

Universidad de Oviedo
Facultad de Formación del Profesorado y Educación

**ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN
PRIMARIA: UNA PROPUESTA
PARA EL DESARROLLO DEL
PENSAMIENTO HISTÓRICO**

TRABAJO FIN DE GRADO

GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

ÁLVARO GIÓN GARCÍA

MIGUEL ÁNGEL SUÁREZ SUÁREZ

MAYO DE 2024

PRESENTACIÓN DEL TRABAJO FIN DE GRADO

Titulación: Grado en Maestro en Educación Primaria

Título en castellano: Enseñanza de la Historia en Primaria: Una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico.

Título en inglés: Teaching History in Primary School: A proposal for the development of historical thinking.

Alumno/a: Álvaro Gión García

Tutor/a: Miguel Ángel Suárez Suárez

Resumen: La realidad educativa planteada actualmente ha provocado que la Historia se vaya quedando en un segundo plano perdiendo gran parte de su valor educativo. Tanto la perspectiva tradicional como las erróneas concepciones del profesorado y alumnado han hecho que esta materia pierda su potencial educativo. La propuesta incide en la necesidad de emplear nuevas metodologías que permitan a los estudiantes comprender la realidad histórica y social contemporánea. La meta principal de este trabajo es fomentar una enseñanza de la Historia que transmita conocimientos del pasado al mismo tiempo que promueva habilidades críticas y analíticas en el alumnado. Para ello, se proponen una serie de metodologías que tratan de poner en relevancia la Historia y hacerla más accesible para los estudiantes, facilitando los vínculos entre el pasado y el presente. Asimismo, los resultados obtenidos de la intervención muestran la importancia de que estas nuevas metodologías no se implementen de manera esporádica, sino que se integren de manera permanente en las aulas. Así, se garantizaría una comprensión más profunda y constante de los conceptos históricos. En conclusión, este trabajo apoya una renovación en la enseñanza de la Historia presentando métodos educativos diferentes que logren potenciar realmente el pensamiento histórico.

Palabras claves: Historia, enseñanza, metodologías, desarrollo del pensamiento histórico y construcción del conocimiento.

Abstract: The current educational reality has caused History to be relegated to the background, losing much of its educational value. Both the traditional perspective and the erroneous conceptions of teachers and students have caused this subject to lose its educational potential. The proposal stresses the need to use new methodologies that enable students to understand contemporary historical and social reality. The main goal of this work is to encourage the teaching of history that transmits knowledge of the past while at the same time promoting critical and analytical skills in students. To this end, a series of methodologies are proposed that seek to make history more relevant and accessible to students, facilitating links between the past and the present. Furthermore, the results obtained from the intervention show the importance of these new methodologies not being implemented sporadically, but being permanently integrated into the classroom. This would ensure a deeper and more consistent understanding of historical concepts. In conclusion, this work supports a renewal in the teaching of history by presenting different educational methods that can really enhance historical thinking.

Key words: History, teaching, methodologies, development of historical thinking and construction of knowledge.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
1.1. La sociedad actual y el papel de la escuela en este paradigma	4
1.2. Las Ciencias Sociales y enseñanza de la Historia, un eje vertebrador del pensamiento crítico	5
1.3. Limitaciones y obstáculos en la enseñanza de la Historia.....	6
1.4. ¿Qué Historia enseñar en el siglo XXI?	8
1.5. ¿Cómo enseñar Historia en el siglo XXI?	10
1.5.1. Análisis de fuentes históricas.....	10
1.5.2. Imaginación y narrativa histórica	11
1.5.3. Patrimonio histórico.....	11
1.5.4. Temas controvertidos y problemáticas sociales.....	11
1.6. ¿Para qué sirven estos nuevos enfoques?	12
2. INTERVENCIÓN	12
2.1. Contextualización	12
2.2. Desarrollo de la intervención	14
2.2.1. Íberos y Fenicios a través de la imaginación histórica	15
2.2.2. Cartagineses, Romanos y los conflictos o problemáticas sociales	16
2.2.3. La cultura Astur, un acercamiento hacia nuestro patrimonio	17
2.2.4. Los celtas, el empleo del espacio y las fuentes históricas	19
3. EVALUACIÓN	21
3.1. Instrumentos y recursos empleados para valorar la intervención.....	21
3.2. Criterios empleados para la valoración	22
3.3. Resultados obtenidos	23
3.4. Análisis de los resultados	25
3.5. Visiones y percepciones del alumnado	30
4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	32
5. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES.....	36
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	38
7. ANEXOS	40
9. DECLARACIÓN DE AUTORÍA.....	63

1. INTRODUCCIÓN

La Historia, al igual que otras muchas asignaturas, se trata de una de las áreas de conocimiento más primordiales para el desarrollo académico y personal del individuo. No obstante, tanto el contexto actual como las metodologías que se aplican no están logrando captar la atención del alumnado ni tampoco permiten sacar todo su potencial. Para comprender todo esto se necesita tener una visión más extensa y profunda de la coyuntura en la cual la sociedad se encuentra a día de hoy.

1.1. LA SOCIEDAD ACTUAL Y EL PAPEL DE LA ESCUELA EN ESTE PARADIGMA

Desde tiempos muy pretéritos, las sociedades han sido el marco o base que muestran los avances y desarrollo de una población de individuos. Se tratan de referentes que indican los modelos de comportamientos adecuados, las fuentes de información a seguir, los gustos e intereses o la propia cultura a emplear. Para los nuevos individuos funciona como agentes socializadores que influirán en gran medida en la construcción de su propia personalidad e identidad.

Centrando la mirada en la sociedad en la que habitamos hoy en día, se observa grandes cambios respecto épocas pasada: avances en la tecnología digital, la globalización, mayor acceso a la información, interacción entre distintas culturas... No obstante, estos teóricos avances no están realmente dando sus frutos en las nuevas generaciones. Cada vez existe una mayor desinformación e incertidumbre en las personas, incapaces de poder valorar y gestionar la información que reciben de distintas fuentes por sí mismos.

Junto a las *fake news*, noticias que no han sido previamente verificada ni supervisada por un editor (Jiménez-Rojo, 2020), ha aparecido el término de la posverdad. Este concepto hace referencia a la modificación de una información veraz y objetiva mediante la manipulación de sentimientos, ideologías o creencias del lector (Jiménez-Rojo, 2020).

A través de las confusiones generadas por estas informaciones, se desarrollan actitudes negativas o falsas creencias sobre ciertas ideas, colectivos o pensamientos. Mientras la sociedad no sea capaz de cambiar dicha situación, seguiremos siendo individuos fáciles de manipular, sin un criterio ni herramientas propias que permitan analizar y comprender el funcionamiento de la realidad social. En caso de seguir en dicha dinámica, no se podrán lograr formar personas que de verdad puedan convivir e intervenir en el contexto social presente.

Dentro de esta encrucijada, emerge la figura de la escuela como un agente educativo que debe fomentar, no únicamente la adquisición de contenidos teóricos o memorística, sino también la adquisición de una autonomía intelectual. Dicha independencia se logrará alcanzar mediante destrezas como el **pensamiento crítico** que impliquen habilidades como la reflexión, razonamiento, deducción y toma de decisiones. Por lo tanto, una de las responsabilidades más importantes de la escuela es desarrollar individuos que tengan la

oportunidad de poder adaptarse a los valores e intereses de la sociedad actual mediante el cuestionamiento y el análisis de realidad en la cual viven.

No obstante, la realidad educativa que se ha observado hasta ahora, en la mayoría de los casos, no refleja esas funciones y responsabilidades en la formación integral del alumnado. Históricamente, la escuela siempre se ha limitado a ofrecer una respuesta educativa a las demandas y exigencias de las élites sociales (Estepa, 2017). Es decir, la educación que se ofrece al alumnado se encuentra influenciada y delimitada por una serie de agentes institucionales (el Estado), religiosos (la Iglesia), sociales (demandas y expectativas puestas en la escuela), etc... Además de esta situación, existen otros factores, que se comentarán posteriormente, que dificultan el desarrollo del pensamiento crítico en las aulas educativas contemporáneas.

1.2. LAS CIENCIAS SOCIALES Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, UN EJE VERTEBRADOR DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Volviendo al contexto educativo, una de las principales materias responsables del desarrollo de habilidades para analizar y comprender la realidad social existente es el área de las Ciencias Sociales. Como bien indica Siede (2010), entre los objetivos de la disciplina se encuentra el acercamiento a la realidad social de los estudiantes, tratando de comprenderla y formar parte de ella. Para ello, se requiere que el alumnado sea capaz de ampliar, afrontar e interactuar con su propio medio social.

Las propias CCSS deben ser las encargadas de ofrecer a las generaciones venideras una serie de conocimientos y herramientas que les permitan entender el mundo, desnaturalizar las creencias usuales al mismo tiempo que lograr forjar lazos sociales y una identidad colectiva (Siede, 2010). Este autor indica que las principales condiciones que se pueden conseguir mediante las Ciencias Sociales son las siguientes:

- formar la conciencia histórica con la cual explicar los fenómenos y procesos actuales de distintos ámbitos.
- construir una verdadera identidad y autonomía en el individuo mediante la confrontación de opiniones y visiones.
- participar y convivir en ciudadanía de manera democrática tratando de construir una sociedad de bienestar y equitativa para todas las personas.

Con el propósito de lograr todas estas metas, aparece en escena la disciplina de la Historia como uno de esos varios recursos de la materia de Ciencias Sociales. A través del estudio de la Historia el alumnado podrá comprender nuestro mundo contemporáneo al permitir forjarse una opinión fundamentada sobre aspectos políticos, económicos, sociales o culturales que han ido sucediendo a lo largo de los siglos hasta hoy en día (Estepa, 2017). Asimismo, permite a los docentes adentrar al alumnado en el manejo crítico de la información afrontando situaciones en las que deberán distinguir entre opiniones y prejuicios, sintetizar la información recopilada o realizar deducciones e interpretaciones. Por lo tanto, la enseñanza de la Historia adquiere un grado de

importancia fundamental tanto dentro del área de las Ciencias Sociales como del desarrollo del pensamiento crítico.

Empleando una perspectiva epistemológica, el objeto de estudio de la Historia -el pasado- debido a su complejidad y extensión resulta imposible abarcarlo en su totalidad. Para ello, esta disciplina emplea una serie de criterios a la hora de reconstruir y transmitir conocimientos pasados. En esta disyuntiva, los estudiantes deben comprender el funcionamiento y las herramientas que emplean los historiadores para interpretar los contenidos adecuadamente (Gómez, 2023). De este modo, se conseguirá acercar de una manera más realista la disciplina histórica a las aulas logrando que el alumnado alcance un aprendizaje más significativo y activo.

1.3. LIMITACIONES Y OBSTÁCULOS EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

No obstante, actualmente este marco teórico expuesto del área de Historia se encuentra muy alejado de la realidad educativa existente en los centros de educación obligatoria, tanto de Primaria como de Secundaria. A día de hoy, esas habilidades cognitivas que se pueden alcanzar a través de las CCSS no se reflejan realmente en la sociedad. Dicha situación es ocasionada por diferentes problemáticas internas dentro de los centros educativos y de los órganos que planifican las directrices.

A continuación, se tratarán de exponer algunas cuestiones relevantes recogidas de diferentes estudios que pueden estar incidiendo en la temática:

En primer lugar, existe una tendencia a mostrar la enseñanza de la Historia como un relato lineal en el cual todos los eventos suceden de forma diacrónica (Gómez, Rodríguez y Mirete, 2018). Dicho modelo de enseñanza se ha ido realizando desde el siglo XIX, buscando desarrollar la función legitimadora de los estados-nación como una realidad político-ideológica (Delgado y López Facal, 2021). A través de la construcción de mitos, glorificación del pasado o relatos épicos de épocas pasadas los estados-nación han tenido una justificación para perseverar y mantenerse a lo largo del tiempo (Prades, 2021).

Este método de enseñanza aplicado generalmente en las aulas se limita a tratar de valorar la cantidad de conocimientos almacenados por el alumnado sin importar el grado de comprensión adquirido. Se busca que el alumnado escuche atentamente la lección, estudie memorizando los conocimientos dados de forma expositiva para reproducirlos lo más fiablemente en el examen o control (Estepa, 2017). Una de las principales herramientas empleadas en estos modelos es el libro de texto, el cual sigue ocupando un lugar primordial en las aulas de Educación Primaria sin aportar realmente un abanico de actividades que permitan desarrollar las competencias históricas (Sáiz y Colomer, 2014). Desde la década de los años 70, los libros de Historia en el aula siguen manteniendo una clara estructura que fomenta el aprendizaje memorístico y repetitivo.

Dicho planteamiento se aleja en gran medida de las funciones atribuidas a la enseñanza de esta materia en el aula. Por ello, se debe realizar un proceso de reflexión para cambiar hacia un método de enseñanza que ponga el foco en la **construcción del conocimiento** por parte del alumnado (Gómez, Rodríguez y Mirete, 2018).

Sin embargo, las metodologías o modelos de enseñanza no son el único problema relacionado con el aprendizaje de la materia. Las visiones y actitudes por parte de los docentes y el alumnado pueden tener también gran responsabilidad en la cuestión. A día de hoy, la mayoría del profesorado comprende la Historia como una materia memorística en la cual no hay espacio para la interpretación, centrándose en la explicación y lección magistral junto con el libro de texto (Gómez, 2023). Del mismo modo, distintos estudios como el trabajo de Martínez-Hita y Miralles Martínez (2021) o el trabajo realizado por Gómez y López Facal, (2020) afirman que su principal función dentro del aula se limitaba a recoger apuntes y escuchar las explicaciones sin realizar ninguna actividad de interpretación o investigación. Dicha concepción por parte de los docentes no permite al alumnado lograr un verdadero grado de motivación y actitud sin llegar a comprender los conocimientos expuestos.

Como bien indica Suárez (2012), dicho problema tiene su base en el desconocimiento epistemológico de la materia que obstaculiza la capacidad de los docentes para desarrollar el valor formativo que tiene la Historia. Es fundamental que los maestros/as sean conscientes y comprendan la forma en la cual esta disciplina construye los conocimientos científicos con la intención de que no se quede en la mera transmisión de unos contenidos sin ningún valor o sentido.

Esta disonancia existente entre la función educativa de la Historia y la realidad dentro de las aulas genera que el propio alumnado no perciba la propia utilidad o valor de la disciplina, influyendo notablemente en su propia motivación y predisposición. Asimismo, en el caso de esta materia, existe un problema desde la perspectiva pragmática ya que los estudiantes no comprenden la utilidad de conocer fechas, datos o eventos pasados provocando cierto rechazo a su estudio (Suárez, 2012).

Asimismo, otro problema relacionado con las concepciones epistemológicas por parte del profesorado es el cierto miedo o inseguridad a emplear otras metodologías diferentes a las tradicionales por la creencia de que el alumnado no tiene la capacidad para comprender el pasado histórico (Suárez, 2012). Respecto a esta cuestión, también es considerable destacar el rechazo por parte del profesorado a trabajar con problemas socialmente controvertidos por miedo a influir ideológicamente en sus pensamientos.

Sin embargo, como indica Moreno-Vera (2018), al trabajar a partir de problemas sociales controvertidos el alumnado puede relacionar contenidos claves de la Historia con los problemas que preocupan a la sociedad actual. De este modo, el alumnado podrá comprender gran parte del funcionamiento de la sociedad mediante contenidos que en la mayoría de las ocasiones quedan en un segundo plano del currículo.

Concluyendo con este apartado, tras haber realizado un repaso de la situación actual de la enseñanza de la Historia en las aulas, es necesario conseguir cambiar la percepción o visión general que tienen tanto docentes como alumnado hacia esta materia. Con la finalidad de conseguir esta meta, se requiere realizar un gran cambio en el conocimiento epistemológico de las futuras generaciones docentes para no tratar de reproducir las mismas rutinas y modelos recordados durante su etapa estudiantil (Gómez, Rodríguez y Mirete, 2018). Dicho cambio de perspectiva se debe obtener mediante la formación

docente y el conocimiento de metodologías distintas que de verdad involucren al alumnado en la construcción de sus propios conocimientos.

Enseñar esta materia exige un conocimiento de la disciplina que permita a los docentes comprender que la Historia tiene que ir más allá del conocimiento y memorización de unas fechas y eventos pasados. Según indica Pluckrose (2002), la Historia escolar tiene que conseguir una serie de funciones en los infantes que logren desarrollar un verdadero conocimiento y pensamiento histórico, por ejemplo: “desarrollar interés por el pasado, comprender los valores de nuestra sociedad, distinguir entre hechos históricos y su interpretación o realizar reconstrucciones pasadas imaginarias que estén de acuerdo con las evidencias existentes” (Pluckrose, 2002).

1.4. ¿QUÉ HISTORIA ENSEÑAR EN EL SIGLO XXI?

Con el fin de ofrecer una nueva visión o modelo de la enseñanza de la Historia, en primer lugar, es importante comprender cómo se han ido construyendo los contenidos y conocimientos dentro de esta materia.

El autor García (2021) indica que la Historia, como disciplina y área de conocimiento, se trata de una reconstrucción realizada por los historiadores a través de distintos vestigios, testimonios o evidencias del pasado. Mediante estos recursos, dichos investigadores crean sus propias interpretaciones en forma de relatos de acontecimientos pasados de los cuales no hay testimonios directos u objetivos (Ortuño, Ponce y Serrano 2016). En otras palabras, se busca obtener un conocimiento de algo que no se ha podido reproducir tal cual ha sucedido ni qué nunca se podrá saber completamente la realidad de los hechos. Dicha cuestión ha provocado uno de los grandes problemas acarreados a esta disciplina: la subjetividad e inexactitud (Gómez, Rodríguez y Mirete, 2018).

