestas a las preguntas. De esta forma los alumnos también podrán comprobar como poco a poco van conociendo más acerca de este período.</p> <p>Actividad 1 Presentación del descubrimiento de una cueva. Lluvia de ideas sobre la forma de vida de los hombres que ocuparon ese asentamiento.</p> <p>Actividad 2 Presentación de pinturas y utensilios del Paleolítico. Lluvia de ideas</p>

	<p>Actividad 3 Lectura de cuento sobre el Paleolítico. Lluvia de ideas.</p>
<p>Material para juego <i>veo veo</i>.</p>	<p>TAREA 2: VISITAMOS LA CUEVA DE TITO BUSTILLO (1 sesión) Con esta actividad se pretende que el alumnado conozca más sobre el Paleolítico visitando el emplazamiento de la cueva de Tito Bustillo, así como el interior de la misma para contemplar las pinturas. De esta manera pondrán de conocer de primera mano lo que han de investigar, pudiendo formar parte de ello. Con el fin de motivar al alumnado y generar su interés durante la excursión, se les entregará una hoja en la cual aparecerán distintos elementos que han de encontrar en la cueva o distintas preguntas a las que luego deberán dar respuesta. Así, los alumnos deberán de ir fijándose en esos detalles, con el fin de poder responder a todas las cuestiones. De esta manera se mantendrán atentos durante la visita. atentos durante la visita. Esta actividad será denominada como <i>veo veo</i>, pues es similar a este clásico juego (ver anexo 10).</p> <p>Con la segunda actividad comenzará el aprendizaje mediante el juego. Para ello, se aprovechará el exterior de la cueva, con el fin de que el alumnado pueda ubicarse en el emplazamiento de esos antiguos poblados. Durante el juego deberán de simular que son personas paleolíticas y realizar tareas propias de ellos. Para ello, podrán recolectar frutos, preparar comida paleolítica, construir un refugio eligiendo un sitio adecuado o simular una cacería. También servirá para hacer hincapié en que las mujeres eran las encargadas de la recolección de frutos y los hombres de la caza, así que llevaran a cabo esta distinción.</p> <p>Actividad 1 Visita de la cueva y actividad <i>Veo Veo</i>.</p> <p>Actividad 2 Juego libre en el exterior de la cueva.</p>
<p>Papel y materiales de pintura. Materiales para grabar. Ordenador y conexión a internet.</p>	<p>TAREA 3: INVESTIGANDO EL HALLAZGO (5 sesiones) Mediante esta tarea se pretende que el alumnado sea conocedor del Paleolítico, empleando la Cueva de Tito Bustillo como elemento conector.</p> <p>En la primera actividad, el alumnado desarrollará un juego libre en el interior del aula. Para ello, podrán hacer refugios con los materiales del aula, elaborar herramientas paleolíticas con distintos materiales, realizar réplicas de utensilios para almacenar con plastilina, elaborar ropajes o simular las distintas acciones que realizaban. De esta manera mediante el juego, los alumnos serán conocedores del funcionamiento de estos antiguos poblados.</p>

	<p>Para la segunda y tercera actividad, los alumnos deberán de realizar pinturas rupestres. Para ello, les servirán como inspiración las vistas en la cueva de Tito Bustillo. Asimismo, podrán seguir practicando el juego libre en interior mientras realizan la actividad.</p> <p>Para la cuarta actividad, se realizará una asamblea general mediada por el maestro. El tema por tratar será dar respuesta a todas esas preguntas realizadas en un principio por los arqueólogos de la cueva. En esta actividad, el alumnado ya cuenta con toda la información suficiente para dar respuesta a ellas. Durante la asamblea, cada alumno aportará su punto de vista, de tal forma que contemplen cómo de un mismo hecho histórico pueden elaborarse distintas hipótesis.</p> <p>Por último, en la actividad número cinco, se agrupará al alumnado por pequeños grupos. La actividad consistirá en que cada grupo cuente un aspecto de la vida en el Paleolítico, en relación con los hombres que habitaron la cueva de Tito Bustillo, dando así respuesta a las preguntas iniciales. El maestro, será el encargado de grabar a cada grupo, subiendo posteriormente estos vídeos a la página web del colegio, en la cual quedará registrada toda la actividad.</p> <p>Actividad 1 Juego libre en interior.</p> <p>Actividad 2 Elaboración de pinturas rupestres.</p> <p>Actividad 3 Finalización de la elaboración de pinturas rupestres.</p> <p>Actividad 4 Asamblea general para intercambiar lo aprendido.</p> <p>Actividad 5 Grabación de los vídeos.</p>
--	--

EVALUACIÓN		
Procedimientos o técnicas	Actividad de evaluación	Instrumento
<input type="checkbox"/> Entrevista <input checked="" type="checkbox"/> Observación sistemática <input type="checkbox"/> Intercambios orales <input checked="" type="checkbox"/> Producciones del alumnado <input type="checkbox"/> Autoevaluación <input type="checkbox"/> Co-evaluación <p style="text-align: center;">.....</p>	<input type="checkbox"/> Debate <input type="checkbox"/> Portfolio <input type="checkbox"/> Mesa redonda <input type="checkbox"/> Video de presentación <input type="checkbox"/> Archivo digital <input checked="" type="checkbox"/> Participación diaria <input checked="" type="checkbox"/> Asamblea y puesta en común <input type="checkbox"/> Pruebas específicas	<input type="checkbox"/> Lista de control <input checked="" type="checkbox"/> Rúbricas <input type="checkbox"/> Listas de cotejo <input type="checkbox"/> Escalas de valoración <input type="checkbox"/> Semáforo de autoevaluación <input type="checkbox"/> Cuestionario <input type="checkbox"/> Diana de evaluación <input type="checkbox"/> Diarios de clase <input type="checkbox"/> Anecdotario

VINCULACIÓN CON PLANES PROGRAMAS Y PROYECTOS DE CENTRO

Plan de Atención a la Diversidad, Plan de Lectura y Plan de Digitalización.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES

Visita Cueva de Tito Bustillo (Ribadesella).