Pese a la incertidumbre o confusión que puede provocar las interpretaciones o hipótesis de la Historia, las narraciones creadas deben estar asentadas sobre un método riguroso con el fin de generar un conocimiento firme y aceptado del pasado. Para llevar a cabo dichas producciones, los historiadores emplean una técnica llamada **pensamiento histórico**. Según Gómez, Ortuño y Molina (2014), se puede definir este término como: “el proceso creativo que desarrollan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado tratando de generar la narrativa histórica” (Gómez, Ortuño y Molina, 2014).

Para desarrollar la habilidad del pensamiento histórico se deben tener en cuenta seis conceptos claves:

- a) relevancia histórica: a la hora de enfrentarse al estudio de la Historia hay que tratar de comprender importancia que han tenido las distintas etapas a lo largo del paso del tiempo.
- b) fuentes: se comprenden como todo conjunto de evidencias o muestras del pasado que pueden ayudar a los historiadores a ofrecer una interpretación de lo ocurrido. El análisis de fuentes históricas constituye una pieza argumentativa clave para justificar, fortalecer o poner en duda las explicaciones históricas (Ibagón-Martín, 2020).

- c) cambio y continuidad: es fundamental comprender que el proceso histórico no es algo estático o fijo. Dentro de la construcción del conocimiento, los historiadores aplican y tienen en cuenta una multitud de perspectivas o visiones.
- d) causas y consecuencias: tanto los elementos que originan como los desencadenantes que ocurren son de gran ayuda para construir explicaciones argumentadas y con sentidos de los hechos y personajes acontecidos (Ortuño, Ponce y Serrano, 2016).
- e) perspectiva histórica: cuando se busca enseñar y aprender la materia de Historia hay que tratar de desarrollar una visión u enfoque social de una determinada época para comprender el impacto, duración o importancia en su contexto (Gómez, Ortuño y Molina, 2014).
- f) dimensión o contexto: cada acción o evento histórico se ha desarrollado en un determinado contexto o dimensión temporal que es de relevancia para comprender el origen y funcionamiento de los hechos pasados.

Una vez explicadas las distintas categorías que conforman el pensamiento histórico, es importante, como docentes, conocer qué contenidos o conocimientos debe comprender realmente el alumnado al trabajar dicha disciplina.

Por un lado, se encuentran aquellos contenidos de **orden primario** que responden a aspectos más conceptuales como pueden ser fechas o acontecimientos históricos concretos. Dichos contenidos buscan responder a cuestiones como ¿Qué? ¿Cuándo? y ¿Dónde? (Gómez, Ortuño y Molina, 2014). Los conocimientos primarios o de primer orden son, por norma general, los aspectos en los que los maestros de Educación Primaria o Secundaria se centran a la hora de abordar la enseñanza de la Historia.

No obstante, no solo existen los aspectos de orden primario; también se deben emplear los contenidos estratégicos o de **segundo orden**. Estos se encuentran relacionados con las capacidades o competencias vinculadas a las explicaciones y comprensión de las cuestiones históricas (Gómez, 2023). Algunas de estas habilidades y conceptos del conocimiento histórico son: búsqueda, selección y tratamiento de fuentes informacionales, determinación de causas y consecuencias, desarrollo de la empatía o perspectiva histórica.

Sin el empleo de este segundo tipo de contenidos, la enseñanza de la Historia se queda en un mero conocimiento descriptivo del cual el alumnado no puede conseguir extraer toda su potencialidad ni desarrollar su propio juicio crítico. Como bien indica Estepa (2017), la enseñanza de la Historia debe tender a la construcción del pensamiento histórico por parte del propio alumnado. Para ello, se requiere aprender una serie de competencias que permitan al alumnado poder interpretar el pasado más allá de su memorización. De este modo el alumnado, tendrá la posibilidad de trabajar con interpretaciones elaboradas por ellos mismos desarrollando un pensamiento crítico sobre las distintas sociedades históricas (Gómez, Ortuño y Molina, 2014).

Este cambio de perspectiva en la enseñanza de la Historia se ha ido fortaleciendo durante estas últimas décadas con la aparición de nuevas herramientas o fuentes informacionales. Como indican Monteagudo y Moreno-Vera (2020), la aparición de la

globalización ha influido en toda la enseñanza, y, por tanto, también en la materia de Historia. Dicha situación ha modificado la finalidad educativa de esta disciplina pasando de un dominio cronológico de fechas, acontecimientos o personajes a una materia centrada en la adquisición de habilidades de competencias históricas y del método investigador. Estas destrezas ayudarán al alumnado a cumplir uno de los principales objetivos que, en palabra de Estepa (2017) debe tener la enseñanza de las Ciencias Sociales: “la formación de ciudadanos críticos que sean capaces de comprender e intervenir en su propia realidad social”.

Respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje a realizar, como se ha mencionado anteriormente, la enseñanza debe permitir al alumnado participar y adentrarse en los procesos de construcción del conocimiento del pasado. Por lo tanto, el docente deberá conseguir familiarizar al alumnado con la práctica y método del historiador mediante ejercicios de investigación sobre fuentes históricas, explicaciones de causalidad, imaginación o narrativa histórica (Monteagudo y Moreno Vera, 2020).

Las actividades a plantear pueden ser muy variadas al igual que las metodologías a emplear por parte de los docentes. Esta variedad no quiere decir que no tengan todas ellas el mismo objetivo en común: desarrollar el pensamiento histórico y crítico de los propios estudiantes.

1.5. ¿CÓMO ENSEÑAR HISTORIA EN EL SIGLO XXI?

A continuación, se irán mostrando algunas de las estrategias metodológicas recopiladas de diferentes estudios para la realización de este trabajo.

En este caso, parte de las estrategias e ideas planteadas han sido escogidas del libro escrito por Murphy (2011), en el cual se muestran más de 100 formas de distintas de impartir esta materia en Educación Primaria o Secundaria, y completadas o matizadas con la lectura de otras investigaciones del área.

Cada uno de estos planteamientos podrán ser empleados por parte de los docentes con el objetivo de desarrollar la enseñanza de la Historia en el aula de Educación Infantil, Primaria o Secundaria (con sus debidas adaptaciones a las diferentes edades del alumnado).

1.5.1. Análisis de fuentes históricas

Este modelo de enseñanza de la Historia apuesta por acercar al alumnado al manejo y comprensión de las variables que influyen en el proceso de construcción del conocimiento histórico. Como bien indica Ibagón-Martín (2020), esta tarea constituye una herramienta argumentativa fundamental para el alumnado a través de la cual el alumnado podrá justificar o poner en dudas distintas explicaciones históricas. Dicha secuencia didáctica permite adentrar a los estudiantes en el método histórico conociendo contenidos formales y estratégicos de interpretación histórica.

Del mismo modo, es importante comprender que este modelo de enseñanza no tiene como finalidad reproducir exactamente la metodología de un historiador, más bien

entender que la Historia se construye mediante el análisis y estudio de distintas fuentes sin ser una verdad inamovible y absoluta (Ibagón-Martín, 2020). Se requiere de un planteamiento basado en el análisis y cuestionamiento de fuentes históricas para desarrollar respuestas interpretativas mediante textos expositivos o argumentativos.

1.5.2. Imaginación y narrativa histórica

La Educación Imaginativa, como explica Luz Matte (2018), basa su modelo en involucrar afectivamente a los niños/as en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante su propia imaginación. Dicha capacidad es un acto intencional de la mente permitiendo al individuo innovar o crear nuevas propuestas o soluciones. A través de la imaginación se consigue formar personas reflexivas, críticas, y creativas que se encuentran en constante aprendizaje. Respecto a su planteamiento, la Educación Imaginativa consiste en desarrollar en los estudiantes unas herramientas conceptuales que disponen para comprender la Historia y los aspectos más profundos y abstractos del pasado (Luz Matte, 2018).

1.5.3. Patrimonio histórico

El planteamiento de la enseñanza a través del patrimonio cercano a los propios estudiantes permite facilitar la comprensión y entendimiento de las sociedades presentes a través de fuentes tangibles y conocidas para el alumnado (Molina Puche y Martínez López, 2023). Asimismo, los elementos patrimoniales poseen una carga significativa y tangible que permiten desarrollar la motivación para abordar los contenidos históricos. Mediante el patrimonio histórico se pueden trabajar distintas perspectivas y enfoques sobre las sociedades pasadas a través de estos vestigios (I'Anson, Suárez y Calaf, 2023). Respecto a su planteamiento dentro de las sesiones, se puede relacionar en gran medida con el análisis de fuentes históricas con el objetivo de conseguir desarrollar sus propias interpretaciones sobre los acontecimientos y eventos ocurridos. Asimismo, otra de las principales finalidades es lograr fomentar un vínculo entre el propio alumnado con el patrimonio trabajado para concienciar y fomentar el respeto hacia estos recursos.

No obstante, este campo de la enseñanza todavía a día de hoy se encuentra en desarrollo y requiere de un mayor número de investigaciones para poder detallar su aplicación dentro de la propia aula.

1.5.4. Temas controvertidos y problemáticas sociales

Finalmente, otra de las estrategias metodológicas a plantear es la enseñanza de la Historia centrada en temas controvertidos y problemáticas sociales. Las Ciencias Sociales deben tener en cuenta contenidos y conocimientos de todo tipo para que el alumnado pueda comprender e interpretar su pasado y presente más cercano. A través de temas polémicas y vigentes a día de hoy el alumnado deberá investigar sobre dicha cuestión, ofrecer argumentaciones y desarrollar su propia visión o interpretación de la problemática ocurrida (Moreno-Vera, 2018).

Por medio de estas diferentes estrategias metodológicas se trata de conseguir formar al alumnado de una manera más crítica y comprometida tanto con el pasado como también con su presente y futuro. Más que el aprendizaje de los propios contenidos históricos, se debe poner especial énfasis en la adquisición de habilidades para poder interpretar y cuestionar hechos o eventos que puedan ocurrir en su día a día. En un mundo tan vertiginoso y frenético de información en el que vivimos actualmente se necesita dicho tipo de herramientas y destrezas con el fin de poder desarrollar sus propias visiones y opiniones sin depender de las interpretaciones o manipulaciones de terceras personas.

1.6. ¿PARA QUÉ SIRVEN ESTOS NUEVOS ENFOQUES?

Volviendo a los primeros enfoques del documento, la escuela debe servir como un puente o nexo a la realidad social a la que todos los estudiantes se tienen que enfrentar. Por lo tanto, la educación debe preparar a las nuevas generaciones durante su paso formativo para conseguir lidiar con la sociedad en la cual vivimos hoy en día. Para ello, las Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia cumplen un papel fundamental con el cual alcanzar el pensamiento y capacidad crítica de los individuos. Sin embargo, la potencialidad de esta disciplina no se está consiguiendo extraer al completo debido a las percepciones epistemológicas y metodológicas del propio profesorado. Es ahí donde entran en juego una serie de enfoques o visiones alternativas de la enseñanza de la Historia. A través de ella se podrá conseguir ofrecer una verdadera formación en el alumnado en el cuestionamiento e interpretación de la información sesgada e intereses sociales, fenómenos a los cuales están expuestos diariamente.

2. INTERVENCIÓN

El principal propósito de este trabajo es ofrecer una nueva visión a los docentes a la hora de trabajar con la enseñanza de la Historia tratando de mostrar nuevas perspectivas a los modelos tradicionales que limitan en gran medida el pensamiento crítico e histórico del alumnado. En los siguientes apartados se buscará mostrar soluciones a la problemática docente con la concepción epistemológica y metodologías de enseñanza de la Historia intentando desarrollar todo el potencial educativo que tiene esta materia. Esta intervención se ha llevado a cabo en el centro educativo CP Ramón de Campoamor, con un grupo de 5º de Educación Primaria. Dicha propuesta ha sido titulada como Las huellas del camino, nombre que se vincula en gran medida a la potencialidad de la Historia para comprender nuestro mundo contemporáneo.

2.1. CONTEXTUALIZACIÓN

A lo largo de este punto se irá presentando y explicando el desarrollo de la actuación realizada con el alumnado a lo largo de los meses de marzo y abril. Durante todo este tiempo se han podido llevar a cabo 9 sesiones, en las que realmente ha sido difícil poder conseguir grandes avances o mejoras debido a la falta de tiempo en la programación. No obstante, pese a las cuestiones relativas al tiempo, en todas las sesiones de trabajo se han podido desarrollar las cuestiones planificadas.

En este caso la muestra empleada ha sido una clase de 5º de E.P. que cuenta con 23 estudiantes (11 niñas y 12 niños). Según las entrevistas con su tutora de este año y la de años previos, este grupo de alumnos/as siempre ha trabajado la materia de Historia de una manera memorística y mecánica centrándose en la adquisición de conocimientos mediante las explicaciones del docente. Los principales métodos para evaluar su desempeño siempre han sido pruebas o controles memorísticos. Por lo tanto, la aplicación de una nueva metodología de aprendizaje ha resultado ciertamente complicada para gran cantidad de estudiantes que se encuentran acostumbrados a las estrategias y técnicas tradicionales. Asimismo, en referencia al pensamiento crítico, la muestra de alumnos/as en muy pocas ocasiones ha trabajado con actividades más abiertas en las que debieran ofrecer una opinión o visión propias. Únicamente se han trabajado con ellos actividades de expresión creativa en el área de Lengua Castellana y Literatura.

Respecto a la temática de contenidos a impartir, esta intervención se encuentra relacionada con la etapa de los pueblos prerromanos en la Península Ibérica. Para ello, en cada una de las sesiones se trabajarán distintas civilizaciones y sociedades de aquel periodo histórico con el objetivo de percibir las diferencias entre las distintas culturas y sus formas de organización social. En la mayoría de las ocasiones se presentarán dos pueblos o sociedades distintas al mismo tiempo para mostrar un vínculo o conexión entre las diferentes civilizaciones. Se comenzará trabajando con los pueblos Íberos y Fenicios; posteriormente, en las siguientes sesiones, se pasará a trabajar con los pueblos cartagineses y romanos; finalmente, las últimas sesiones irán dedicadas a trabajar los pueblos celtas y astures dentro de la Península ibérica.

Previamente a explicar los planteamientos planificados para la intervención, es importante destacar cuáles son los principales contenidos o saberes básicos que se pretende obtener mediante esta propuesta. Con la finalidad de mantener como principal idea el desarrollo del pensamiento crítico e histórico a lo largo de toda la propuesta, los conocimientos que se pretenden adquirir mediante la intervención se encuentra muy relacionados con las categorías de pensamiento histórico planteadas por los distintos autores. Por lo tanto, los saberes básicos que se pretenden trabajar en las diferentes sesiones serán los siguientes:

- a) contextualización y características de los distintos pueblos
- b) formas de vida, hábitos y cultura
- c) importancia y relevancia histórica de dichas civilizaciones
- d) empleo de fuentes históricas
- e) reconocimiento de causas y consecuencias de los acontecimientos
- f) empleo de una perspectiva histórica contextualizada en aquella época
- g) desarrollo del pensamiento crítico

Cada uno de estos pueblos se trabajarán con estrategias metodológicas diferentes, a fin de poder comparar y observar diferencias entre cada una de ellas. A continuación, se explicarán las propuestas planificadas para cada una de las sesiones programadas.

En primer lugar, las primeras sesiones con los pueblos íberos y fenicios se trabajarán con la imaginación histórica por medio de diferentes documentos elaborados

por el propio docente. Se realizará una lectura conjunta de los distintos materiales tratando de hacer hincapié en aquellos términos o palabras que no conozcan su significado. Del mismo modo, una vez que se termine cada documento el docente realizará una serie de preguntas de manera oral con el fin de percibir si realmente han captado la idea o mensaje transmitido.

Posteriormente, las sesiones en las cuales se trabajará con el alumnado el enfrentamiento entre cartagineses y romanos se realizará mediante el trabajo con fuentes históricas (ficticias en este caso) y problemáticas sociales relacionadas con nuestra realidad. Asimismo, se intentará trabajar con los sesgos o visiones que se pueden percibir a la hora de trabajar con fuentes secundarias, ofreciendo una visión del relato histórico a una parte de la clase y otro totalmente diferente a la otra mitad del alumnado. A través de este planteamiento, el alumnado podrá comprender los sesgos que se pueden percibir a la hora de hablar de eventos bélicos o políticos tanto de una parte como de otra.

Tras haber abordado estas dos civilizaciones, se pasará a trabajar con la realidad más cercana con los pueblos astures. En este caso, se trabajará esta civilización a través del patrimonio y legado que han dejado en nuestras tierras. Los estudiantes aprenderán de este pueblo mediante la investigación y la elaboración de carteles expositivos en la propia aula en el que se reflejen los aspectos más destacados de los astures en el occidente asturiano.

Finalmente, el último apartado de la intervención se encontrará relacionado con la cultura y la civilización celta. La metodología que se empleará en este último caso será el uso de fuentes históricas de manera lúdica aprovechando el espacio del aula y el centro educativo. Se buscará probar una variable alternativa que trate de ofrecer un planteamiento más vinculado al juego y al descubrimiento interactuando con un entorno ficticio.

2.2. DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

Respecto al desarrollo de la propuesta, en este punto del trabajo se presentará el planteamiento seguido a lo largo de las distintas sesiones de la propuesta. Para ello, se explicará la dinámica seguida con cada uno de las diversas civilizaciones trabajadas y las herramientas empleadas para valorar el desempeño del alumnado durante todo el proceso. Asimismo, se mostrarán todos los documentos trabajados y elaborados por el propio docente en prácticas tratando de explicar su valor o finalidad educativa para la propuesta.

En primer lugar, se realizará un pequeño ejercicio de imaginación histórica con el fin de conocer el grado de conocimiento que puedan tener acerca de la sociedad histórica a trabajar. Posteriormente, se comenzará a intervenir mediante una serie de ejercicios o actividades planteadas en las cuales se presentará el conocimiento histórico de distintas formas o variantes. Una vez se haya llevado a cabo dichas actividades, se pasará una ficha de preguntas pautadas por el docente que permita, a través de sus respuestas, observar el grado de conocimiento adquirido e interpretado con las actividades realizadas. Finalmente, después de haber abordado los distintos puntos de la intervención, se

realizará una pequeña prueba en formato oral (entrevista) o escrito en el cual se pueda percibir el grado de adquisición del pensamiento histórico y crítico.

No obstante, este planteamiento no se mantiene en todos los puntos de la práctica educativa. El esquema se mantendrá como un hilo conductor que desempeña una ayuda para que las diferentes tareas posean coherencia entre sí.

2.2.1. Íberos y Fenicios a través de la imaginación histórica

Comenzando con las primeras sesiones de las civilizaciones íberas y fenicias, la primera sesión se dedicó a realizar un cuento o historia elaborada por el alumnado en el que han imaginado cómo podrían ser ambas culturas.

Al inicio de la propuesta gran parte del alumnado no tenía ningún grado de conocimiento acerca de estas dos civilizaciones. Una cierta parte del alumnado tenía la capacidad de contextualizar de manera correcta estas civilizaciones utilizando términos como: *“antes de la invasión romana”* o *“para que luego llegaran los romanos”*. Asimismo, se percibieron algunas cuestiones relacionadas con esta época como las batallas, el esclavismo o la mitología más imaginativa. No obstante, como se podría suponer, los estudiantes no lograron desarrollar algunas categorías del pensamiento histórico como las causas y consecuencias, perspectiva histórica o los cambios y continuidades a lo largo del tiempo.

Tras la realización de esta prueba inicial, se comenzó con la intervención mediante la lectura de tres documentos distintos elaborados por el propio docente. Cada uno de ellos se encuentran relacionados con el contexto, cultura y tradiciones de ambos pueblos tratando de emplear la imaginación histórica. El primer documento, véase en el Anexo 1, se trata de un cuento que tiene como protagonistas una joven íbera y un joven fenicio que deciden comenzar a conocer sus culturas y establecer un contacto mostrando los beneficios y consecuencias del intercambio cultural. Por otro lado, también se elaboraron dos páginas de un periódico ficticio de la época, mostradas en los Anexos 2 y 3, que muestran la posible visión y perspectiva de ambas civilizaciones tratando de mostrar sus tradiciones y hábitos, así como los beneficios de los intercambios entre dichas culturas.

Al mismo tiempo de la lectura en conjunto de los distintos documentos elaborados se incidió y se explicaron aquellos puntos o aspectos más complicados para el alumnado debido a su grado de abstracción (ejemplo: comercio, beneficios, metalurgia...). Una vez realizadas estas cuestiones, el alumnado volvió a leer los documentos de manera individualizada para comprender de un modo más detallado algunos aspectos que posteriormente se trabajarán en la siguiente sesión.

Dicha sesión se centró principalmente en la realización de una ficha de historiador, presentada en el Anexo 4, en la cual los estudiantes han tenido que responder a cuestiones sobre los diferentes documentos leídos. Dichas preguntas se encuentran relacionadas con diferentes categorías del pensamiento histórico como, por ejemplo: contexto cultural, perspectiva histórica, causas y consecuencias. Asimismo, estas preguntas planteadas no se han podido responder de una manera directa con el texto, es decir, las respuestas no se

han limitado a una reproducción clara del texto. El objetivo de este planteamiento es que los estudiantes hayan tenido que interpretar la información de la que disponen para elaborar unas respuestas adecuadas a las condiciones requeridas. Cabe destacar que esta actividad se realizó en parejas con la finalidad de poder contrastar opiniones e interpretaciones entre sí.

2.2.2. Cartagineses, Romanos y los conflictos o problemáticas sociales

Después de haber abordado el primer apartado, se iniciaron las sesiones de trabajo con las civilizaciones de Cartago y la República de Roma (durante aquella época todavía no había alcanzado el *status* de imperio). Siguiendo con la dinámica establecida, la primera sesión se dedicó a la elaboración de un cuento en el cual los estudiantes han podido proponer sus visiones e ideas acerca de dichas culturas.

Al igual que en las anteriores sesiones, el alumnado comenzó realizando un pequeño cuento sobre las civilizaciones cartaginesas y romanas. En este caso, previamente al inicio del desarrollo, se comentó a los estudiantes que el foco de atención de estas sesiones serían las guerras y enfrentamientos ocurridos entre ambos pueblos. Una vez realizada dicha tarea algunos voluntarios salieron a exponer su trabajo frente al resto de compañeros. Estas producciones permitieron percibir algunas cuestiones interesantes como las posibles causas que pueden producir los conflictos: recursos, tierras y conquistas de nuevo territorio. Del mismo modo, parte del alumnado hizo referencia a posibles instituciones y figuras políticas encargadas de organizar los territorios: jefes, imperios o reyes. Por último, otro aspecto que también se pudo destacar de esta primera tarea es el desenlace que dan a los eventos bélicos comprendiendo que en ocasiones dichos eventos bélicos pueden acabar en acuerdos de paz sin la necesidad de derrotar o terminar con uno de los dos bandos.

Después de la realización de las narrativas por parte del alumnado, se pasó a una segunda parte de lectura de documentos en la que se centró gran parte de la intervención. En este caso, la metodología empleada estuvo enfocada al análisis y trabajos con problemas sociales relevantes mediante una serie de documentos elaborados por el propio docente. La cuestión a trabajar fueron los conflictos bélicos existente entre estas dos civilizaciones durante aquella etapa de la historia. Con la finalidad de mostrar los sesgos y la polarización entre los sectores de la población, la mitad del grupo tuvo a su disposición unos documentos desde la perspectiva romana, véase en los Anexos 5, 6 y 7, mientras que la otra parte de la clase recibió una serie de escritos empleando la visión cartaginesa, presentados en los Anexos 8, 9 y 10.

Estos documentos presentan distintos comunicados, diarios y cartas de la posible realidad que en aquella época vivieron las dos civilizaciones durante la guerra. Uno de los principales objetivos será mostrar la crueldad y la dura realidad que es un conflicto bélico tanto desde un bando como desde otro. Del mismo modo, el alumnado podrá comprender el peligro de las distintas visiones o sesgos que existen en problemáticas y cuestiones que afectan a toda la sociedad. En función de los documentos leídos los lectores se posicionan a favor de un bando o de otro.

Después de la lectura y la actividad sobre sesgos, de nuevo se han trabajado los contenidos mediante una guía de preguntas, presentadas en los Anexos 11 y 12, a las que el alumnado debía responder mediante las interpretaciones y conocimientos adquiridos con las fuentes consultadas. Asimismo, los cuestionarios tienen diferentes preguntas en función de los documentos leídos (romanos o cartagineses). No obstante, con el fin de poder realizar una comparativa de sesgos o visiones entre los estudiantes, algunas cuestiones son iguales para ambas partes. Al igual que en la anterior ocasión, los cuestionarios se han realizado por parejas con el objetivo de poder comparar opiniones e interpretaciones sobre la lectura para que las respuestas hayan sido más argumentadas y convincentes.

Tras la realización de los cuestionarios, los dos grupos de estudiantes se han vuelto a juntar con el fin de realizar una comparativa entre las visiones de ambos equipos con la finalidad percibir una cierta polarización entre los integrantes dependiendo los documentos leídos. Dicha puesta en común permitió observar una cierta disparidad de opiniones muy vinculadas y ligados a los artículos leídos previamente. De este modo, se pudo observar que las fuentes leídas, en este caso, realmente han influido en el posicionamiento de los lectores. Posteriormente a la puesta en común y el desconcierto de los estudiantes, se explicó al alumnado la importancia de contrastar la información y ser críticos con las fuentes leídas con la finalidad de poder construir opiniones argumentadas y con criterio.

2.2.3. La cultura Astur, un acercamiento hacia nuestro patrimonio

Continuando con el siguiente punto de la intervención, la mirada se dirigió a la realidad cercana del alumnado: el pueblo de los Astures. A diferencia de los dos anteriores puntos, el planteamiento didáctico ha cambiado con la finalidad de trabajar con nuevas metodologías el patrimonio cercano del alumnado. No obstante, la actividad del cuento inicial se ha mantenido para percibir su grado de conocimiento sobre la cultura astur y los indicios que se mantienen todavía a día de hoy en nuestra realidad. Tal como se esperaba, el grado de conocimientos y saberes sobre dicho pueblo es relativamente mayor en comparación con las anteriores culturas debido a la cercanía y las evidencias que se mantienen actualmente en el municipio o comarcas cercanas.

No obstante, pese a dicha cercanía, el alumnado no ha contado con unos conocimientos básicos acerca de los poblados sobre los que se asentaba esta civilización ni sus orígenes. Aun así, hay ciertos aspectos que sí venían inferidos previamente como el contacto con el pueblo romano o los recursos que existían en el occidente asturiano durante aquella etapa. Asimismo, otro de los detalles percibidos durante dicha actividad fue un cierto conocimiento acerca de los modos de vida o las costumbres que podía tener el pueblo Astur teniendo en cuenta el contexto geográfico y natural de la zona en la cual vivía. Gran parte del alumnado presentó a los astures como: “*cazadores, recolectores o guerreros*”.

Después de llevar a cabo esta primera tarea, se pasó a una segunda actividad totalmente distinta a las anteriores. En vez de ofrecer documentos similares a todo el

grupo, la clase se organizó por equipos de 2 o 3 para centrarse cada uno de estos grupos en un aspecto determinado del pueblo astur. La finalidad de esta propuesta ha sido elaborar una reconstrucción de uno de los castros cercanos a la realidad educativa del alumnado, el Castro de Coaña. Para ello, cada uno de los equipos tendrán a su disposición un cartel informativo incompleto que ha sido completado por el alumnado a través de unas preguntas guías y documentación gráfica variada. A través del visionado de estas imágenes y el acompañamiento docente, el alumnado ha tenido que interpretar las posibles respuestas a las cuestiones planteadas previamente en los paneles informativos. Una vez se han obtenido todas las interpretaciones de los grupos, el alumnado se encargará de terminar de elaborar los paneles informativos sobre la reconstrucción de un elemento histórico muy reconocido del occidente asturiano.

En los Anexos 13, 14, 15, 16 y 17 se presentan los paneles informativos junto a los respectivos documentos gráficos de interpretación ofrecidos al alumnado para esta tarea.

De este modo, los estudiantes han podido realizar un acercamiento a los orígenes de la cultura asturiana a través de su propia interpretación de los documentos ofrecidos simulando la labor de un historiador.

Asimismo, mediante dicha reconstrucción el alumnado también ha podido establecer un vínculo con un elemento patrimonial de su realidad cotidiana concienciándose de la importancia de preservar tanto el patrimonio local como el nacional o mundial. Gracias a dichos elementos patrimoniales los ciudadanos tienen la posibilidad de acercarnos un poco más a nuestra historia, cultura, tradiciones y costumbres.

En cuanto a las categorías en las que se ha dividido los grupos para trabajar de manera cooperativa han sido las siguientes:

1. Historia del castro y de los astures: esta primera categoría se centra en un breve repaso a la historia del castro de Coaña como también a los acontecimientos llevados a cabo por esta civilización tratando de contextualizar en la geografía de la península.
2. Vida cotidiana: en este apartado se abordan costumbres y tradiciones en la vida diaria dentro del castro, su organización familiar y trabajos a los que se dedicaba a lo largo de la jornada.
3. Arquitectura y construcciones: dicho punto se dedica principalmente a la explicación de las estructuras del poblado y casas tratando de dar sentido a los materiales empleados y sus ubicaciones.
4. Organización social y política: el penúltimo de los apartados se focaliza en la descripción de forma sintetizada las principales estructuras de la sociedad asturiana y la manera en la cual repartían el poder o gobierno.
5. Avance e influencia romana: esta última sección se encuentra dedicada a la aparición romana y los posibles cambios que provocaron en la cultura de los astures durante todo el periodo que convivieron dichas civilizaciones.

Por otro lado, en el caso de la civilización astur, debido a su fuerte arraigo y vínculo con la cultura de nuestra región se ha decidido trabajar este apartado de forma interdisciplinar con la materia de Cultura Asturiana. La finalidad de este planteamiento

es disponer de un mayor número de sesiones para llevar a cabo esta actividad de forma más detallada.

Tras la realización de toda la actividad, consideramos que esta tarea ha sido la más compleja para el alumnado. A lo largo de la realización de la misma, los estudiantes experimentaron grandes dificultades a la hora de lograr interpretar los documentos gráficos ofrecidos. En la mayoría de las ocasiones, las respuestas redactas se limitaban a sus conocimientos previos sin tener en cuenta dichas imágenes. Asimismo, las explicaciones realizadas, en muchas ocasiones, se delimitaban a respuestas sencillas sin una argumentación, razonamiento o contextualización en el marco histórico trabajado.

Concluyendo con el apartado de los Astures, cabe destacar la planificación de una última actividad posterior a la exposición de carteles informativos que no se pudo realizar debido a la falta de tiempo. En este caso dicha propuesta final estaría vinculada a una pequeña reflexión acerca de nuestro patrimonio local. El objetivo de esta actividad sería haber podido percibir la existencia de algún vínculo o conexión que el alumnado haya podido desarrollar con los elementos patrimoniales cercanos a su realidad sociocultural.

No obstante, el alumnado ha tenido que realizar este ejercicio de reflexión sobre el patrimonio histórico en la prueba final. Como se verá en el apartado de evaluación, un cierto porcentaje de las preguntas de la prueba o control final están vinculadas a este aspecto trabajado de forma indirecta con el alumnado.

2.2.4. Los celtas, el empleo del espacio y las fuentes históricas

Finalmente, el último pueblo que se ha trabajado con los estudiantes ha sido la civilización celta. Pueblo que guarda grandes vínculos y cercanías con la cultura astur. Por lo tanto, un cierto porcentaje de los conocimientos adquiridos durante las anteriores sesiones ha sido de gran ayuda para comenzar la nueva intervención.

Esta última intervención se ha tenido que realizar en tan solo 1 sesión por lo cual el desarrollo de los conocimientos no puede ser igual al empleado en las anteriores civilizaciones. Para ello, se ha planteado otro tipo de estrategia más centrada en una metodología lúdica y activa mezclada con el empleo del espacio y el análisis de fuentes históricas. A lo largo de dicha sesión, el alumnado ha tenido que conseguir descifrar un *scape room* realizado en todo el centro educativo.

Los estudiantes se han organizado en 6 grupos de 3 y 4 integrantes, a cada uno de ellos se le ha entregado una serie de indicaciones para poder completar el desafío. El reto consistió en responder a 6 preguntas diferentes acerca de la cultura de los celtas mediante su interpretación e imaginación histórica. Cada vez que consigan responder de manera adecuada y coherente a las cuestiones planteadas el alumnado recibirá una letra de la palabra *druida*. Para lograr conseguir finalizar el reto deberán obtener las 6 letras que conforman este término. En las distintas zonas del colegio se han distribuido una serie de imágenes o documentos gráficos junto a pequeñas oraciones que den pistas acerca de las preguntas planteadas. Mediante estas imágenes y las citas expuestas el alumnado ha sido capaz de poder interpretar y ofrecer una respuesta coherente.

Estas actividades se han separado o dividido en 6 tareas distintas, cada una de ellas centradas en uno de los ámbitos de la cultura céltica. Entre estas categorías se han trabajado los siguientes aspectos:

1. Ubicación: la actividad realizada para trabajar este apartado ha sido la contextualización de esta cultura en el continente europeo mediante un mapa que han tenido que ir completando con las pistas que se encontraban en uno de los patios interiores del centro educativo (este recurso se puede observar en el Anexo 18).
2. Arquitectura de los celtas: la segunda tarea planteada se ha centrado en percibir las diferencias entre una ciudad romana, musulmana y celta teniendo que identificar cual de dichos poblados se corresponde a la cultura celta mediante imágenes, presentadas todas ellas en el Anexo 19.
3. La metalurgia y los celtas: este tercer ejercicio planificado está dedicado a las herramientas que los celtas elaborarán con metales. El alumnado deberá encontrar las distintas herramientas escondidas en el laboratorio del centro para tratar de dar un nombre a esos recursos e interpretar la función que tendrían para esta civilización (dichas herramientas se muestran en el Anexo 20).
4. Hábitos y costumbres: el cuarto ejercicio propuesto se centra en adentrar a los estudiantes dentro de las actividades que los celtas realizaban en sus poblados diariamente. Para ello, los estudiantes han tenido que ir al aula de inglés en la cual se encontraba un folleto, presentado en Anexo 21, con distintas actividades con el objetivo de que el alumnado fuera capaz de ordenarlas en función de la prioridad o importancia.
5. Rituales y espiritualidad: la penúltima tarea se ha centrado en trabajar aspectos más religiosos de la cultura celta. Al lado del aula de religión se escondieron una serie de objetos que podrían haber utilizado los celtas para sus rituales (antorchas, hoguera, cruces...) como también una serie de elementos naturales que podrían relacionarse con sus deidades (el mar, los ríos, las montañas o el sol). Cuando el alumnado ha logrado encontrar todas estas tarjetas se ha pedido que realizaran una explicación de un ritual inventado por ellos mismos utilizando varios de los elementos encontrados. Dentro de dicha explicación el alumnado ha tenido que explicar la utilización de los elementos, la ubicación del acto, la deidad a la que reza como también la razón por la cual se realizaba.
6. Arte y simbolismo: la última tarea realizada se ha relacionado con las técnicas y símbolos artísticos que la civilización ha dejado en su legado cultural, entre dichos elementos se encuentran algunos como: el trisquel o la cruz celta (adjuntados en Anexo 22). Todos sus elementos artísticos guardaban un fuerte vínculo con el simbolismo o significado espiritual. Este ejercicio ha planteado al alumnado a elaborar por cada grupo dos símbolos celtas propios con plastilina a partir de la visualización los originales. Una vez que los estudiantes elaboraron sus símbolos celtas, ellos mismos tenían que explicar cuál era el significado de cada uno de ellos.