Anexo 2

CATEGORÍA	3 (BIEN)	2 (REGULAR)	1 (MAL)
Trabajo diario	Muestra interés hacia la asignatura y se implica diariamente en la realización de las tareas.	Muestra interés hacia la asignatura, pero no siempre se implica de forma adecuada en la realización de las tareas.	No muestra interés hacia la asignatura y no se implica en la realización de las tareas.
Trabajo en equipo	Muestra respeto hacia sus compañeros, mantiene una buena actitud y participa activamente.	No participa activamente en las actividades grupales y no mantiene una buena actitud con respecto al grupo.	No muestra buenas actitudes con respecto al trabajo en equipo.
Indagación	Indaga utilizando las herramientas y procesos adecuados para reconocer las características, la organización y las propiedades de los elementos del medio social y cultural.	No emplea unas herramientas y procesos adecuados para reconocer las características, la organización y las propiedades de los elementos del medio social y cultural.	No realiza ningún tipo de indagación para reconocer las características, la organización y las propiedades de los elementos del medio social y cultural.
Reconocer conexiones	Reconoce conexiones sencillas y directas entre diferentes elementos del medio social y cultural por medio del juego representativo.	No siempre reconoce conexiones sencillas y directas entre diferentes elementos del medio social y cultural por medio del juego representativo.	No reconoce conexiones sencillas y directas entre diferentes elementos del medio social y cultural por medio del juego representativo.
Actitudes hacia el patrimonio	Muestra actitudes de respeto ante el patrimonio natural y cultural.	No siempre muestra actitudes de respeto ante el patrimonio natural y cultural.	No muestra actitudes de respeto ante el patrimonio natural y cultural.
Ordena cronológicamente	Sabe ordenar temporalmente el tiempo histórico del Paleolítico.	En ocasiones parece que puede ordenar temporalmente el tiempo histórico del Paleolítico, pero en otras no.	Manifiesta complicaciones para ordenar temporalmente el tiempo histórico del Paleolítico.
Grupos sociales	Es capaz de reconocer los grupos sociales relevantes del Paleolítico, así como las formas de vida del pasado, incorporando la perspectiva de género.	No siempre es capaz de reconocer los grupos sociales relevantes del Paleolítico, así como las formas de vida del pasado, incorporando la perspectiva de género.	No es capaz de reconocer los grupos sociales relevantes del Paleolítico, así como las formas de vida del pasado, incorporando la perspectiva de género.
Manifestaciones culturales	Recoge información de las manifestaciones culturales vistas sobre el Paleolítico, valorando su riqueza y apreciándolas.	No recoge información suficiente de las manifestaciones culturales vistas sobre el Paleolítico, valorando su riqueza y apreciándolas.	No recoge información de las manifestaciones culturales vistas sobre el Paleolítico, valorando su riqueza y apreciándolas.
Aprendizaje adquirido	El aprendizaje adquirido sobre el Paleolítico se considera que es bueno, y el alumno es capaz de construir un buen relato histórico.	El aprendizaje adquirido sobre el Paleolítico presenta carencias, y no es capaz de construir un relato histórico coherente.	No ha adquirido un buen aprendizaje sobre el Paleolítico, y su relato histórico carece de sentido.

Rúbrica de evaluación para la situación de aprendizaje del primer ciclo.

Fuente: elaboración propia.

Anexo 3

UNIDAD DE PROGRAMACIÓN 1		Temporalización	1er, 2º o 3er trimestre	Sesiones	9
Etapa	Educación Primaria	Curso	3º o 4º		
Área	Ciencias Sociales				
Relación interdisciplinar entre áreas	Se podrían incorporar las materias de Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura, Expresión Artística y Música.				
		Título: Somos romanos.			
Intención Educativa		<p>La situación de aprendizaje <i>Somos Romanos</i> pretende que el alumnado del segundo ciclo de Educación Primaria investigue sobre este período de la Edad Antigua.</p> <p>El reto propuesto que se planteará entre el alumnado será que el Ayuntamiento de la ciudad de Gijón ha contactado con el colegio, con el fin de que los alumnos ayuden a los trabajadores del museo de las Termas romanas de Gijón, a recopilar más información sobre cómo era la ciudad hace más de dos mil años. Esta ayuda es necesaria con el fin de mejorar las visitas del museo, pudiendo así también aumentar el número de visitantes.</p> <p>Lo que se pretende que alcance el alumnado con esta situación de aprendizaje, es el conocimiento de cómo era la ciudad de Gijón en la época romana mediante el uso de fuentes primarias (visita al museo de las Termas), junto al empleo de técnicas de investigación. Así el alumnado, conocerá como se organizaba la sociedad, cuáles eran las clases sociales existentes, las diferencias entre hombres y mujeres, cómo funcionaba la economía, por qué las termas están ubicadas en esa zona de la ciudad de Gijón, cuáles eran los principales edificios romanos, cómo se organizaban políticamente, etc.</p> <p>El producto final elaborado por el alumnado será la creación de una narración histórica sobre cómo era la ciudad de Gijón, así como su sociedad hace más de dos mil años. Esta investigación se realizará por pequeños grupos de trabajo, de tal forma que cada grupo exponga su narración al resto. De esta manera, también podrán</p>			