En este caso el alumnado, pese a no haber percibido realmente que la clase ha servido para aprender nuevos conocimientos, han logrado adquirir unas ciertas nociones acerca de la cultura de los celtas y su historia. Quizás el alumnado no ha percibido realmente que esta actividad haya sido válida para su aprendizaje en un primer momento. No obstante, en el siguiente punto se realizará una valoración de los conocimientos adquiridos durante esta propuesta.

Con este último apartado, se da por concluido el desarrollo de toda la intervención realizada a lo largo de los meses de marzo y abril con el alumnado de 5º de Educación Primaria.

3. EVALUACIÓN

Este tercer apartado se centrará la mirada en la evaluación del alumnado con el objetivo de conocer los conocimientos adquiridos por estos mismos a lo largo de toda la intervención educativa.

En primer lugar, se presentarán las herramientas y recursos que se han empleado para realizar la valoración de la propuesta realizada con los estudiantes. Posteriormente, se expondrán los criterios que se han seguido para poder realizar la valoración con los instrumentos presentados previamente. Una vez hecho todo esto, se concluirá presentando el análisis los resultados obtenidos de todo el trabajo realizado.

3.1. INSTRUMENTOS Y RECURSOS EMPLEADOS PARA VALORAR LA INTERVENCIÓN

Comenzando con el apartado de materiales usados, para realizar cualquier valoración se requieren de una serie de recursos con los cuales recoger la información necesaria con el fin de realizar la evaluación posteriormente.

Para ello, en este caso se ha planteado realizar una prueba final, presentada en el Anexo 23, con el fin de valorar los distintos conocimientos trabajados a lo largo de estos meses. Dicha prueba se ha dividido en dos partes:

- una sección dedicada a cuestiones relacionadas con categorías del pensamiento histórico y competencias que se han trabajado a lo largo de las distintas sesiones (búsqueda y análisis de fuentes históricas, problemas sociales relevantes e interpretación propia). Las preguntas vinculadas a esta parte del examen han sido desde la primera hasta la séptima (incluido esta última).
- por otro lado, el segundo apartado del examen se encuentra entrelazado con el conocimiento, respeto y finalidad del patrimonio cultural que han dejado en herencia todas estas civilizaciones. Los estudiantes han tenido que ofrecer su postura respecto al patrimonio histórico tratando de mostrar soluciones para preservar y mantener estos elementos.

Asimismo, también se cuenta con una serie de fichas o cuestionarios que el alumnado ha ido realizando en algunos puntos que permiten observar el proceso y los avances que el alumnado ha ido adquiriendo a lo largo de toda la intervención.

Del mismo modo, además de dicho control final y cuestionarios, el alumnado ha tenido que dar su opinión acerca del desarrollo de las sesiones de la materia mediante una entrevista individual con el propio docente. A lo largo de esta grabación, el alumnado ha podido dar su postura respecto a la propuesta y la metodología utilizada, como también una comparación de los métodos aplicados por su tutora durante el resto del curso.

A través de estas herramientas se ha realizado la evaluación de la intervención tanto a nivel de conocimientos como aquellos aspectos metodológicos que podrían mejorarse para posteriores intervenciones. Todo ello se ha conseguido gracias al trabajo presentado por parte de los estudiantes como también a las aportaciones ofrecidas a lo largo de las entrevistas que se han realizado.

3.2. CRITERIOS EMPLEADOS PARA LA VALORACIÓN

Además de una serie de instrumentos y recursos, también se requiere de una serie de criterios que permitan pautar y establecer unos estándares de evaluación del aprendizaje del alumnado. Por lo tanto, estos criterios se emplearán en gran medida para poder valorar la prueba o control final realizada por el propio alumnado.

Los criterios seleccionados para valorar toda la intervención se encuentran muy vinculados a los contenidos presentados previamente en el anterior punto de la propuesta. A continuación, se presentan los criterios seleccionados para valorar el trabajo y desempeño del alumnado durante el desarrollo de la propuesta:

- contextualizar y explicar las características de las diferentes civilizaciones históricas.
- conocer y comprender las formas de vida, hábitos y cultura de los distintos pueblos históricos.
- demostrar la importancia y relevancia histórica de las diferentes civilizaciones históricas.
- conocer y emplear las fuentes históricas como una herramienta de la cual extraer información para realizar sus propias interpretaciones.
- reconocer las causas y consecuencias de los acontecimientos como forma de explicación de los hechos históricos.
- emplear una perspectiva histórica contextualizada en diferentes etapas históricas que permite comprender y comparar con nuestra realidad actual.
- desarrollar el pensamiento crítico como una herramienta para poder elaborar explicaciones e interpretaciones propias a través de los conocimientos adquiridos.

Gran parte de estos criterios se mantienen relacionados con las categorías del pensamiento histórico, las cuales permiten a los estudiantes aprender de una manera más participativa y cercana a los procesos desarrollados por los historiadores. Del mismo modo, el último de los criterios se encuentra relacionado con el pensamiento crítico, pensamiento que Rolón Garrido (2014) define como “el pensamiento que reflexiona, que analiza, que pondera, que cuestiona; un proceso intelectual que permite discriminar información, entenderla” (Rolón Garrido, 2014).

Con la finalidad de poder emplear estos criterios para valorar toda la intervención, se ha elaborado una rúbrica de evaluación (véase en el anexo 24). Este instrumento se encuentra dividido en 5 categorías diferentes vinculadas al nivel de aprendizaje del alumnado: alto, medio-alto, medio-bajo, bajo o nulo. Cada uno de los apartados muestra una pequeña descripción del nivel adquirido del alumnado en cada uno de los indicadores o criterios elegidos para evaluar toda la intervención. Asimismo, estos criterios elegidos también se han vinculado a las cuestiones planteadas para el examen con el fin de hacer una evaluación lo más adecuada y correcta posible. Cabe destacar que las diferentes preguntas elaboradas pueden involucrar a más de una de las técnicas o criterios que se está valorando en esta intervención, por ejemplo:

Observando la primera cuestión planteada en el control de la evaluación es la siguiente: *¿Qué razones pudieron provocar que íberos y fenicios establecieran contacto? Explica tu opinión.* La respuesta a esta pregunta requiere el empleo de técnicas y conocimientos relacionadas con distintas categorías del pensamiento histórico (contextualización y explicación de las características, reconocimiento de causas y consecuencias de los acontecimientos como también el desarrollo del pensamiento crítico).

Además del propio control también se ha tenido en cuenta las producciones y elaboraciones que el alumnado ha ido realizando a lo largo de todo el proceso como las respuestas a los cuestionarios realizados como también los carteles informativos elaborados a partir de fuentes históricas proporcionadas. Se ha mantenido el empleo de los mismos criterios utilizados para la valoración de la prueba final.

Por otro lado, en cuanto a las entrevistas planificadas no se han tenido en cuenta a la hora de valorar los conocimientos adquiridos por parte del alumnado, por lo tanto, no influyen en los propios resultados obtenidos de la intervención. No obstante, sí que se ha valorado sus propias visiones y concepciones acerca de la propuesta a la hora de realizar las conclusiones y reflexiones del propio trabajo, véase más adelante en el apartado 3.5. A través de la opinión y percepción de los estudiantes, se obtiene nuevas perspectivas de la intervención aportando nuevas ideas a emplear en futuras ocasiones.

3.3. RESULTADOS OBTENIDOS

Posteriormente de haber presentado las herramientas y criterios de evaluación que se han empleado para la valoración, a continuación, se presentan los resultados de la intervención realizada con el alumnado de 5º de Educación Primaria.

Para ello, la información se ha recogido en una tabla, que se presenta en la siguiente página, en el cual se sintetiza gran parte de los resultados obtenidos. Dentro de esta tabla se encuentran 7 apartados o columnas diferentes, los cuales se encuentran vinculados a cada uno de los criterios presentados previamente. Cada uno de estos estándares de aprendizaje se vinculan con una competencia determinada.

Asimismo, las categorías o posibles resultados se han organizado al igual que la rúbrica en 7 apartados distintos. Las distintas secciones o categorías se encuentran

relacionados a una puntuaci3n o porcentaje de adquisici3n de las habilidades del 0 hasta al 100. La clasificaci3n seguida ha sido la siguiente:

- grado alto: entre los 100 y 85 puntos.
- grado medio-alto: entre los 85 y 60 puntos.
- grado medio-bajo: entre los 60 y 40 puntos.
- grado bajo: entre los 40 y 20 puntos.
- grado nulo: entro los 20 y 0 puntos.

Tabla 1: Evaluaci3n de los resultados obtenidos de la intervenci3n realizada.

Alumno	Indicador 1	Indicador 2	Indicador 3	Indicador 4	Indicador 5	Indicador 6	Indicador 7	Media conjunta
Alumno An	50	70	50	70	70	50	55	59,28
Alumno J	80	60	75	80	86	60	70	73
Alumna Y	45	60	70	80	75	70	50	64,2
Alumno Ai	40	60	50	40	65	45	55	50,7
Alumna L	60	75	60	60	60	70	55	62,85
Alumno M	30	30	25	60	25	40	30	34,28
Alumno K	35	55	70	70	65	65	60	60
Alumno G	50	65	65	70	60	65	60	62,14
Alumno P	50	60	65	60	75	65	65	62,85
Alumno E	30	30	30	55	40	60	40	40,71
Alumna D	70	80	80	65	80	70	70	73,57
Alumno Dr	75	85	90	95	85	75	75	82,85
Alumna Gl	50	35	55	50	25	30	45	41,43
Alumna S	75	80	50	70	80	70	75	71,42
Alumno Mg	75	75	90	80	90	70	85	80,71
Alumna P	85	95	80	95	85	95	90	89,28
Alumno Sm	75	80	90	90	100	70	90	85
Alumno Mr	75	85	80	75	95	75	85	81,42
Alumna I	95	98	90	95	95	98	95	95,14
Alumna Ma	70	75	90	85	98	85	90	84,7
Alumna Jh	90	95	100	95	98	95	95	95,43
Alumna Lr	90	85	98	90	98	75	95	90,14
Alumna Tr	70	80	85	85	90	78	90	82,58
MEDIA FINAL	63,7	70,13	71,21	74,56	75,65	68,52	70,43	70,59

Fuente: elaboraci3n propia.

En función de la puntuación adquirida, los estudiantes se encuentran en un umbral determinado o en otro. A través de este instrumento se ha conseguido clasificar al alumnado en los diferentes grados estructurados por el propio maestro en prácticas. Cada uno de estos grados se diferencia en una serie de destrezas o habilidades descritas en la rúbrica con la que se ha evaluado todo el trabajo y desempeño del alumnado. Es importante comentar este aspecto para que no surja ninguna duda con las puntuaciones otorgadas a los distintos estudiantes.

Con toda la información presentada previamente, a continuación, se presenta la tabla de los resultados obtenidos por parte de los estudiantes durante la intervención:

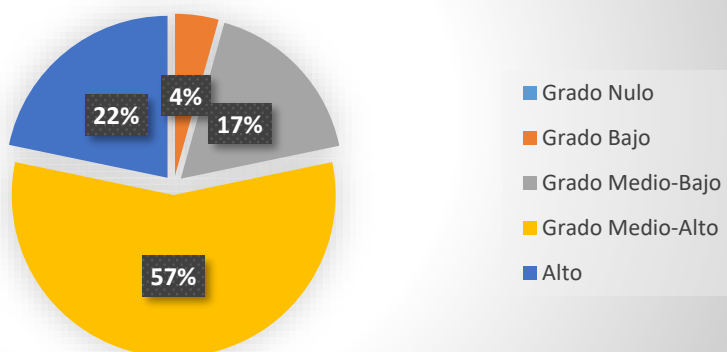
3.4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Como se ha comentado previamente, mediante esta tabla se ha podido realizar una recogida de información tanto a nivel individual como a nivel generalizado de todo el estudiantado.

Para comenzar a comentar la tabla de resultados, es importante tener en cuenta los valores en los que oscilan las puntuaciones. Observando la tabla a primera vista se puede observar cómo los valores de la variable estadística tienden a una cierta dispersión respecto los promedios adquiridos.

A continuación, en el siguiente diagrama de sectores se representa el porcentaje de estudiantes que se encuentra en las distintas categorías o grados establecidos para la evaluación:

Gráfico 1: Grado de adquisición de competencias del alumnado en distintas categorías



Fuente: Elaboración propia.

Para realizar esta distribución se ha realizado el promedio individual de cada uno de los estudiantes con sus respectivas puntuaciones en cada uno de los indicadores empleados quedando de la siguiente forma:

De manera general se puede percibir un gran porcentaje (57% o 13 personas) del alumnado cuyas habilidades se encuentran entre los indicadores 60 y 84, es decir, un grado medio-alto de las categorías de pensamiento histórico.

Algunos ejemplos de respuestas de la prueba realizada que se adscriben a dicho nivel podrían ser los siguientes:

○	Respuesta del Alumno “J” (puntuación promedio obtenida: 73)
➤	Respuesta al ejercicio 1:
	<i>Los fenicios establecieron una nueva ruta comercial para mejorar los tratos económicos. Los barcos fenicios llegaron regularmente a los puertos íberos cargados de productos exóticos y mercancías valiosas.</i>
➤	Respuesta al ejercicio 3:
	<i>Que ambos bandos querían conquistar la península ibérica. No creo que se pudiera haber evitado el conflicto porque los dos bandos querían conquistar el territorio.</i>
➤	Respuesta al ejercicio 6:
	<i>Vigilar para que nadie les atacara, hacer armas para defenderse, cerámica para guardar cosas, recoger trigo para comer, poner a pastar a los animales para que no se mueran, hablar para comunicarse.</i>
➤	Respuesta al ejercicio 9:
	<i>La cultura y la historia porque es muy interesante y divertida para conocer más sobre nosotros.</i>

A continuación, presentamos las respuestas de la Alumna “Ma”, la cual se encuentra en el mismo nivel que el Alumno “J”, pero con una puntuación relativamente más alta:

○	Respuestas de la Alumna “Ma” (puntuación promedio obtenida: 84,7)
➤	Respuesta al ejercicio 2:
	<i>Cambiaron su relación entre íberos y fenicios y cada uno mejoró en las cosas que puede que no sabían.</i> <i>Los íberos aprendieron a ser hábiles comerciantes y navegantes, y los fenicios aprendieron sobre la metalurgia, alfarería y agricultura.</i> <i>Han sido positivos para ambos pueblos.</i>
➤	Respuesta al ejercicio 3:
	<i>Lo provocó los romanos con sus expansiones territoriales y los nuevos conflictos comerciales. Sí, podrían haber hablado para que los romanos ayudasen a los cartagineses y los cartagineses a los romanos.</i>
➤	Respuesta al ejercicio 4:
	<i>Primera foto: se ve más antiguo con solamente lanza y poco más, se ven animales (elefantes) utilizados como transporte. Aparecen miles de personas.</i>

Segunda foto: se ve todo destruidos con armas nuevas más destructivas. Edificios más destruidos.

Las guerras púnicas eran más personas, pero menos armas. Los enfrentamientos bélicos actuales tienen más tecnología para hacer armas nuevas y más derrumbes y cosas destruidas.

➤ Respuesta al ejercicio 10:

Llevarlo a un sitio seguro y no tocarlos mucho para que no se deformen o pierdan color.

Asimismo, se puede percibir otro relativo número de estudiantes (5 personas), ubicados en el 22% que han conseguido mejorar eso baremos obteniendo puntuaciones entre 85 y 100 puntos. El alumnado que ha conseguido estos resultados se encuentra en un grado alto de dichas destrezas del pensamiento histórico.

De nuevo, a continuación, se presenta las respuestas de la Alumna “Jh” con el fin de mostrar un ejemplo de las habilidades que se corresponde con este grado de adquisición:

○ Respuestas de la Alumna “Jh” (puntuación promedio obtenida: 95,43)

➤ Respuesta al ejercicio 1:

Creo que sería la curiosidad de los habitantes de ambos pueblos y que quisieron poder aprender de esas culturas para que así puedan avanzar como pueblo y también para respetar ambas culturas.

➤ Respuesta al ejercicio 2:

Mejoró para ambos pueblos porque ahora tienen una ruta comercial marítima (los fenicios) y mejoró la economía de ambos pueblos. Los íberos obtuvieron tejidos finos, joyas y metales preciosos. Y los fenicios consiguieron cerámicas, hierbas y especies. Además, gracias a eso los pueblos tienen mayor comprensión y colaboración. Fueron cambios positivos.

➤ Respuesta al ejercicio 5:

El poblado se llama castro. Sus principales características son las murallas para defenderse, las casas con paredes de piedra y tejados de pajar, la ropa de los habitantes...

➤ Respuesta al ejercicio 6:

Los hombres hacían y forjaban armas, se encargaban de la agricultura y la ganadería y vigilaban el pueblo de posibles amenazas. En cambio, las mujeres hacían cerámicas, tejían, cocinaban y cuidaban a los hijos. Eran las propias madres las que decidían que trabajo realizaban toda la familia.

No obstante, en algunos casos más aislados se ha percibido que un pequeño porcentaje del alumnado (17%) que se ubica entre los intervalos de 40 y 59 puntos, a los

cuales les ha resultado ciertamente complicada la propuesta realizada. Este pequeño grupo de estudiantes se ubica en un grado adquisitivo mayoritariamente medio-bajo.