	observar cómo pueden existir distintas narraciones históricas para un mismo suceso.	
Relación con ODS 2030	<p>ODS n.º 12. Garantizar las pautas de consumo y de producción sostenibles.</p> <p>Reto siglo XXI n.º 6. Analizar de manera crítica y aprovechar las oportunidades de todo tipo que ofrece la sociedad actual, en particular las de la cultura en la era digital, evaluando sus beneficios y riesgos y haciendo un uso ético y responsable que contribuya a la mejora de la calidad de vida personal y colectiva.</p> <p>Reto siglo XXI n.º 9. Sentirse parte de un proyecto colectivo, tanto en el ámbito local como en el global, desarrollando empatía y generosidad.</p>	
	CONEXIÓN CON LOS ELEMENTOS CURRICULARES	
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptor del perfil de salida
<p>1. 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 su uso responsable.</p>	<p>1.1. Identificar las características, la organización y las propiedades de los elementos del medio natural, social y cultural a través de la indagación y utilizando las herramientas y procesos adecuados.</p>	<p>STEM 2 STEM4 CD1</p>
	<p>1.2. Identificar conexiones sencillas entre diferentes elementos del medio natural social y cultural mostrando comprensión de las relaciones que se establecen.</p>	<p>STEM1 CC4 CE1</p>
<p>2. 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 hábitos de vida sostenibles y consecuentes con el respeto, el cuidado</p>	<p>3.1. Identificar hechos del entorno social y cultural desde la Prehistoria hasta la Edad Antigua, empleando las nociones de causalidad, simultaneidad y sucesión.</p> <p>3.2. Conocer personas, grupos sociales relevantes y formas de vida de las sociedades desde la Prehistoria hasta la Edad Antigua, incorporando la perspectiva de género.</p>	<p>CCL3 STEM4 CC1</p> <p>CPSAA4 CC3 CE2 CECC1</p>

y la protección de las personas y del planeta.		
Saberes Básicos		
<p>Bloque A. Sociedades y territorios Sociedades en el tiempo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las fuentes históricas: clasificación y utilización de las distintas fuentes (orales, escritas, patrimoniales) como vía para el análisis de los cambios y permanencias en la localidad a lo largo de la historia. Las huellas de la historia en lugares, edificios, objetos, oficios o tradiciones del Principado de Asturias. - Iniciación en la investigación y en los métodos de trabajo para la realización de proyectos, que analicen hechos, asuntos y temas de relevancia actual con perspectiva histórica, contextualizándolos en la época correspondiente (Prehistoria y Edad Antigua), como la supervivencia y la alimentación, la vivienda, los intercambios comerciales (de dónde viene el dinero, los trabajos no remunerados), la explotación de bienes comunes y recursos o los avances técnicos. - La acción de las mujeres y hombres como protagonistas en la historia. Interpretación del papel de las personas y de los distintos grupos sociales: relaciones, conflictos, creencias y condicionantes en cada época histórica. 		
METODOLOGÍA		
<input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en el pensamiento <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en problemas <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en proyectos <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en retos <input type="checkbox"/> Estaciones de aprendizaje <input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje cooperativo <input type="checkbox"/> Pensamiento de diseño (Design Thinking)	<input type="checkbox"/> Aprendizaje – servicio <input type="checkbox"/> Aprendizaje por contrato <input type="checkbox"/> eLearning <input type="checkbox"/> Visual Thinking <input type="checkbox"/> Clase invertida <input type="checkbox"/> Gamificación <input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje por descubrimiento	<input type="checkbox"/> Pensamiento computacional <input type="checkbox"/> Técnicas y dinámicas de grupo <input type="checkbox"/> Explicación gran-grupo <input type="checkbox"/> Centros de interés <input type="checkbox"/> Talleres <input type="checkbox"/> Otras _____
AGRUPAMIENTOS		
<input checked="" type="checkbox"/> Grupos heterogéneos <input type="checkbox"/> Grupos de expertos/as <input type="checkbox"/> Gran grupo o grupo-clase <input checked="" type="checkbox"/> Grupos fijos	<input type="checkbox"/> Equipos flexibles <input type="checkbox"/> Trabajo individual <input type="checkbox"/> Grupos interactivos <input type="checkbox"/> Otros.....	
SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA		
Recursos	Descripción de la actividad, tarea, proceso	
	Tarea 1: El imperio romano (2 sesiones)	

<p>Fotos que guardan relación con el Imperio Romano. Fotos de las Termas Romanas de Gijón.</p>	<p>Mediante esta tarea se pretende que el alumnado conozca aspectos generales sobre cómo se organizaba el Imperio Romano, período histórico ubicado en la Edad Antigua.</p> <p>Durante la primera actividad, el maestro por medio de varias imágenes les explicará a los alumnos cuáles eran los territorios conquistados por el Imperio, cómo se organizaban política y económicamente, cómo era la sociedad de esta época y les mostrará también los principales edificios en los que se llevaba a cabo la vida social y cultural (ver anexo 11).</p> <p>En la segunda actividad, le planteará al alumnado el reto propuesto por el Ayuntamiento de Gijón y les mostrará fotografías de las Termas romanas (ver anexo 12), para que así puedan ubicarse en lo que verán en la salida. A continuación, se llevará a cabo una lluvia de ideas, en la que los alumnos vayan aportando ideas de para que servían estos lugares en la edad antigua.</p> <p>Actividad 1: Explicación sobre el Imperio Romano.</p> <p>Actividad 2: Muestra de fotografías de las Termas romanas de Gijón. Lluvia de ideas.</p>
<p>Hoja con preguntas para el juego de pistas durante la visita.</p>	<p>Tarea 2: Visita a las Termas romanas de Gijón (1 sesión) Mediante esta tarea se pretende que el alumnado conozca las Termas Romanas de Gijón. Así, podrán ubicarse en primera persona en este período de la Edad Antigua, lo cual luego facilitará la creación de una narración histórica sobre lo que sucedió en la ciudad de Gijón durante esta época.</p> <p>Con el fin de motivar al alumnado y que esté atento a la explicación durante la visita, se llevará a cabo un juego de pistas por parejas (ver anexo 13). De tal forma, que los alumnos deben de ir fijándose en ciertos aspectos del museo, para así dar respuesta a las preguntas que se les plantean.</p> <p>La actividad 2, se desarrollará en el aula, una vez de vuelta al colegio. Cada pareja irá comentando en voz alta frente al resto de alumnos, las respuestas que tienen. Así se llevará a cabo una asamblea común en la que cada alumno intercambie sus ideas u opiniones. El maestro tendrá la función de mediador, e irá haciendo que los alumnos se cuestionen las respuestas a las preguntas. Por ejemplo, les preguntará por qué creen que empleaban esos materiales para su construcción, por qué eran útiles estos baños públicos en esa época, si se imaginaban que fuese así, por qué creen que están por debajo del suelo, etc.</p> <p>Actividad 1:</p>