Entre los distintos estudiantes, se ha seleccionado al Alumno “Ai” con una puntuación aproximada de 50 puntos. Por lo tanto, sus resultados lo encuadran dentro de esta categoría. A continuación, algunas de las producciones realizadas:

○	Respuestas del Alumno “Ai” (puntuación promedio obtenida: 50,7)
➤	Respuesta al ejercicio 1:
	<i>La ruta comercial marítima y la Feria intercultural de Tiro establecieron contacto.</i>
➤	Respuesta al ejercicio 3:
	<i>Que los romanos querían algo de los cartagineses y se podría haber evitado hablándolo y consultarlo.</i>
➤	Respuesta al ejercicio 5:
	<i>El castro, las casas eran de piedra, arcilla y paja, tejados eran de paja y todo lo demás de arcilla y piedra.</i>
➤	Respuesta al ejercicio 9:
	<i>Sí, para que estos elementos sean un poco más conocidos y visitados.</i>

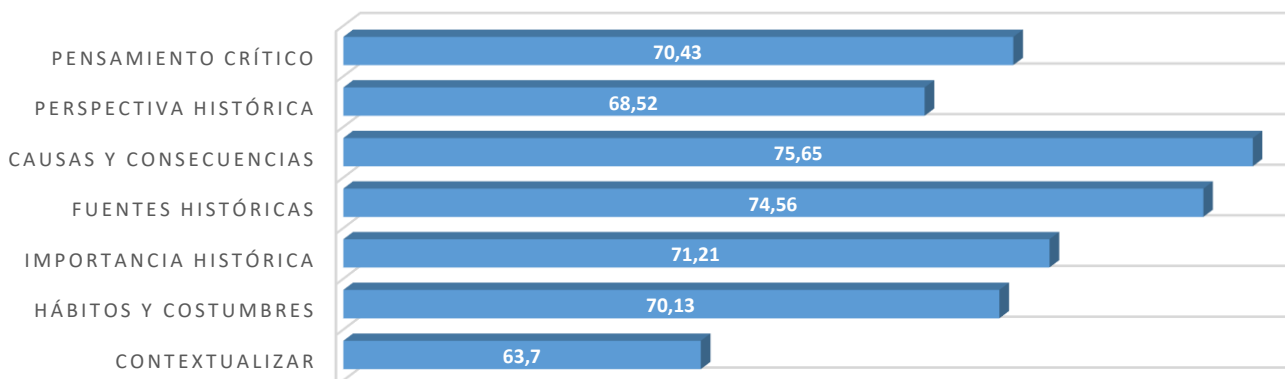
Finalmente, respecto al grado bajo que oscila entre los 20 y 39 puntos, solo se encuentra un alumno que representa un 4% de todo el conjunto de los 23 estudiantes. Como se ha hecho previamente, a continuación, se muestran algunas respuestas que se vinculen con el nivel bajo:

○	Respuestas del Alumno “M” (puntuación promedio obtenida: 34,28)
➤	Respuesta al ejercicio 2:
	<i>Que los fenicios hicieron cerámica y los íberos moneda y entonces se reunieron.</i>
➤	Respuesta al ejercicio 3:
	<i>Cartagineses y romanos: porque hubo guerra. Los cartagineses les querían ganar a los romanos, pero no se rindieron y les ganaron porque eran muy buenos.</i>
➤	Respuesta al ejercicio 6:
	<i>Las actividades son: unos plantando, otros haciendo la comida, otros vigilando y otros hacen ollas, otros charlando para sobrevivir.</i>
➤	Respuesta al ejercicio 8:
	<i>Los castros de celtas y astures que vivían en ellos y el castro de Coaña y el de Pencia en Boal.</i>

Posteriormente se darán las razones que han podido llevar a los resultados y distribución obtenida de la intervención realizada.

Una vez mostrado distintos ejemplos de respuestas obtenidas, ahora se centrará la mirada en cada uno de los indicadores que se han evaluado. Aquí se observa una nueva tabla en la que se representa el promedio general obtenido en cada una de las competencias que se han evaluado con la propuesta.

GRÁFICO 2: PROMEDIO DE PUNTUACIÓN GENERAL OBTENIDA EN CADA UNO DE LOS DIFERENTES INDICADORES O COMPETENCIAS EVALUADAS



Fuente: Elaboración propia.

Al igual que en la tabla de resultados obtenidos, de nuevo se puede observar cómo el promedio entre los diferentes indicadores es relativamente distinto entre sí. Por lo tanto, la puntuación de cada una de las destrezas es bastante diferente si comparamos algunas categorías en concreto.

En primer lugar, las puntuaciones con mejores resultados sin duda alguna han sido dos respecto al resto: el reconocimiento de causas-consecuencias y el empleo de fuentes históricas para extraer la información. Destrezas de gran importancia para poder extraer información con la cual poder elaborar explicaciones coherentes y adecuadas al contexto trabajado.

Posteriormente, se puede clasificar otro grupo con puntuaciones muy similares entre sí cercanas al promedio general de toda la clase. Estas destrezas han sido las tres siguientes: la importancia histórica, el conocimiento de hábitos y costumbres como también el desarrollo del pensamiento crítico. Habilidades fundamentales a la hora de argumentar y dar sentido a las explicaciones que se realizan de los hechos.

Por último, destacar el indicador o competencia que menor puntuación ha obtenido con diferencia del resto. Este ha sido el indicador de contextualización de los conocimientos y características de las distintas civilizaciones históricas trabajadas durante la intervención. Quizás una de las habilidades más complejas para cursos de Educación Primaria debido a las dificultades que conllevan entrelazar de manera correcta los conocimientos adquiridos.

Empleando una perspectiva m3s general de los resultados en su conjunto, el promedio obtenido ha sido relativamente bueno alcanzado la cifra de 70 puntos. Por lo tanto, dicha puntuaci3n indica que la media general de los estudiantes se encuentra en el grado medio-alto de las competencias evaluadas. De este modo se puede percibir que la intervenci3n ha tenido un cierto impacto en el alumnado logrando adquirir una puntuaci3n relativamente buena para el poco tiempo dispuesto a realizar la propuesta. En algunos casos como ya se ha comentado, las puntuaciones han estado ciertamente alejadas del grado promedio, tanto para arriba como para abajo. Como es habitual, dentro de un aula existe una diversidad muy grande a nivel de capacidades, necesidades, intereses y motivaciones que hacen a cada estudiante 3nico dentro de cada clase.

Del mismo modo, en cuanto a las distintas destrezas o habilidades del pensamiento hist3rico evaluado. El promedio de puntuaciones ha sido muy similar al rendimiento medio de los estudiantes de la clase. Los resultados obtenidos indican que de forma promedia todas las competencias han alcanzado un valor promedio de medio-alto, aunque con una cierta diferencia de valores entre cada una de estas. En la mayor3a de ocasiones, cada una de estas categor3as est3n vinculadas o relacionadas entre s3. Por lo tanto, en caso que un valor cambie tambi3n podr3a provocar cambios en las puntuaciones del resto de competencias o destrezas valoradas.

3.5. VISIONES Y PERCEPCIONES DEL ALUMNADO

Como punto final de este apartado, adem3s de mostrar los resultados obtenidos de las intervenciones, resulta importante mostrar la opini3n de los propios estudiantes acerca del trabajo realizado a lo largo de las diferentes sesiones.

Con esta finalidad, el formato empleado para recoger toda esta informaci3n ha sido la entrevista individual con cada uno de estos estudiantes. A lo largo de estas grabaciones el alumnado ha podido expresar de manera libre su opini3n y perspectiva sobre todas las actividades realizadas, metodolog3as o estrategias planteadas por el maestro en pr3cticas.

Respecto a la entrevista en s3, se trata de un peque3o cuestionario al cual han tenido que responder a las siguientes preguntas de forma totalmente libre sin tener en cuenta el grado de adquisici3n de conocimientos o su perspectiva:

Primera pregunta: Realiza una peque3a opini3n sobre estas sesiones de Historia que os he impartido. Intenta explicar lo que m3s te ha gustado y lo que menos te ha gustado.
Segunda pregunta: 3Qu3 hubieras cambiado de la manera de dar las clases?
Tercera pregunta: 3Crees que una manera interesante de aprender Historia?
Cuarta pregunta: Valora el trabajo realizado del 1 al 5 (1 en caso de que no te haya gustado nada y 5 en caso de que te haya encantado la propuesta planificada).

Cabe destacar que dichas entrevistas se realizan de una forma totalmente an3nima y se han empleado 3nica y exclusivamente para este Trabajo Fin de Grado. Todos los

estudiantes han sido avisados que estas grabaciones no van a ser publicadas en ninguna web o red social más allá de la Universidad de Oviedo, en caso de que se pidan.

En primer lugar, de forma general los estudiantes han mostrado una visión positiva de la intervención comentando que les ha resultado interesante en gran medida. Gran parte de los estudiantes destacan como aspectos positivos más interesantes las metodologías alternativas, la posibilidad de trabajar en equipo o el interés que ha generado en ellos la propuesta planteada. Asimismo, en algunos casos también se perciben ciertos puntos peyorativos como el empleo de examen como método de evaluación, el uso excesivo de fichas con las que trabajar o conocimientos no tan interesantes para su gusto.

Al igual que en el apartado anterior, aquí se dejan varias respuestas que ha dicho el alumnado al lanzar esta cuestión:

Respuesta del Alumno “An”: <i>Lo que más me gustó fue el Scape Room, sobre todo porque en vez de estar sentados pudimos movernos por todo el centro.</i>
--

Respuesta del Alumno “Dr”: <i>Creo que las cosas que más me gustaron fueron poder escribir nuestros propios cuentos sobre los temas... y el Scape Room también, sobre todo.</i>

Respuesta del Alumno “Sm”: <i>Los documentos eran interesantes explicaban cómo eran los pueblos... Lo que menos me gustó fue tener que hacer la prueba, no creo que hiciera falta.</i>
--

Respuesta de la Alumna “S”: <i>Me gustó aprender de una forma distinta. Lo que menos fue tener que responder a las fichas buscando información, eran bastantes.</i>

Pasando a la segunda cuestión planteada, gran parte del alumnado no ha tenido una idea concreta para realizar una propuesta diferente al planteamiento explicando que se podría haber planteado de otra forma sin dar una respuesta más específica. En el caso del alumnado que ha ofrecido nuevas visiones, sus soluciones son realmente variadas entre ellas destacar las siguientes: realizar más explicaciones dentro del aula, simplificar algunos términos recogidos, elaborar más actividades dinámicas como el *scape room*, utilizar documentales o vídeos para hacer más visual el aprendizaje como también el uso de portátiles para trabajar y realizar las investigaciones planteadas.

En las siguientes líneas se muestran algunas de las propuestas que ha dado el alumnado durante la entrevista:

Respuesta del Alumno “E”: <i>Yo hubiera traído cosas de casa que sean antiguas y que se vistieran de la época de esos objetos...</i>
--

Respuesta de la Alumna “L”: <i>Harías más juegos y otras actividades distintas a las normales...</i>
--

Respuesta de la Alumna “Jh”: <i>Explicaría un poco más los periódicos y los documentos que nos diste...</i>

Respuesta de la Alumna “G”: <i>Hubiera hecho como un audio o grabación para recoger todas las cosas para estudiar después...</i>
--

Respecto a la tercera de las preguntas planificadas casi en la totalidad del alumnado ha percibido como muy interesante esta línea metodológica para la enseñanza de la Historia en Educación Primaria. Las principales razones de estas respuestas se encuentran relacionados con las diferencias que los estudiantes perciben entre esta propuesta y el método seguido por su tutora. Casi el total del alumnado afirma que el nuevo planteamiento trabajado consigue involucrar y participar de una manera más adecuado a los infantes. Sin embargo, según algunos de estos estudiantes el planteamiento realizado por la tutora no logra despertar el mismo interés ni tampoco se realizan unas actividades que consigan conectar al alumnado a la dinámica.

Aquí se dejan registradas algunas de las opiniones que ha dado el alumnado sobre la pregunta planteada:

Respuesta de la Alumna “Jh”: <i>Sí porque los niños creemos que aprendemos bastante porque es entretenida y nos gusta la forma de dar clase así.</i>
Respuesta de la Alumna “D”: <i>Es distinta, participamos más con esta. Con la tutora solo subrayábamos o leíamos el texto...</i>
Respuesta del Alumno “Ai”: <i>Sí, ósea yo creo que saliendo del aula y yendo por todo el colegio mola más y atiendes un poquito más a todo porque te parece distinto...</i>
Respuesta del Alumno “Dr”: <i>Sí, la verdad es que yo creo que esta forma le ha gustado a la mayoría... esta forma es algo más distinta porque nos movemos más. Intentas buscar una forma divertida de educar.</i>

Finalmente, en cuanto a las valoraciones que hace el alumnado en la última de las preguntas, gran parte del alumnado ha valorado el trabajo con un 4 o 5, aunque en algunos casos aislados también ciertos estudiantes han valorado el trabajo con una puntuación de un 3. Tras realizar el recuento general, la opinión general de la clase es bastante buena con un promedio de 4,32 sobre 5. Por lo tanto, se puede considerar como una propuesta que les ha resultado interesante a la vez que novedosa, en comparación con las anteriores estrategias metodológicas empleadas hasta la fecha.

4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Tras la presentación y análisis de los resultados obtenidos en la intervención propuesta, este apartado tiene la finalidad de intentar dar sentido o una explicación a las puntuaciones conseguidas por parte de los estudiantes.

Comenzando a comentar los resultados obtenidos, las valoraciones permiten observar una cierta mejora en los niveles de conocimiento histórico en el alumnado de 5º de Educación Primaria. Entre estos saberes hay que resaltar aquellos vinculados con los conceptos de primer orden que ya se mencionaron en el marco teórico.

Asimismo, se pueden ver con las pruebas evaluadas ciertos indicios de mejoría con esos aspectos mayormente relacionados con conceptos de segundo orden. Al igual que las conclusiones reflejadas por Monteagudo y Moreno-Vera (2020), los resultados de la intervención revelan un buen trabajo realizado por los estudiantes pese a su poca

experiencia con metodologías que aborden competencias y habilidades del pensamiento histórico.

De este modo, se puede percibir el potencial educativo que se puede extraer de la materia de Historia en el caso de aplicar una metodología adecuada y unos recursos coherentes con la estrategia a seguir. En el caso de poder aplicarse a lo largo del tiempo, resultaría muy positivo para las concepciones y el desarrollo del pensamiento histórico y crítico de los estudiantes. No obstante, además de las concepciones epistemológicas, entran en juego otros factores o condiciones que se tienen que interpretar para comprender el funcionamiento de la intervención. En las siguientes líneas se tratará de ofrecer una interpretación propia a estos puntos empleando los resultados de otros autores consultados para la elaboración del trabajo.

Desde nuestro punto de vista, pueden existir una multitud de razones por las cuales la intervención ha salido de esta forma y no de otra totalmente distinta. No obstante, se han intentado ofrecer una interpretación que realmente se ajusta al contexto educativo y tratar de argumentar razones coherentes con los propios resultados. En cualquier caso, somos conscientes de que se requeriría de un mayor tiempo disponible con el cual realizar otras pruebas o actividades más específicas, que los recursos y el horario no han permitido realizarse.

En primer lugar, la primera de las cuestiones relevantes tiene que ver con las características del propio grupo. El alumnado participante presenta una gran diversidad de características y capacidades totalmente diferentes entre sí. Todos los estudiantes muestran un contexto socio-económico distinto que realmente ha influido a la hora de trabajar y poder desarrollar la intervención de la mejor manera posible. Dicho factor puede ayudar a entender el abanico de resultados y grandes diferencias mostradas a la hora de interpretar las puntuaciones obtenidas. Destacar también un caso excepcional dentro del aula, el Alumno “M”, el cual presenta unas dificultades de aprendizaje comentadas por la maestra, no tiene la posibilidad de recibir ajustes curriculares debido a la negativa de la familia para poder realizar una evaluación de diagnóstico.

Del mismo modo, el segundo factor o causa a la que se pueden atribuir estos resultados es la falta de experiencia de los estudiantes a la hora de trabajar con este tipo de propuestas. A lo largo de todo el proceso se ha ido percibiendo en varias sesiones una cierta ausencia de hábitos de trabajo con la metodología planteada, lo que ha podido influir notablemente en el rendimiento de los estudiantes. Durante gran parte de las sesiones, se han percibido grandes dificultades a la hora de buscar y seleccionar información de manera correcta, ofrecer interpretaciones con sentido o razonamientos coherentes, trabajar en grupo de manera cooperativa... De este modo, se percibe cómo gran parte del alumnado no dispone de una buena base de competencias adquiridas que son de gran importancia a la hora de trabajar el pensamiento histórico.

Esta misma situación se refleja en los resultados obtenidos por Monteagudo y Moreno-Vera (2020), autores que, trabajando otra etapa histórica con alumnado de Educación Secundaria, pudieron percibir la falta de experiencia a la hora de trabajar con

competencias del pensamiento histórico acarreado grandes dificultades para poder realizar las actividades propuestas.

Asimismo, en gran parte de las entrevistas que se han realizado, el alumnado ha comentado la gran diferencia entre la línea metodológica seguida por la tutora y la propuesta planificada por el maestro en prácticas. En dichas aportaciones se mostraba cómo el principal recurso empleado por la docente eran las fichas y el libro de texto; también la falta de intervenciones por parte del alumnado. Gran parte de este problema puede venir acarreado por la falta de nociones o formación en didáctica de la Historia por parte del profesorado.

Dichas concepciones coinciden en gran medida con las conclusiones de Ibagón-Martín (2020), el cual deja de manifiesto la falta de percepción por parte del profesorado para diferenciar un trabajo pedagógico de carácter crítico con las metodologías de corte tradicional que todavía reinan en las clases de Educación Primaria. Del mismo modo, estas percepciones también se muestran en el trabajo realizado por Gómez et al (2018), los cuales indican cómo el predominio de un relato lineal y memorístico resulta un método muy poco motivador para el propio alumnado, provocando una percepción peyorativa hacia la Historia, viendo esta materia como un conjunto de datos que proporcionan cultura general, pero poco más.

Otro de los posibles aspectos que podemos vincular con estos resultados es el poco interés o motivación que han podido generar los contenidos impartidos. La temática trabajada han sido los pueblos prerromanos que habitaban la Península Ibérica. Quizás este momento histórico no despierte tanta atención en los estudiantes como otros.