	<p>Juego de pistas durante la visita al museo.</p> <p>Actividad 2: Asamblea en el aula.</p>	
<p>Ordenadores y conexión a Internet. Programas del Office 365.</p>	<p>Tarea 3: Investigamos sobre el Imperio romano (6 sesiones) Mediante esta tarea se pretende que el alumnado elabore una narración histórica sobre cómo era la ciudad de Gijón durante el ocupamiento del Imperio romano. Para ello, emplearán como hilo conductor la visita a las Termas Romanas, con el fin de dar respuesta al reto propuesto inicialmente.</p> <p>Las actividades 1, 2, 3 y 4 estarán destinadas a la búsqueda de información por parte del alumnado para la elaboración de la narración histórica. Para ello, se agrupará al alumnado en pequeños grupos de trabajo. Como recurso para la búsqueda de información, dispondrán de ordenadores con conexión a internet, equipados con las herramientas del Office 365, pudiendo así elaborar la narración tanto de forma virtual como física.</p> <p>Por último, en las actividades 5 y 6, se llevará a cabo la exposición de las narraciones históricas. Así también, el alumnado podrá observar cómo existen distintas narraciones para un mismo suceso histórico. En esta tarea, cada grupo podrá exponer todo lo aprendido sobre la ocupación del Imperio romano en la ciudad de Gijón.</p> <p>Actividad 1: Búsqueda de información para la elaboración de la narración histórica.</p> <p>Actividad 2: Continuación de la búsqueda de información para la elaboración de la narración histórica.</p> <p>Actividad 3: Continuación de la búsqueda de información para la elaboración de la narración histórica.</p> <p>Actividad 4: Continuación de la búsqueda de información para la elaboración de la narración histórica.</p> <p>Actividad 5: Exposición de las narraciones históricas.</p> <p>Actividad 6: Continuación con la exposición de las narraciones históricas.</p>	
EVALUACIÓN		
Procedimientos o técnicas	Actividad de evaluación	Instrumento

<input type="checkbox"/> Entrevista <input checked="" type="checkbox"/> Observación sistemática <input type="checkbox"/> Intercambios orales <input checked="" type="checkbox"/> Producciones del alumnado <input type="checkbox"/> Autoevaluación <input type="checkbox"/> Co-evaluación <p style="text-align: center;">.....</p>	<input type="checkbox"/> Debate <input type="checkbox"/> Portfolio <input type="checkbox"/> Mesa redonda <input type="checkbox"/> Video de presentación <input type="checkbox"/> Archivo digital <input checked="" type="checkbox"/> Participación diaria <input type="checkbox"/> Asamblea y puesta en común <input type="checkbox"/> Pruebas específicas <p style="text-align: center;">.....</p>	<input type="checkbox"/> Lista de control <input checked="" type="checkbox"/> Rúbricas <input type="checkbox"/> Listas de cotejo <input type="checkbox"/> Escalas de valoración <input type="checkbox"/> Semáforo de autoevaluación <input type="checkbox"/> Cuestionario <input type="checkbox"/> Diana de evaluación <input type="checkbox"/> Diarios de clase <input type="checkbox"/> Anecdótico
VINCULACIÓN CON PLANES PROGRAMAS Y PROYECTOS DE CENTRO		
Plan de Digitalización, Plan de Atención a la Diversidad.		
ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES		
Visita a las Termas Romanas de Gijón.		

Anexo 4

CATEGORÍA	3 (BIEN)	2 (REGULAR)	1 (MAL)
Trabajo diario	Muestra interés hacia la asignatura y se implica diariamente en la realización de las tareas.	Muestra interés hacia la asignatura, pero no siempre se implica de forma adecuada en la realización de las tareas.	No muestra interés hacia la asignatura y no se implica en la realización de las tareas.
Trabajo en equipo	Muestra respeto hacia sus compañeros, mantiene una buena actitud y participa activamente.	No participa activamente en las actividades grupales y no mantiene una buena actitud con respecto al grupo.	No muestra buenas actitudes con respecto al trabajo en equipo.
Indagación	Indaga utilizando las herramientas y procesos adecuados para identificar las características, la organización y las propiedades de los elementos del medio social y cultural.	No emplea las herramientas y procesos adecuados para identificar las características, la organización y las propiedades de los elementos del medio social y cultural.	No emplea ningún tipo de herramientas y ni sigue los procesos adecuados para identificar las características, la organización y las propiedades de los elementos del medio social y cultural.
Reconocer conexiones	Reconoce conexiones sencillas entre diferentes elementos del medio social y cultural, mostrando comprensión de las relaciones que se establecen, en relación con el Imperio romano.	No siempre reconoce conexiones sencillas entre diferentes elementos del medio social y cultural, mostrando comprensión de las relaciones que se establecen, en relación con el Imperio romano.	No reconoce conexiones sencillas entre diferentes elementos del medio social y cultural, mostrando comprensión de las relaciones que se establecen, en relación con el Imperio romano.
Identificar hechos	Identifica hechos del entorno social y cultural de la Edad Antigua, en concreto del Imperio romano, empleando las nociones de causalidad, simultaneidad y sucesión.	No siempre identifica hechos del entorno social y cultural de la Edad Antigua, en concreto del Imperio romano, empleando las nociones de causalidad, simultaneidad y sucesión.	No identifica hechos del entorno social y cultural de la Edad Antigua, empleando las nociones de causalidad, simultaneidad y sucesión.
Grupos sociales	Es capaz de reconocer personas y grupos sociales relevantes del Imperio romano, así como las formas de vida, incorporando la perspectiva de género.	No siempre es capaz de reconocer personas y grupos sociales relevantes del Imperio romano, así como las formas de vida, incorporando la perspectiva de género.	No es capaz de reconocer personas y grupos sociales relevantes del Imperio romano, así como las formas de vida, incorporando la perspectiva de género.
Aprendizaje adquirido	El aprendizaje adquirido sobre el Imperio romano en Asturias se considera que es bueno, y el alumno es capaz de construir una buena narración histórica.	El aprendizaje adquirido por el alumno sobre el Imperio romano en Asturias presenta carencias, y el alumno no es capaz de construir una narración histórica coherente.	No ha adquirido un buen aprendizaje sobre el Imperio romano en Asturias y su narración histórica carece de sentido.