No obstante, desde nuestro punto de vista, el enfoque hacia nuestra cultura cercana es una estrategia que ha conseguido generar cierto entusiasmo entre los estudiantes para conocer cómo era el mismo lugar que habitan o frecuentan hoy en día ellos mismos. Asimismo, los contenidos abordados creo que son de gran relevancia para lograr entender multitud de acontecimientos de nuestro presente. Gómez (2023) muestra la necesidad y relevancia de trabajar conocimientos históricos percibidos como alternos con el objetivo de comprender problemáticas sociales del presente o incluso del futuro. Conocimientos trabajados como razones por las que ocurren guerras, la necesidad de contactar entre distintas culturas, el reparto de trabajos entre hombres o mujeres o los rituales religiosos para mejorar su sociedad; ayudan a entender cómo funcionan las sociedades a lo largo del tiempo al mismo tiempo a generar nuestra propia visión de los acontecimientos.

No podemos olvidar, por otro lado, que los estudiantes no consiguen adaptarse a una nueva metodología de una manera rápida y eficaz. Requiere de muchas sesiones de trabajo para poder potenciar y desarrollar de la mejor manera las capacidades y destrezas que requiere dicha estrategia metodológica. Por lo tanto, resulta muy complicado que el alumnado haya podido sacar su máximo rendimiento en tan solo 8 sesiones.

Así, otro de los puntos a destacar es el poco tiempo disponible para poder realizar las sesiones de Historia en los centros educativos de Educación Primaria. A día de hoy, el horario lectivo de los centros está muy concentrado en unas asignaturas troncales y otras especialidades a las que se le otorgan la mayor parte del tiempo. Esta distribución

afecta a materias como Ciencias Sociales, la cual queda limitada a 1 hora y 30 minutos en toda la semana, es decir, 2 sesiones de las 25 que hay a lo largo de toda la semana. Además, dicha materia se divide en dos campos diferenciales: Geografía e Historia. Por lo tanto, la enseñanza de la Historia se queda relegada a unos 45 minutos en toda la semana. Esta situación dificulta en gran medida poder desarrollar un ritmo dinámico y fluido entre las distintas sesiones planteadas.

Coincidiendo con la perspectiva de Suárez (2012), la falta de unas condiciones adecuadas para dar docencia eclipsa el verdadero potencial educativo de la enseñanza de esta materia quedando supeditado a un segundo plano. Esta situación provoca dar una mayor importancia a contenidos que respondan al *qué* y *cómo* (aspectos innegablemente relevantes también) dejando a un lado a conocimientos que ayudan a entender el *por qué* y *para qué* de los eventos históricos. Estos últimos se tratan de contenidos que realmente ayudarían de gran modo a desarrollar tanto el pensamiento histórico como también el pensamiento crítico de la sociedad.

Después de exponer todos estos factores, a continuación, se presentan una serie de aspectos más secundarios que también han podido tener una cierta relevancia a la hora de influir en las puntuaciones sacadas de la intervención realizada. Entre estos puntos menos determinantes se podrían destacar los siguientes:

La carencia de recursos o fuentes históricas con las cuales trabajar para esta etapa histórica determinada. Esta falta de materiales ha provocado que el propio docente en prácticas haya tenido que elaborar los de manera ficticia las fuentes con las cuales trabajar. Las producciones elaboradas se han tratado de adaptar lo máximo posible a los conocimientos que se disponen de aquella etapa. No obstante, en ocasiones el alumnado no ha comprendido que estas elaboraciones son ficticias, inclusive respondiendo en el examen con las historias imaginarias creadas.

Por otro lado, en algunos casos las actividades propuestas pueden ser demasiado complejas y generar una cierta dificultad para la comprensión del alumnado en cuanto a los términos y conceptos utilizados. Muchos de estos estudiantes, al comienzo de la intervención, no comprendían términos como *causas y consecuencias*, *papeles sociales*, *metalurgia o república*. Dicha situación ocurre en gran medida por una falta de hábitos de trabajo por parte de los estudiantes. Situación a la que también aluden en su trabajo Ortuño et al (2016) al concluir que el dominio de explicaciones simplistas y la falta de construcción del pensamiento dificultan en gran medida la interpretación de las acciones que ocurren hoy en día. Las metodologías planteadas no dan importancia al *cómo* o el *por qué* ocurren las acciones. Por lo tanto, el alumnado no es capaz de conectar acciones en distintos periodos temporales o las transformaciones que pueden ocurrir a lo largo del tiempo.

Finalmente, el último de los aspectos en los que se incide es el tiempo dedicado a las distintas habilidades o competencias valoradas en los indicadores. Una vez llevada a cabo toda la planificación, consideramos que esa diferencia de resultados entre las diferentes destrezas puede venir acarreada por el tiempo empleado a trabajar cada categoría del pensamiento histórico. Gran parte de la propuesta se encuentra concentrada

en trabajar las habilidades o competencias con mejores resultados obtenidos durante la valoraci3n. Por lo tanto, en el caso de llevar esta propuesta en futuras ocasiones consideramos que es importante abordar todos los indicadores evaluados de manera equitativa en las diferentes actividades que se realicen.

5. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

Culminando con el trabajo realizado, por 3ltimo, se presentan las conclusiones y reflexiones que se han alcanzado al realizar y evaluar toda la propuesta.

A lo largo de la realizaci3n de este Trabajo de Fin de Grado se ha experimentado la posibilidad de implementar nuevas estrategias en la ense1anza de la Historia para trabajar las distintas categor3as del pensamiento hist3rico, entre ellas, el fomento del pensamiento cr3tico. Estas destrezas permitir3n a las nuevas generaciones tener un mayor conocimiento de los distintos contexto hist3rico-sociales con el fin de comprender la realidad social a la cual se tienen que enfrentar hoy en d3a.

Toda esta investigaci3n ha venido dada por esa necesidad de renovar las estrategias tradicionales que todav3a se encuentran muy vigentes hoy en la ense1anza de las Ciencias Sociales dentro de los centros educativos. Metodolog3as que a menudo realmente no consiguen sacar todo el partido o potencial al pensamiento cr3tico y la reflexi3n. Sin la adquisici3n de estas destrezas no se conseguir3n formar a personas aut3nomas, con su propio criterio. No se podr3n educar nuevas generaciones que podr3n enfrentarse a las problem3ticas o cuestiones sociales con su propia opini3n y conocimiento.

Entre los hallazgos principales que se han conseguido percibir se pueden destacar los resultados positivos logrados en el empleo de fuentes hist3ricas, la imaginaci3n hist3rica, la investigaci3n sobre el patrimonio o los conflictos sociales. Se pueden considerar m3todos m3s adecuados o prometedores para lograr desarrollar ese pensamiento hist3rico y cr3tico entre los estudiantes.

Asimismo, otro de los puntos a mencionar como positivos es la percepci3n que el alumnado ha generado sobre estas propuestas, entendi3ndolas como una manera interesante de conocer las distintas etapas hist3ricas. Parece que se ha conseguido involucrar de una manera m3s directa al alumnado, factor que puede ayudar a los estudiantes a mejorar su capacidad para analizar, sintetizar y cuestionar la informaci3n trabajada.

De este modo, se puede considerar que este estudio ha conseguido corroborar lo demostrado por otros trabajos realizados previamente, como las investigaciones de Monteagudo, J. y Moreno-Vera, J. R. (2020), Su3rez (2012), Ibag3n-Mart3n (2020), Ortu1o et al (2016), G3mez (2023) o G3mez et al (2018). Dichos planteamientos pueden ser efectivos para promover todas esas capacidades y habilidades siempre y cuando se disponga de un tiempo de implementaci3n adecuado como tambi3n de una serie de recursos necesarios para llevarse a la pr3ctica.

A trav3s de este trabajo se ha tratado de aportar una nueva perspectiva de los m3todos de ense1anza de la Historia junto a la importancia de desarrollar un pensamiento

crítico que vaya más allá de la mera transmisión de conocimientos. Los resultados que se han obtenido sugieren que la aplicación de estos enfoques mejoraría no solo el nivel académico de los estudiantes, sino también sus habilidades para analizar de una forma crítica la realidad social en la que viven actualmente.

No obstante, al igual que las ventajas o beneficios que se pueden obtener, también existen una serie de limitaciones que pueden dificultar el desarrollo de estas propuestas dentro de las aulas de Educación Primaria. Una de las que se ha comentado anteriormente, es la limitación de tiempo o de recursos que pueden ser un gran lastre para la planificación y desarrollo de intervenciones de este tipo. Asimismo, se debe tener en cuenta la necesidad de adaptación de estas metodologías a distintos contextos o escenarios educativos que generalmente no han tenido ninguna vez contacto con dichos enfoques metodológicos. Del mismo modo, destacar la necesidad de proporcionar una formación docente que permita al profesorado poder aplicar estas metodologías de manera efectiva.

A modo de reflexión personal, la realización de este trabajo me ha permitido indagar y averiguar nuevos paradigmas de la educación que hasta ahora no me había planteado. La enseñanza de la Historia, al igual que otras materias, todavía se encuentra muy ligada a una dinámica unidireccional que no permite sacar el máximo potencial educativo de la misma. Asimismo, también he comprendido la importancia de desarrollar el pensamiento crítico, herramienta que a día de hoy resulta imprescindible con la multitud de fuentes de información falsas o *fake news* existentes tanto en las plataformas digitales, como también en los medios de comunicación. Como ciudadanos debemos tener la capacidad para poder generar nuestras propias ideas y no depender siempre de las opiniones y perspectivas de los demás.

Mirando con perspectivas de futuro, resultaría muy interesante poder realizar estudios más extensos para valorar el impacto a largo plazo de estas estrategias en los distintos cursos de Educación Primaria. Asimismo, seguro que existen otras alternativas a las propuestas que permitan desarrollar las capacidades del pensamiento histórico y crítico con el objetivo de complementar y enriquecer la enseñanza de esta materia tan importante para la educación y el desarrollo de cualquier individuo. Para ello, el profesorado debe lograr abandonar esas concepciones tradicionales y tener la disposición de apostar por una pedagogía que realmente implique a los estudiantes. Una enseñanza que de verdad tenga en cuenta los intereses, capacidades y necesidades de los estudiantes para la sociedad en la cual vivirán y serán protagonistas de su destino en poco tiempo.

En resumen, este trabajo ha tratado de demostrar la potencialidad que pueden llegar a tener las enseñanzas alternativas de la Historia, en caso de disponer de tiempo y recursos, para lograr fomentar y desarrollar el pensamiento histórico y crítico del alumnado. Para ello, como se ha visto, se requiere que los docentes adopten una perspectiva más dinámica y reflexiva que permita al alumnado interactuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo ello junto, podrá permitir abrir paso a metodologías distintas que de verdad apuesten por la comprensión y reflexión del conocimiento en vez de por la memorización tradicional a la cual se está acostumbrado.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

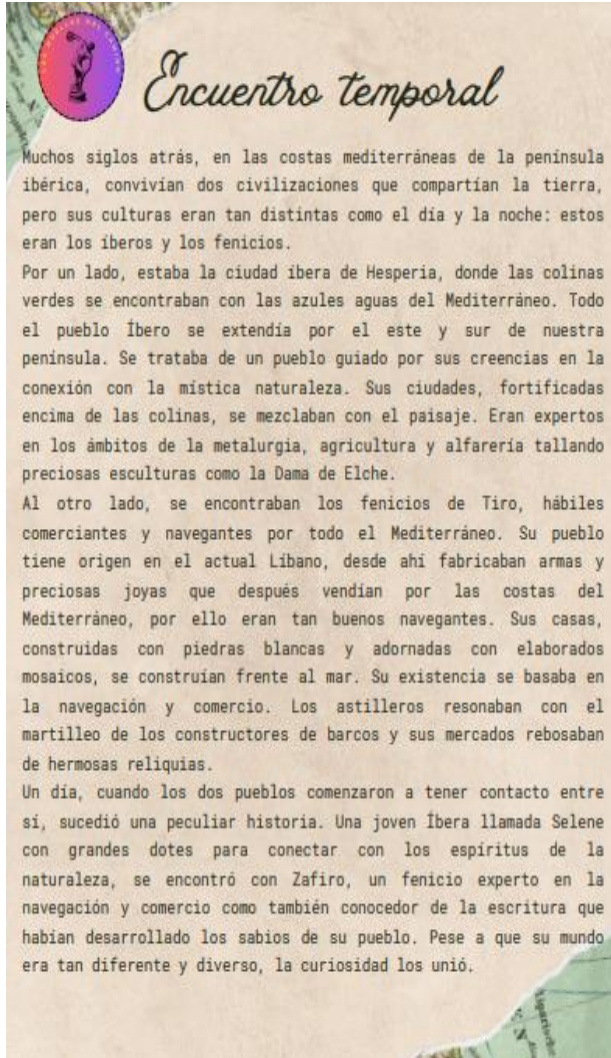
- Delgado, A., y López Facal, R. (2021). SOBRE EDUCACIÓN E IDENTIDAD NACIONAL. *Campo abierto, Revista de Educación*, 40(3). 277-291. Enlace web: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8090906>
- Estepa, J. (2017). *Otra didáctica de la historia para otra escuela. Lección inaugural curso académico 2017-2018*. Universidad de Huelva. Enlace web: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=708895>
- García, G. A. (2021). Enseñar historia en las escuelas públicas del siglo XXI. ¿Qué historia enseñar y para qué?. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (40), 35-50. DOI: <https://doi.org/10.7203/dces.40.16835>
- Gómez, C., Ortuño, J., y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27. Enlace web: <https://www.redalyc.org/pdf/3381/338131531002.pdf>
- Gómez, C., Rodríguez, R., y Mirete, A. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 237-250. DOI: <https://doi.org/10.5209/RCED.52233>
- Gómez, C., y López Facal, R. (2020). Educación histórica: qué se ha investigado y qué se investiga. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (100), 15-21. Enlace web: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7546124>
- Gómez, C. (2023). ¿Por qué y para qué enseñar Historia Moderna? Reflexiones epistemológicas y propuestas internacionales. *Studia Histórica: Historia Moderna*, 45(1), 7-42. DOI: <https://doi.org/10.14201/shhmo2023451742>
- I'Anson, S., Suárez, M. Á., y Calaf, R. (2023). Local History and the Development of Heritage Bonds: A Primary Education Intervention. *Heritage*, 6(11), 7215-7229. DOI: <https://doi.org/10.3390/heritage6110378>
- 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. Continuación de La Antigua Revista de Escuelas Normales*, 34(3), 119-136. DOI: <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81297>
- Jiménez-Rojo, Á. (2020). La competencia informacional y el pensamiento crítico en la enseñanza no universitaria: una revisión sistemática. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (9), 1-18. <https://doi.org/10.6018/riite.431381>
- Martínez-Hita, M., y Miralles Martínez, P. (2021). Evolución de las concepciones del alumnado de Educación Primaria sobre la Historia como disciplina. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(1), 69-86. Enlace web: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8468981>
- Monteagudo, J., y Moreno-Vera, J. R. (2020). De la descolonización a la colonialidad global a través del pensamiento histórico. *RIEL*, 4(1), 63-72. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3628851>

- Molina Puche, S., y Martínez López, J. F. (2023). Patrimonio conflictivo y aprendizaje de la historia. Una experiencia en torno a los monumentos franquistas de la Región de Murcia. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (12), 85-100. DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.06>
- Moreno-Vera, J. R. (2018). El pensamiento crítico en la enseñanza de la historia a través de temas controvertidos. *Actualidades Pedagógicas*, (72), 15-28. DOI: <https://doi.org/10.19052/ap.5215>
- Murphy, J. (2011). *Más de 100 ideas para enseñar historia. Primaria y Secundaria*. Graó. Enlace web: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7442042>
- Ortuño, J., Ponce, A.I., y Serrano, F.J. (2016). La idea de causalidad en las explicaciones históricas del alumnado de educación Primaria. *Revista de Educación*, (371), 9-34. DOI: [10.4438/1988-592X-RE-2015-371-306](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-371-306)
- Prades, S. (2021). ENSEÑAR HISTORIA PARA LEGITIMAR A UN RÉGIMEN: DISCURSOS HISTÓRICOS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE LOS PRIMEROS MOMENTOS DEL FRANQUISMO (1938-1953). *Campo Abierto. Revista de Educación*, 40(3), 361-374. Enlace web: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8096263>
- Pluckrose, H. (2002). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Morata. Enlace web: https://inicialsayra.weebly.com/uploads/3/1/1/9/31192859/pluckrose_enseanza_y_aprendizaje_de_la_historia.pdf
- Rolón Garrido, N. I. (2014). Pensamiento crítico y docencia. Breves reflexiones de su aporte y riqueza. *Didac*, (64), 18-23. Enlace web: <https://biblat.unam.mx/es/revista/didac/articulo/pensamiento-critico-y-docencia-breves-reflexiones-de-su-aporte-y-riqueza>
- Sáiz, J., y Colomer, J. C. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos 10-12 años de edad. *Clío: History and History Teaching*, (40), 1-19. Enlace web: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4927075>
- Siede, I. (2010). Ciencias sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza. *Buenos Aires: Aique*, 15-46. Enlace web: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.2849/pm.2849.pdf>
- Suárez, M. Á. (2012). Concepciones sobre la Historia en Primaria. La epistemología como asunto clave en la formación inicial. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (26), 73-93. DOI: [10.7203/DCES.26.1932](https://doi.org/10.7203/DCES.26.1932)

7. ANEXOS

Anexo 1

Cuento llamado *“Encuentro temporal”* sobre 3beros y fenicios. Fuente: elaboraci3n propia (2024).



Poco a poco, estos dos j3venes comprendieron las diferencias sociales entre los dos pueblos:

Los iberos se organizaban en distintas clases sociales en funci3n de los papeles que desempe3an dentro del pueblo. Hab3a nobles, guerreros, artesanos, agricultores y esclavos.

Mientras que los fenicios dentro de sus pueblos exist3an una peque3a monarqu3a (como si de un alcalde se tratara) que controlaba el funcionamiento de la localidad. M3s abajo, se encontraban el resto de ciudadanos que desempe3aban distintos papeles: comerciantes, agricultores, constructores y esclavos.

Mientras que fueron estableciendo contacto, Selene comparti3 con Zafiro los secretos de la tierra, la metalurgia y el arte guerrero. Ense33 al joven a interpretar las se3ales de los animales. A su vez, Zafiro mostr3 a Selene el arte del comercio y la navegaci3n para conseguir expandir sus tierras.

Ambos, guiados por la voluntad de comprender y respetar las diferencias culturales, decidieron aprender de sus culturas. Selene y Zafiro organizaron intercambios entre sus pueblos, llevando exquisitas cer3micas fenicias a cambio de las cosechas y hierbas de los iberos. Gracias a su contacto, fenicios e iberos comenzaron a entablar intercambios comerciales que beneficiaron a ambos pueblos para su desarrollo.

Los iberos lograron prosperar en su econom3a y conociendo m3s sobre la escritura, arquitectura y cer3mica fenicia construyendo ciudades cada vez m3s majestuosas. Mientras que los fenicios conocieron m3s sobre rituales y espiritualidad de la naturaleza.

Tierra y mar, la esencia de ambos pueblos, se convirtieron en un puente que uni3 a dos civilizaciones aparentemente opuestas que escribieron juntos un nuevo cap3tulo en la historia. Son un claro ejemplo de que la diversidad y el respeto pueden convertirse en los lazos de una colaboraci3n entre distintas culturas para aprender y crecer juntos.

Anexo 2

Hoja de periódico del pueblo íberos. Fuente: elaboración propia en la aplicación Canva (2014).



HUELLAS DEL CAMINO

NOTICIAS DE VIAJEROS TEMPORALES

Edición IX - 1 de marzo de 2024

PRENSA ÍBERA

CELEBRACIÓN DE LA COSECHA EN LA CIUDAD DE HESPERIA

En la ciudad de Hesperia, situada en las hermosas colinas de la península ibérica, los habitantes se han congregado para celebrar la Gran Cosecha. Se trata de un evento anual que marca el final de la temporada de cultivos, actividad en la cual basan gran parte de su existencia.

Desde tempranas horas de la mañana, hombres, mujeres y niños han adornado las calles con guirnaldas de flores y han preparado ofrendas para los dioses de la tierra y el sol.

La plaza central de la ciudad ha sido el escenario de coloridas ceremonias, donde los sacerdotes íberos han realizado rituales sagrados para agradecer por la fertilidad de la tierra y la generosidad del sol. Danzas, cánticos y procesiones han llenado el aire con alegría y gratitud, mientras que los aromas de los alimentos rociados en honor a los dioses han deleitado a los presentes.

Los líderes de la comunidad han pronunciado discursos, destacando la importancia del trabajo en equipo y la armonía con la naturaleza. Se ha compartido comida y bebida entre vecinos y visitantes, fortaleciendo los lazos de amistad y solidaridad que caracterizan a la sociedad íbera.

La Gran Cosecha no solo marca el final de una temporada de trabajo llevadero, sino que también simboliza la unión de la comunidad en torno a valores fundamentales como el respeto por la tierra y la gratitud por sus abundantes dones.

CONCURSO DE METALURGIA

Durante la estación de verano, se realizará en la ciudad íbera de Sagunto (costa este de la península) un concurso de metalurgia en el cual se competirá por lograr extraer la mayor cantidad de metales: cobre y plata.

El concurso solamente tendrá una fase inicial debido a la falta de personal en las cosechas de estos lugares. Por lo tanto, la fase final de los ganadores todavía no está determinada.

Al ganador se le premiará con 400 ases ibéricos (moneda acuñada por los pueblos íberos).

CÓMO PARTICIPAR:

Se requiere únicamente de hablar con los profesionales de la metalurgia más cercanos de tu pueblo o ciudad.

El participante debe tener como mínimo 20 vueltas al sol (20 años).



Anexo 3.

Hoja de periódicos de los pueblos íberos y fenicios. Fuente: elaboración propia en la aplicación Canva (2014).



VIERNES, 1
DE MARZO
DE 2024

HUELLAS DEL CAMINO

La voz Fenicia

Núm.
124

HUELLAS DEL CAMINO



NUEVA RUTA COMERCIAL MARÍTIMA CONECTA A ÍBEROS Y FENICIOS

Acuerdo histórico impulsa el comercio y la colaboración entre Iberia y Tiro.

Se trata de un hecho histórico, los nobles íberos y los monarcas locales fenicios han establecido una nueva ruta comercial marítima que conseguirá mejorar los tratos económicos entre las dos comunidades.

Los barcos fenicios, conocidos por su destreza en la navegación y la orientación marítima, ahora llegan regularmente a los puertos íberos cargados de productos exóticos y mercancías valiosas.

Este acuerdo beneficia a ambas partes, ya que los íberos obtienen acceso a productos fenicios únicos, como tejidos finos y metales preciosos, mientras que los fenicios obtienen una oportunidad de mercado con los íberos.

El intercambio no solo impulsa la economía, sino que también fomenta la colaboración y la comprensión mutua entre las dos civilizaciones. Ya han comenzado a intercambiar algunos productos culturales.

Feria intercultural en Tiro: íberos y fenicios comparten sabores y artes

En la ciudad fenicia de Tiro, se ha llevado a cabo una Feria Intercultural con la fusión de las tradiciones íberas y fenicias. A lo largo de todo el día se mostraron exquisitas cerámicas íberas junto a las elaboradas joyas fenicias. También se mostraron aromas de las especias y hierbas íberas acompañadas de productos del mar recogidos por los fenicios.

La feria ha permitido la colaboración entre artesanos, comerciantes y artistas de ambos pueblos. En este ambiente festivo se vieron tradiciones de los pueblos como sus danza, su música o representaciones teatrales. Aunque fueran diferentes entre sí, se mantuvo el respeto e interés hacia las diferencias entre las dos civilizaciones.

Tanto fenicios como íberos expresaron su entusiasmo por esta iniciativa. Esta iniciativa permite fortalecer los lazos entre las dos culturas y promueve un intercambio enriquecedor de conocimientos y tradiciones.

Anexo 4.

Ficha del historiador sobre íberos y fenicios. Fuente: elaboración propia en la aplicación Canva (2024).

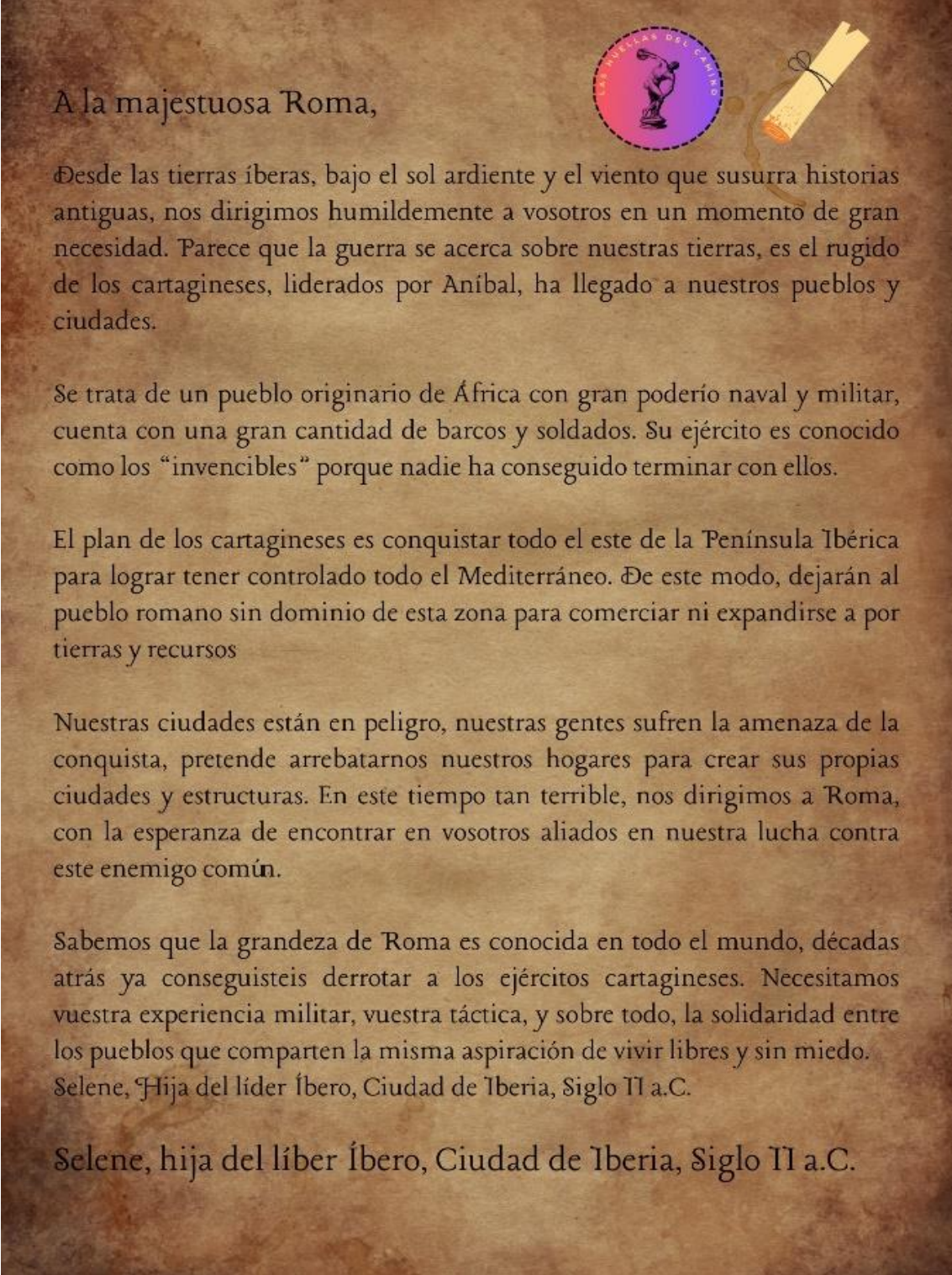
FICHA DEL HISTORIADOR

ÍBEROS Y FENICIOS: RESPONDE EN LA LIBRETA A LAS SIGUIENTES CUESTIONES

- ¿CÓMO ERA EL PUEBLO ÍBERO? ¿DÓNDE SE SITUABAN SUS CIUDADES? ¿EN QUÉ ERAN EXPERTOS?
- ¿CÓMO ERA EL PUEBLO FENICIO? ¿DE DÓNDE ERAN ORIGINALES? ¿EN QUÉ ERAN EXPERTOS LOS FENICIOS? ¿QUÉ MATERIALES FABRICABAN?
- ¿QUÉ PAPELES EXISTÍAN EN LOS PUEBLOS ÍBEROS? ¿Y EN LOS PUEBLOS FENICIOS?
- ¿CREES QUE LAS COSECHAS ERAN IMPORTANTES PARA LOS ÍBEROS? ¿QUÉ RITUAL TE HA RESULTADO MÁS LLAMATIVO?
- ¿LOS RITUALES DE LA COSECHA CONSEGUÍAN MEJORAR LAS RELACIONES Y LA AMISTAD EN LA COMUNIDAD ÍBERA?
- ¿CUÁLES ERAN LOS METALES MAYORMENTE EMPLEADOS POR LOS ÍBEROS?
- ¿QUIÉNES ERAN LOS ENCARGADOS DE REALIZAR EL ACUERDO COMERCIAL? ¿QUÉ TRANSPORTABAN LOS BARCOS FENICIOS?
- ¿QUÉ CONSECUENCIAS TUVO ESTA NUEVA RUTA COMERCIAL ENTRE AMBOS PUEBLOS?
- ¿QUÉ PRODUCTOS SE MOSTRABAN EN LA FERIA INTERCULTURAL POR PARTE DE LOS DOS PUEBLOS?
- ¿CONOCES ALGÚN EJEMPLO DE INTERCAMBIO DE CULTURAL EN LA ACTUALIDAD? ¿CREES QUE ES POSITIVO E IMPORTANTE LOS INTERCAMBIOS ENTRE CULTURAS? ¿POR QUÉ?

Anexo 5.

Carta de los íberos a los romanos. Fuente: elaboración propia en la aplicación Canva (2024).



A la majestuosa Roma,

Desde las tierras íberas, bajo el sol ardiente y el viento que susurra historias antiguas, nos dirigimos humildemente a vosotros en un momento de gran necesidad. Parece que la guerra se acerca sobre nuestras tierras, es el rugido de los cartagineses, liderados por Aníbal, ha llegado a nuestros pueblos y ciudades.

Se trata de un pueblo originario de África con gran poderío naval y militar, cuenta con una gran cantidad de barcos y soldados. Su ejército es conocido como los “invencibles” porque nadie ha conseguido terminar con ellos.

El plan de los cartagineses es conquistar todo el este de la Península Ibérica para lograr tener controlado todo el Mediterráneo. De este modo, dejarán al pueblo romano sin dominio de esta zona para comerciar ni expandirse a por tierras y recursos

Nuestras ciudades están en peligro, nuestras gentes sufren la amenaza de la conquista, pretende arrebatarlos nuestros hogares para crear sus propias ciudades y estructuras. En este tiempo tan terrible, nos dirigimos a Roma, con la esperanza de encontrar en vosotros aliados en nuestra lucha contra este enemigo común.

Sabemos que la grandeza de Roma es conocida en todo el mundo, décadas atrás ya conseguisteis derrotar a los ejércitos cartagineses. Necesitamos vuestra experiencia militar, vuestra táctica, y sobre todo, la solidaridad entre los pueblos que comparten la misma aspiración de vivir libres y sin miedo.

Selene, Hija del líder Íbero, Ciudad de Iberia, Siglo II a.C.

Selene, hija del líder Íbero, Ciudad de Iberia, Siglo II a.C.

Anexo 6.

Diario del soldado romano Lucius. Fuente: elaboración propia en la aplicación Canva (2024).





DIARIO DE
LUCIUS

Lucius Maximus, fue un veterano soldado del ejército romano que tuvo que luchar en una de las guerras más despiadadas de la prehistoria, las Guerras Púnicas. Cuando Lucius falleció, dejó en un viejo diario guardadas sus memorias sobre su experiencia en aquel conflicto. A continuación se exponen sus recuerdos de aquella época:

• **Día 1:**

La salida desde Roma fue una llamada al deber. La ciudad nos despidió con orgullo y la promesa de que volveríamos como héroes. Marchamos sabiendo que estábamos defendiendo nuestra tierra y nuestras familias. Sin embargo, la confusión y la incertidumbre aparecen a cada paso que damos hacia el campo de batalla. Sabemos que nos enfrentamos ante un gran enemigo que deberemos derrotar para lograr conseguir expandir nuestro imperio hacia la Península Ibérica. Somos conocedores de la gran cantidad de recursos y minerales que hay en dicha región.

• **Día 60:**

Los Alpes aparecen ante nosotros con su gran tamaño, el frío nos llega hasta los huesos. Nuestra disciplina de soldado nos mantiene en línea, pero las noches son interminables. Las raciones son ajustadas, y cada vez aparecen más bajas por enfermedad. Pese a la mala situación, recordamos nuestra misión y continuamos adelante, con la esperanza de alcanzar a Anibal antes de que llegue a nuestras tierras.

• **Día 74:**

Hemos cruzado los Alpes, y los amplios valles y praderas se extienden ante nosotros. La moral aumenta al vislumbrar la posibilidad de confrontar al enemigo. Sin embargo, la batalla se avecina y la tensión es palpable. El entrenamiento y la disciplina nos sostienen, pero la realidad de la guerra se despliega ante nosotros.

• **Día 180:**

El día de la batalla ha llegado. El sonido metálico de las armaduras chocando y el rugido de la lucha reinan en el aire. La estrategia romana se encuentra con la táctica cartaginesa en un enfrentamiento brutal. El avance y la camaradería entre nuestros soldados es fuerte, pero la pérdida de amigos en el campo de batalla pesa sobre nuestros corazones.

• **Día 250:**

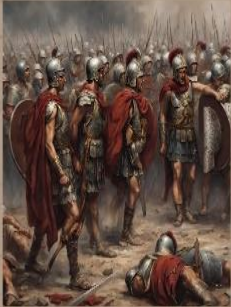
Conforme va avanzando la guerra, la resistencia cartaginesa nos desafía. Nuestra disciplina y lealtad a Roma nos mantienen firmes, pero el cansancio y la tensión son más que evidentes. Cada día es una prueba de valor y sacrificio. La victoria parece esquivar, pero no renunciamos a la esperanza de proteger nuestra patria.

• **Día 360:**

La retirada de Anibal, su gran comandante en operaciones, marca una pequeña victoria para Roma, pero la guerra no ha terminado. La tristeza por los caídos se mezcla con el alivio de sobrevivir a una verdadera matanza. Las cicatrices de la guerra son profundas, nunca me olvidaré de todos estos días en los que he visto a tanta gente sufrir y morir. Aunque el deber nos llama de nuevo a casa, la guerra deja una marca en nuestras almas.

• **FIN:**

El regreso a Roma es agri dulce. Hemos defendido nuestra ciudad, pero el coste de personas ha sido muy alto. Que la historia enseñe no solo nuestra valentía en el campo de batalla, sino también la carga emocional que llevamos los soldados romanos, testigos de la brutalidad de la guerra para defender nuestra patria.



Anexo 7.

Comunicado oficial de Roma. Fuente: elaboración propia en la aplicación Canva (2024).



The poster is set against a parchment-like background with faint, cursive script. At the top, there are three decorative elements: a profile of a man with a laurel wreath on the left, a central circular emblem with a gladiator figure and the text 'LAS RUELLAS DEL CAMINO' around it, and a profile of a woman with a laurel wreath on the right. Below these is a dark grey banner with the title 'Comunicado Oficial' in white serif font.