Rúbrica de evaluación para la situación de aprendizaje del segundo ciclo.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 5

UNIDAD DE PROGRAMACIÓN 1		Temporalización	1er, 2º o 3er trimestre	Sesiones	9
Etapa	Educación Primaria	Curso	5º o 6º		
Área		Ciencias Sociales			
Relación interdisciplinar entre áreas		Se podrían incorporar las materias de Lengua Castellana y Literatura, Expresión Artística y Música.			
		Título: Un paseo por la ciudad de Oviedo			
Intención Educativa		<p>El reto propuesto que se plantea para esta situación de aprendizaje es que el alumnado ha de elaborar una narración histórica sobre los hechos acontecidos en la ciudad de Oviedo durante la Guerra Civil española.</p> <p>Lo que se pretende que alcance el alumnado con esta situación de aprendizaje, es que pueda conocer cómo se desarrolló la Guerra Civil en Asturias. Para ello, se empleará el uso de fuentes primarias (imágenes), pues este será el instrumento empleado para que el alumnado pueda comenzar la indagación para la elaboración de la narración histórica.</p> <p>El producto final del alumnado será la elaboración de esa narración histórica sobre los hechos acontecidos en Asturias durante la Guerra Civil española, concretándose en la ciudad de Oviedo. Para la elaboración de la narración, se agrupará al alumnado en pequeños grupos de trabajo, con el fin de que en las actividades finales todos los grupos puedan ver las narraciones de los demás.</p> <p>Finalmente, se organizará una salida por la ciudad de Oviedo en la que podrán participar las familias, y en la que serán los alumnos los encargados de realizar el tour por el Oviedo de la Guerra Civil. Así el alumnado, podrá exponer todos los conocimientos aprendidos haciendo de guías durante la visita.</p>			
Relación con ODS 2030		<p>ODS n.º 12. Garantizar las pautas de consumo y de producción sostenibles.</p> <p>Reto siglo XXI n.º 6. Analizar de manera crítica y aprovechar las oportunidades de todo tipo que ofrece la sociedad actual, en particular las de la cultura en la era digital, evaluando sus beneficios y riesgos y haciendo un uso ético y responsable que contribuya a la mejora de la</p>			

	<p>calidad de vida personal y colectiva.</p> <p>Reto siglo XXI n.º 9. Sentirse parte de un proyecto colectivo, tanto en el ámbito local como en el global, desarrollando empatía y generosidad.</p>	
CONEXIÓN CON LOS ELEMENTOS CURRICULARES		
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptor del perfil de salida
<p>1. 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 su uso responsable.</p>	<p>1.1. Identificar y analizar las características, la organización y las propiedades de los elementos del medio natural, social y cultural a través de la indagación utilizando las herramientas y procesos adecuados.</p> <p>1.2. Establecer conexiones sencillas entre diferentes elementos del medio natural, social y cultural mostrando comprensión de las relaciones que se establecen.</p>	<p>STEM 2 STEM4 CD1</p> <p>STEM1 CC4 CE1</p>
<p>3. 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.</p>	<p>3.1. Analizar relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión entre diferentes elementos del medio social y cultural desde la Edad Media hasta la actualidad, situando cronológicamente los hechos.</p>	<p>CCL3 STEM4 CC1</p>
Saberes Básicos		
<p>Bloque A. Sociedades y territorios. Sociedades en el tiempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las fuentes históricas: clasificación y utilización de las distintas fuentes (orales, escritas, patrimoniales). Temáticas 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. 		
METODOLOGÍA		

<input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en el pensamiento <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en problemas <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en proyectos <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en retos <input type="checkbox"/> Estaciones de aprendizaje <input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje cooperativo <input type="checkbox"/> Pensamiento de diseño (Design Thinking)	<input type="checkbox"/> Aprendizaje – servicio <input type="checkbox"/> Aprendizaje por contrato <input type="checkbox"/> eLearning <input type="checkbox"/> Visual Thinking <input checked="" type="checkbox"/> Clase invertida <input type="checkbox"/> Gamificación <input checked="" type="checkbox"/> Aprendizaje por descubrimiento	<input type="checkbox"/> Pensamiento computacional <input checked="" type="checkbox"/> Técnicas y dinámicas de grupo <input type="checkbox"/> Explicación gran-grupo <input type="checkbox"/> Centros de interés <input type="checkbox"/> Talleres <input type="checkbox"/> Otras _____
--	--	--

AGRUPAMIENTOS

<input checked="" type="checkbox"/> Grupos heterogéneos <input type="checkbox"/> Grupos de expertos/as <input type="checkbox"/> Gran grupo o grupo-clase <input checked="" type="checkbox"/> Grupos fijos	<input type="checkbox"/> Equipos flexibles <input type="checkbox"/> Trabajo individual <input type="checkbox"/> Grupos interactivos <input type="checkbox"/> Otros.....
--	--

SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA

Recursos	Descripción de la actividad, tarea, proceso
Fuentes secundarias, fotografías. Ordenadores y conexión a internet.	<p>Tarea 1: Investigando sobre la Guerra Civil (5 sesiones). Mediante esta tarea se pretende que el alumnado investigue sobre lo acontecido en la ciudad de Oviedo durante la Guerra Civil española. Para ello, como punto de partida para la búsqueda de información se les presentarán una serie de imágenes representativas sobre lo acontecido, es decir, trabajo con fuentes secundarias (ver anexo 14). A partir de las imágenes, deberán de comenzar a buscar información y elaborar una secuencia narrativa final que integre todo lo que se puede ver en las imágenes.</p> <p>Durante la primera actividad, se formarán los grupos de trabajo, los cuales girarán en torno a tres integrantes. Una vez formados los grupos, se presentarán las fuentes primarias, y así los alumnos deberán de elaborar una primera secuencia narrativa de lo que ven en las imágenes, pero sin poder buscar información.</p> <p>En las actividades dos, tres, cuatro y cinco, los estudiantes podrán buscar información por medio de internet, con el fin de contrastar distintas informaciones para elaborar una narración histórica válida.</p> <p>Actividad 1 Formación de los grupos de trabajo. Se presentan las fuentes primarias y se elabora una primera narración.</p> <p>Actividad 2 Búsqueda de información.</p>

	<p>Actividad 3 Continuación de la búsqueda de información.</p> <p>Actividad 4 Continuación de la búsqueda de información.</p> <p>Actividad 5 Finalización de la elaboración de la elaboración histórica.</p>
<p>Materiales para las presentaciones.</p>	<p>Tarea 2: Presentando la investigación (2 sesiones). Mediante esta actividad se pretende que el alumnado presente las narraciones históricas elaboradas, con el fin de que estas puedan ser observadas por los distintos grupos. Esto permitirá ver a los alumnos que pueden existir distintas narraciones para un mismo suceso histórico. En la primera actividad, cada grupo deberá de presentar la narración histórica que han elaborado. Aunque primero leerán la narración histórica que realizaron en la primera actividad de la tarea 1, sin poder buscar información. Así, se podrá comprobar como mediante esta situación de aprendizaje el alumnado ha logrado un aprendizaje el cual no poseía previamente. En la segunda actividad, se finalizarán las presentaciones de los grupos. A continuación, se realizará una asamblea común para comentar datos que supongan un interés específico para los alumnos o para tratar si creen que este método de trabajo ha supuesto un verdadero aprendizaje.</p> <p>Actividad 1: Presentación de las narraciones históricas.</p> <p>Actividad 2: Finalización de las presentaciones de las narraciones históricas y asamblea común.</p>
<p>Ordenador, conexión a internet y programa de Mapas para establecer la ruta. Materiales para apuntar la información.</p>	<p>Tarea 3: Guías por un día (2 sesiones). Mediante esta tarea se pretende que el alumnado con la información aprendida mediante la realización de las dos tareas anteriores pueda ofrecer un tour por la ciudad de Oviedo a los familiares que quieran asistir. El tour repasará lo acontecido durante la Guerra Civil en la ciudad de Oviedo, visitando así sitios que guarden relación con este hecho. Durante la primera actividad, el maestro ayudará a los alumnos a preparar la salida. Deberán de decidir que lugares visitan y repartir la información que presenta cada grupo. En la segunda actividad, se llevará a cabo la salida.</p> <p>Actividad 1: Organización de la salida.</p>

<p>Actividad 2: Tour por la ciudad de Oviedo en relación sobre lo acontecido durante la Guerra Civil.</p>		
EVALUACIÓN		
Procedimientos o técnicas	Actividad de evaluación	Instrumento
<input type="checkbox"/> Entrevista <input checked="" type="checkbox"/> Observación sistemática <input type="checkbox"/> Intercambios orales <input checked="" type="checkbox"/> Producciones del alumnado <input type="checkbox"/> Autoevaluación <input type="checkbox"/> Co-evaluación	<input type="checkbox"/> Debate <input type="checkbox"/> Portfolio <input type="checkbox"/> Mesa redonda <input type="checkbox"/> Video de presentación <input type="checkbox"/> Archivo digital <input checked="" type="checkbox"/> Participación diaria <input type="checkbox"/> Asamblea y puesta en común <input type="checkbox"/> Pruebas específicas	<input type="checkbox"/> Lista de control <input checked="" type="checkbox"/> Rúbricas <input type="checkbox"/> Listas de cotejo <input type="checkbox"/> Escalas de valoración <input type="checkbox"/> Semáforo de autoevaluación <input type="checkbox"/> Cuestionario <input type="checkbox"/> Diana de evaluación <input type="checkbox"/> Diarios de clase <input type="checkbox"/> Anecdótico
VINCULACIÓN CON PLANES PROGRAMAS Y PROYECTOS DE CENTRO		
Plan de Digitalización, Plan de Atención a la Diversidad.		
ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES		
Tour final por la ciudad de Oviedo.		

Anexo 6

CATEGORÍA	3 (BIEN)	2 (REGULAR)	1 (MAL)
Trabajo diario	Muestra interés hacia la asignatura y se implica diariamente en la realización de las tareas.	Muestra interés hacia la asignatura, pero no siempre se implica de forma adecuada en la realización de las tareas.	No muestra interés hacia la asignatura y no se implica en la realización de las tareas.
Trabajo en equipo	Muestra respeto hacia sus compañeros, mantiene una buena actitud y participa activamente.	No participa activamente en las actividades grupales y no mantiene una buena actitud con respecto al grupo.	No muestra buenas actitudes con respecto al trabajo en equipo.
Indagación	Indaga utilizando las herramientas y procesos adecuados para identificar las características, la organización y las propiedades de los elementos del medio social y cultural, en relación con la Guerra Civil en Asturias.	No emplea las herramientas y procesos adecuados para identificar las características, la organización y las propiedades de los elementos del medio social y cultural, en relación con la Guerra Civil en Asturias.	No emplea ningún tipo de herramientas y ni sigue los procesos adecuados para identificar las características, la organización y las propiedades de los elementos del medio social y cultural, en relación con la Guerra Civil en Asturias.
Reconocer conexiones	Establece conexiones sencillas entre diferentes elementos del medio social y cultural, mostrando comprensión de las relaciones que se establecen, en relación con la Guerra Civil en Asturias.	No siempre establece conexiones sencillas entre diferentes elementos del medio social y cultural, mostrando comprensión de las relaciones que se establecen, en relación con la Guerra Civil en Asturias.	No establece conexiones sencillas entre diferentes elementos del medio social y cultural, mostrando comprensión de las relaciones que se establecen, en relación con la Guerra Civil en Asturias.
Analizar relaciones	Analiza relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión entre diferentes elementos del medio social y cultural de la época de la Guerra Civil en Asturias con la actualidad.	No siempre analiza relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión entre diferentes elementos del medio social y cultural de la época de la Guerra Civil en Asturias con la actualidad.	No analiza relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión entre diferentes elementos del medio social y cultural de la época de la Guerra Civil en Asturias con la actualidad.
Aprendizaje adquirido	El aprendizaje adquirido sobre la Guerra Civil en Asturias se considera que es bueno, y el alumno es capaz de construir una buena narración histórica.	El aprendizaje adquirido por el alumno sobre la Guerra Civil en Asturias presenta carencias, y el alumno no es capaz de construir una narración histórica coherente.	No ha adquirido un buen aprendizaje sobre la Guerra Civil en Asturias y su narración histórica carece de sentido.

Rúbrica de evaluación para la situación de aprendizaje del tercer ciclo.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 7



Imagen para enseñar el hallazgo de la cueva

Fuente: *La Cueva de Tito Bustillo*. Ménsula Ediciones. Recuperado de:

<https://mensulaediciones.wordpress.com/2011/10/17/la-cueva-de-tito-bustillo/>



Imagen para enseñar el hallazgo de la cueva

Fuente: Centro de Tito Bustillo. Recuperado de:

<http://www.centrotitobustillo.com/es/2/la-cueva/20/el-descubrimiento.html>

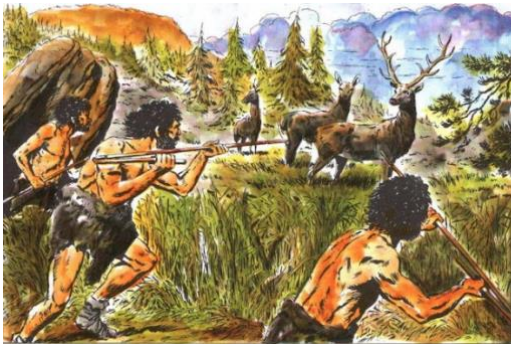


Imagen para enseñar el hallazgo de la cueva

Fuente: Centro de Tito Bustillo. Recuperado de:

<http://www.centrotitobustillo.com/es/2/la-cueva/20/el-descubrimiento.html>

Anexo 8



Imágenes para tratar como era la vida en el Paleolítico.

Fuente: Doncel Domínguez, J. C. La evolución de la industria lítica en el Paleolítico.

Cuaderno de Historia y Geografía. Recuperado de:

<http://jcdonceld.blogspot.com/2013/05/la-evolucion-de-la-industria-litica-en.html>

Anexo 9

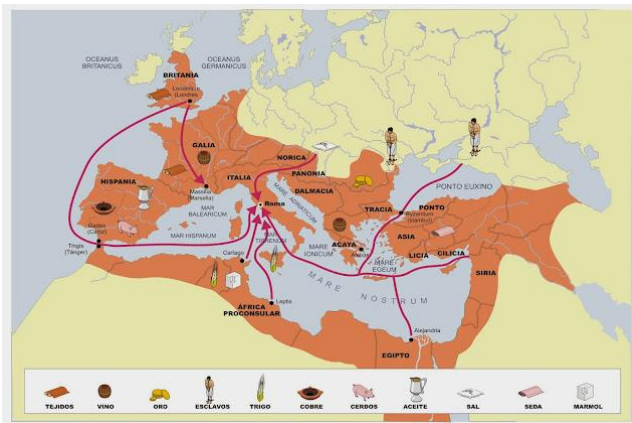
Cuento sobre el Paleolítico: Chacón Huertas, M. J. (2018). *El vagón del Paleolítico*. Weeblebooks.

Enlace al cuento: <https://weeblebooks.com/es/historia/el-vagon-del-paleolitico/>

Anexo 10

- ¿Qué dibujos se pueden observar?
- ¿Qué materiales empleaban para pintar?
- ¿Cómo se llama el tipo de pintura que hacían en las cuevas?
- ¿Por qué dibujaban animales?
- ¿Por qué hay morado en las pinturas?

Anexo 11



Mapa del Imperio Romano. Comercialización de los productos.

Fuente: INTEF. Ilustrador: José Alberto Bermúdez. Recuperado de:

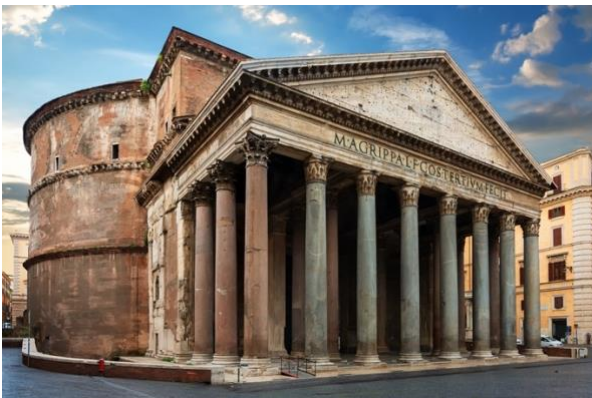
<https://www.profesorfrancisco.es/2011/08/mapas-del-imperio-romano.html>



Pintura del Senado romano.

Fuente: Fanayás Escuer, E. (2022). *El Senado romano, su labor política. Historia del Imperio romano*. Nueva tribuna. Recuperado de:

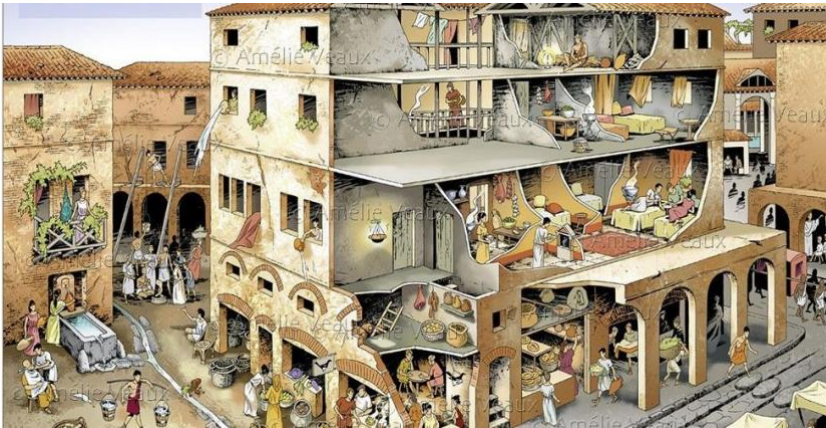
<https://www.nuevatribuna.es/articulo/cultura---ocio/senado%E2%80%89labor-politica-imperio-romano-historia-roma/20221124123301205297.html>



Panteón de Agripa en Roma.

Fuente: El Panteón. Roma turismo y atracciones populares. Recuperado de:

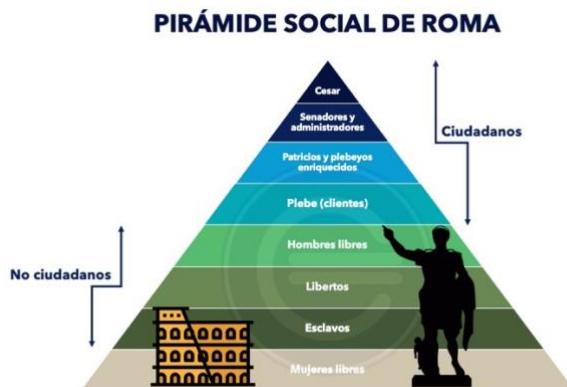
<https://www.monumentosderoma.es/el-panteon/>



Las viviendas en el Imperio Romano.

Fuente: *La vivienda y el mobiliario en la Antigua Roma*. Recreación de la historia.

Recuperado de: <https://recreacionhistoria.com/la-vivienda-y-el-mobiliario-en-la-antigua-roma/>



Pirámide estamental del Imperio Romano.

Fuente: Coll Morales, F. (2021). *Pirámide social de Roma*. Economipedia. Recuperado

de: <https://economipedia.com/definiciones/piramide-social-de-roma.html>

Anexo 12



Imágenes para mostrar las Termas.

Fuente: Museo Termas Romanas de Campo Valdés. Ayuntamiento de Gijón. Recuperado de: <https://www.gijon.es/es/directorio/museo-termas-romanas-de-campo-valdes>

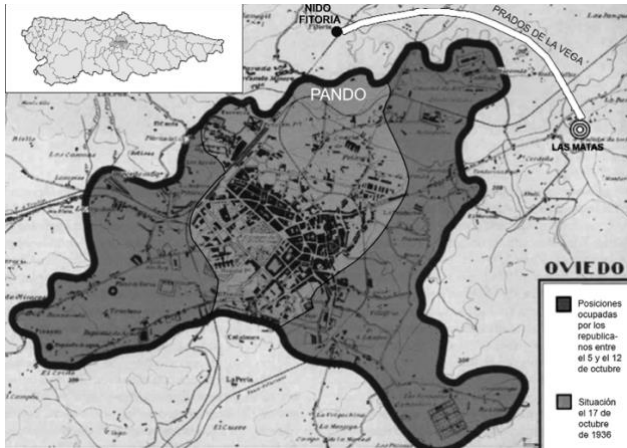
Anexo 13

- ¿Cuál era el itinerario principal que hacían los romanos una vez entraban en las termas?
- ¿Había secciones separadas para hombres y mujeres?
- ¿Cómo se denominaba el sistema de calentamiento de las termas?
- ¿Cuáles fueron los materiales empleados para la construcción de las termas?
- ¿Por qué encontramos un esqueleto en el museo?
- Encuentra los siguientes objetos: resto de pinturas, ladrillo rectangular con inscripción del numeral CXLII, tegula de canalización, moldura estuca y ladrillo romboidal de pavimento.

Juego de pistas para el museo de las Termas romanas

Fuente: elaboración propia.

Anexo 14



Plano del cerco de Oviedo.

Fuente: Rodríguez 2007: 328. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Plano-del-cerco-de-Oviedo-de-la-Guerra-Civil-1936-1937-Rodriguez-2007-328_fig1_277273138



La calle Uría de Oviedo durante la Guerra Civil.

Fuente: Florentino López "Floro". Muséu del Pueblu d'Asturies. Recuperado de:

<https://www.nortes.me/2022/04/30/que-ocurrio-en-oviedo-durante-la-guerra-civil/>



Destrozos en un barrio de Oviedo.

Fuente: Biblioteca Nacional. Recuperado de:

<https://www.elcomercio.es/culturas/asturias-guerra-civil-fotografias-biblioteca-nacional-20180523194626-nt.html>



Trincheras de Oviedo.

Fuente: Biblioteca Nacional. Recuperado de:

<https://www.elcomercio.es/culturas/asturias-guerra-civil-fotografias-biblioteca-nacional-20180523194626-nt.html>



Billete de 25 céntimos emitido por el Consejo Soberano de Asturias y León.

Fuente: Viana, I. (2020). *Moneda, ministros y leyes propias: la extraña Asturias independiente que irritó a España en la Guerra Civil*. ABC Historia. Recuperado de:

https://www.abc.es/historia/abci-moneda-ministros-y-leyes-propias-extrana-asturias-independiente-irrito-espana-guerra-civil-202005280152_noticia.html

Anexo 15

Páginas web de referencia para que el alumnado comience a indagar sobre el Imperio romano:

<https://viatorimperi.es/gijon/>

<https://sobrehistoria.com/las-clases-sociales-en-el-imperio-romano-patricios-plebeyos-nobles-y-plebeyos-caballeros/>

<https://elobrero.es/historalia/86195-la-economia-de-la-hispania-romana.html>

https://wikirioja.com/viajes/cuales-son-las-8-construcciones-romanas-mas-importantes/?utm_content=cmp-true

<https://juegosinfantiles.bosquedefantasias.com/ciencias-sociales/historia/roma>