Queridos ciudadanos de Roma,

Con gran alegría y honor que me dirijo a vosotros en este día, quiero transmitir grandes noticias que llenarán nuestros corazones de orgullo y gratitud hacia los dioses y nuestro pueblo. Os anuncio de forma ilusionada la victoria decisiva sobre los cartagineses durante las Guerras Púnicas.

Nuestras legiones, lideradas por el valor y la voluntad, han triunfado sobre las fuerzas enemigas dirigidas por el terrible Aníbal. En el glorioso campo de batalla, nuestras tropas lograron vencer de forma heroica contra los soldados cartagineses, y nuestros generales, con astucia y valentía, dirigieron a nuestras legiones hacia la victoria.



Hoy, la bandera del pueblo romano ondea con fuerza en el viento, después de la dedicación y el sacrificio de nuestros valientes soldados. La derrota de Aníbal no solo muestra una victoria militar, sino también nuestra fortaleza y la resistencia de la República Romana frente a cualquier amenaza.

Os invito a todos a celebrar este histórico momento con alegría y gratitud. Nuestros soldados han demostrado su valentía y amor a Roma. Recordemos a los caídos, honremos a los héroes y agradezcamos a los dioses por guiarnos en nuestra lucha por la libertad y la grandeza de Roma.

En estas horas de victoria, no debemos olvidar las malas intenciones y maquinaciones tramadas por los despiadados cartagineses. Su ambición desmedida y egocentrismo por el poder han provocado grandes desastres los habitantes de todos los lugares, incluso han intentado destruir a nuestro pueblo de Roma. Que en la historia se recuerden las acciones malignas e inhumanas realizadas por el pueblo cartaginés.

Que esta victoria nos ayude a seguir construyendo un futuro sólido para nuestra amada República. Que la grandeza de Roma se mantenga a lo largo del tiempo.

Con el más profundo respeto y gratitud,
Publio Cornelio Escipión, Consúl de la República Romana, 211 a.C.

Anexos 8.

Comunicado oficial de Cartago para declarar la guerra a Roma. Fuente: elaboración propia en la aplicación Canva (2024).



COMUNICADO OFICIAL

A los líderes y ciudadanos de Cartago:

En este trascendental momento de nuestra historia, me dirijo a vosotros con el deber de comunicar una decisión muy importante que afectará el destino de nuestra amada Cartago. Después de profundas reflexiones y meditaciones, hemos llegado a la decisión de declarar la guerra contra Roma.

Somos conscientes de las implicaciones que conlleva la guerra, tanto para nuestros ciudadanos como para el futuro de nuestra nación. El pasado de nuestra historia nos recuerda anteriores conflictos y derrotas con Roma, pero también debemos reconocer que la ambición y la competencia por los recursos han provocado una situación insostenible.

Las provocaciones de Roma, sus expansiones territoriales y los nuevos conflictos comerciales nos han llevado a esta guerra. La paz y la estabilidad que buscamos para Cartago se ven amenazadas por la creciente sombra de Roma.

Después de haber consultado con nuestros líderes militares y consejeros, hemos llegado a la conclusión de que la declaración de guerra es la única vía para proteger los intereses y la estabilidad de Cartago. Nuestra decisión se basa en asegurar un futuro próspero para las generaciones venideras.

En estos tiempos tan complicados, debemos mantener la unidad y la fortaleza. La guerra traerá consigo desafíos complicados, pero confiamos en la valentía y la fuerza de nuestro pueblo. Que los dioses guíen nuestros esfuerzos y que la historia recuerde nuestra determinación en estos momentos críticos.

Hanno Barca, Magistrado de la República de Cartago
218 a.C.



Anexo 9.

Diario del soldado cartagin3s Aelius. Fuente: elaboraci3n propia en la aplicaci3n Canva (2024).




DIARIO DE AELIUS

Aelius fue un joven cartagin3s de 25 a3os que luch3 en las Guerras P3nicas. Se trat3 de un conflicto entre el pueblo de Roma y de Cartago. En estas notas quedan registrados sus recuerdos de aquella 3poca:

- **D3a 1:**
Hoy comenz3 mi pesadilla en la guerra. La salida desde Cartago (Cartagena actual) fue m3s amarga de lo que imagin3. Dej3 atr3s a mi familia, a mis seres queridos, sin saber si los volver3 a ver. La despedida fue corta y llena de l3grimas. El miedo me invade mientras avanzamos hacia lo desconocido.
- **D3a 150:**
Hemos alcanzado la cima de los Alpes. La nieve y el hambre nos han debilitado. Cada paso es una agon3a, la desesperaci3n se refleja en los ojos de mis compa3eros. Las monta3as que parec3an incre3bles al principio ahora son testigos de nuestro sufrimiento. Ojal3 termin3 esta agon3a y pueda volver mi casa con mi familia y amigos.
- **D3a 250:**
La batalla ha comenzado, y la brutalidad del conflicto es indescriptible. Los gritos agonizantes de los ca3idos y el olor a muerte reinan en el aire. Cada d3a es una lucha por sobrevivir, y la diferencia entre amigo y enemigo se dificulta en la confusi3n del combate. El miedo se apodera de mi coraz3n, la esperanza ya ha desaparecido.
- **D3a 50:**
El fr3o entra en nuestro cuerpo mientras cruzamos los Alpes. Las raciones de comida son escasas, y el cansancio cada vez es mayor. Algunos compa3eros ya han ca3ido enfermos, v3ctimas de estas condiciones p3simas. No hay consuelo en este viaje, solo hay incertidumbre y miedo.
- **D3a 230:**
Los miedos de la guerra aparecen m3s fuertemente cuando nos encontramos en territorio romano. La falta de alimentos, el agotamiento y la constante amenaza de emboscadas nos preocupan mucho. La guerra no es solo contra el enemigo, sino tambi3n contra nuestras propias limitaciones.
- **D3a 300:**
Las derrotas en los enfrentamientos han hecho que la desilusi3n reine en nuestras mentes. Cada d3a que pasa parece m3s complicado lograr vencer al enemigo. Me pregunto qu3 haremos cuando perdamos la batalla final. El l3der Anibal todav3a tiene esperanzas en ganar esta guerra, pobre iluso.

- **D3a 360:**
La retirada de Anibal, nuestro comandante, ha dejado un vac3o en nuestras almas. La derrota se avecina sobre nosotros, y la tristeza se ve en nuestras caras. Mis compa3eros y yo hemos experimentado los desperfectos de la guerra. La idea de regresar a casa, si es que todav3a queda algo que llamar hogar, no consuela el peso que ahora llevamos en nuestras almas.
- **FIN DEL DIARIO:**
Mis d3as como soldado cartagin3s han llegado a su fin, pero las consecuencias de la guerra se mantienen. La brutalidad, el sufrimiento y la p3rdida es lo que quedan en mi coraz3n destrozado despu3s de este conflicto. Que la historia no glorifique la guerra, sino que recuerde el precio humano que hemos tenido que pagar.



Anexo 10.

Comunicado oficial de la derrota de Cartago. Fuente: elaboración propia en la aplicación Canva (2024).



COMUNICADO OFICIAL: A los ciudadanos de Cartago



Con toda la pena de mi corazón me dirijo a ustedes en este momento tan horrible para nuestra amada República. La derrota es inminente, y la guerra ha consumido nuestros hogares, nuestras esperanzas y nuestros sueños.

La república de Roma es terrible y llena de maldad, solo centran su mirada en invadir y conseguir mayor poder. Les da igual el resto de pueblos, las familias o los trabajadores. Su comportamiento es despreciable y para nada el ejemplo que ha tratado de dar Cartago durante todo este tiempo. Hemos librado una lucha feroz contra un terrible enemigo, pero la fortuna no ha estado de nuestro lado.

Nuestra querida Cartago, que ha conseguido resistir durante siglos, ahora empieza su etapa más oscura y negativa. Las murallas que una vez nos protegieron han caído, y la silueta de legiones romana llena las calles en las que antes vivía nuestro pueblo.

A pesar de nuestros esfuerzos incansables, el ejército romano ha podido con nosotros. Las Guerras Púnicas han llegado a su conclusión, Roma nos ha derrotado y ahora intentará destrozar todo lo que hemos construido.

Pero incluso en la derrota, recordemos la grandeza de Cartago, nuestra gran historia y nuestra resistencia ante las adversidades.

En nuestras manos aún está la posibilidad de mantener nuestra cultura y personalidad. La esperanza de todo el pueblo cartaginés no desaparezca, incluso en estos momentos tan oscuros.

Aceptemos nuestra actual realidad con dignidad y busquemos la manera de reconstruir lo que hemos perdido. La historia no se define por las derrotas, sino por la manera que actuamos ante ella. Que la llama de Cartago, aunque debilitada, siga ardiendo en nuestros corazones.

Firme en la adversidad, Hanno Barca, Magistrado de la República Cartaginesa



Anexo 11.

Ficha del historiador sobre romanos. Fuente: elaboración propia en la aplicación Canva (2024).



FICHA DEL HISTORIADOR

ROMANOS: RESPONDE EN LA LIBRETA A LAS SIGUIENTES CUESTIONES

- ☐ ¿CUÁL ES LA RAZÓN DE QUE LOS ÍBEROS ESCRIBAN UNA CARTA A LOS ROMANOS?
- ☐ ¿QUÉ PUEBLO ERA LA AMENAZA DE LOS ÍBEROS Y ROMANOS? ¿CÓMO ERA ESTE PUEBLO? ¿QUÉ INTENCIÓN TENÍAN?
- ☐ ¿CREES QUE EN ALGUNA OTRA OCASIÓN SE HAN ENFRENTADO ESTOS PUEBLOS? EN CASO AFIRMATIVO ¿CÓMO HA SIDO EL RESULTADO DEL ENFRENTAMIENTO?
- ☐ EN EL DÍA 1 LUCIUS EXPLICA LOS BENEFICIOS DE CONSEGUIR VENCER A CARTAGO ¿CUÁL ES DICHO BENEFICIO?
- ☐ ¿CREES QUE LAS CONDICIONES QUE VIVEN LOS SOLDADOS DURANTE UNA GUERRA SON DURAS? EXPLICA TU OPINIÓN
- ☐ ¿LUCIUS ESTABA CONTENTO AL FINAL DE LA GUERRA? ¿CREES QUE LA GUERRA ES EL MEJOR MÉTODO PARA SOLUCIONAR LOS CONFLICTOS?
- ☐ ¿QUÉ MENSAJE TRATA DE DAR EL COMUNICADO ESCRITO POR EL CÓNSUL DE LA REPÚBLICA?
- ☐ ¿QUIÉN ES EL CULPABLE DEL INICIO DE LAS GUERRAS PÚNICAS?
- ☐ ¿QUÉ ACCIONES HAN PROVOCADO EL INICIO DEL ENFRENTAMIENTO?
- ☐ SEGÚN TU PUNTO DE VISTA ¿QUIÉN CREES QUE ES EL BANDO BUENO Y EL BANDO MALO? EXPLICA POR QUÉ

Anexo 12.

Ficha del historiador sobre cartagineses. Fuente: elaboración propia en la aplicación Canva (2024).



FICHA DEL HISTORIADOR

CARTAGINESES: RESPONDE EN LA LIBRETA A LAS SIGUIENTES CUESTIONES

- ¿QUÉ MENSAJE SE TRANSMITE AL INICIO DEL COMUNICADO?
- ¿QUÉ CAUSAS HA PROVOCADO QUE EL MAGISTRADO TOME ESA DECISIÓN PARA CARTAGO? ¿QUÉ INTENTAN PROTEGER TOMANDO DICHA DECISIÓN?
- DESPUÉS DE HABER LEÍDO ESTE COMUNICADO ¿CREEES QUE LA MEJOR MANERA DE RESOLVER LA SITUACIÓN ES INICIAR UN CONFLICTO?
- ¿CREEES QUE AELIUS COMIENZA EL VIAJE HACIA LA BATALLA CON ILUSIÓN Y GANAS?
- ¿CÓMO CREEES QUE SON LAS CONDICIONES QUE VIVEN LOS SOLDADOS DURANTE UNA GUERRA? EXPLICA TU OPINIÓN
- ¿CÓMO DESCRIBE AELIUS SU EXPERIENCIA EN LA BATALLA AL FINAL DEL DIARIO? ¿ESTÁS DE ACUERDO CON SU OPINIÓN? EXPLICA TU OPINIÓN
- ¿CÓMO HA FINALIZADO EL ENFRENTAMIENTO ENTRE CARTAGO Y ROMA?
- ¿QUIÉN HA SIDO EL CULPABLE DEL INICIO DEL CONFLICTO? ¿CÓMO CREEES QUE ERAN LOS ROMANOS?
- ¿QUÉ CONSECUENCIAS PUEDE TENER PARA CARTAGO PERDER LA BATALLA CONTRA ROMA?
- SEGÚN TU PUNTO DE VISTA ¿QUIÉN CREEES QUE ES EL BANDO BUENO Y EL BANDO MALO? EXPLICA POR QUÉ

Anexo 13.

Panel informativo sobre la Historia del castro de Coaña junto a sus respectivas imágenes de interpretación. Fuente: elaboración propia en las aplicaciones Canva y Word (2024).



HISTORIA

Los Castros

A lo largo de la Prehistoria las civilizaciones que habitaban la Península Ibérica se organizaban en poblados amurallados con fortificaciones alrededor de las viviendas. Estos asentamientos fueron conocidos como Castros.

Castro de Coaña

El castro de Coaña se encuentra ubicado en el concejo de Coaña, concretamente en Villacondide. En este asentamiento se encontraban un poblado astur-celta al N.O. de la Península Ibérica conocido con un nombre establecido por los romanos.

Fíjate en los mapas de las imágenes 1 y 2: ¿Podrías decir cuál es el nombre determinado por los romanos?

Esta edificación se mantuvo durante varios siglos, tanto antes como después de Cristo. La invasión romana marcó un antes y un después en el castro. Con la llegada de los romanos, este asentamiento experimentó una serie de cambios en su estructura y edificaciones.

Fíjate en la imagen 3: ¿Podrías explicar cuál es la razón por la que los romanos llegaron al occidente de Asturias?

Los astures

Se trata de un pueblo ubicado al Norte de la Península cuya extensión era relativamente significativa para las civilizaciones de aquella época.



Fíjate en el mapa de la imagen 4: ¿Qué territorios abarcaban los astures?

El nombre de astures es debido al Río Ástura (actual Esla). Astures significa los que viven más allá de Ástura.

IMÁGENES PARA INTERPRETAR

HISTORIA DEL CASTRO Y DE LOS ASTURES

IMÁGENES 1 Y 2: Mapas elaborados por los romanos



IMAGEN 3: Mapa sobre la distribución de la minería del oro romana en la Asturia Trasmontana y su entorno.



Imagen 4: Mapa extensión de los Astures por el territorio de la Península



Anexo 14.

Panel informativo sobre la vida cotidiana dentro del Castro de Coaña junto a sus respectivas imágenes de interpretación. Fuente: elaboración propia en las aplicaciones Canva y Word (2024).



UN DÍA EN LA VIDA DE UN ASTUR HABITANTES DEL CASTRO DE COAÑA

Hábitos y Costumbres

La vida dentro del castro era sencilla y humilde. Las madres eran las que mandaban en las familias decidiendo qué trabajos hacían los hombres y cuáles las mujeres.

Se trata de un pueblo cuyas costumbres y hábitos vienen muy marcados por el entorno natural y sus creencias religiosas.

Fíjate en la imagen 1: ¿Qué trabajos crees que hacían los hombres y cuáles las mujeres? Explica por qué.

Economía

A día de hoy se conoce que los astures practicaban una economía para subsistir sin la necesidad de un gran contacto con otros pueblos de aquella época.

Para ello los astures se nutrían de los recursos ofrecidos por la naturaleza cercana al castro.

Fíjate en la imagen 2: ¿Qué actividades se realizaban alrededor del Castro para sobrevivir? Explica tu respuesta.

Vida social

Pese al poco tiempo del que disponían, la vida en los castros era mucho más sociable de lo que puede parecer.

Los castros eran comunidades en las que vivían unas pocas familias juntas. Además de las actividades laborales que se realizaban también existían otras costumbres para que todos los habitantes participaran de manera conjunta.

Fíjate en la imagen 3 y 4: ¿Qué podrían estar haciendo los astures en estas fotos? Explica qué tratan de realizar.

IMÁGENES PARA INTERPRETAR

VIDA COTIDIANA

IMAGEN 1: Trabajos realizados por hombres y mujeres

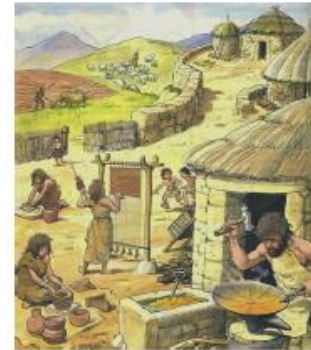


IMAGEN 2: Actividades realizadas alrededor del castro



Anexo 15.

Panel informativo acerca de las construcciones y arquitectura dentro del castro de Coaña junto a las respectivas im3genes de interpretaci3n. Fuente: elaboraci3n propia en las aplicaciones Canva y Word (2024).

CONSTRUCCIONES Y ARQUITECTURA ASTUR

EL CASTRO



Las construcciones de los astures estaban adaptas a su entorno y contexto geogr3fico. Los poblados construidos por los astures se llamaban “castros”.

Los castros se encontraban fortificados por murallas y se ubicaban en lugares de dif3cil acceso.

En el caso del castro de Coaña, se ubicaba en un lugar muy espec3fico cerca de un elemento natural muy necesario para su supervivencia.

F3jate en la imagen 1: 3D3nde se ubica el Castro de Coaña? 3Cu3l es el elemento natural cercano al castro?

F3jate en la imagen 2: 3Cu3l crees que era la funci3n de la muralla y de las fortificaciones? Explica por qu3

EDIFICIOS INTERNOS

Dentro del castro de Coaña exist3an diferentes construcciones variadas en funci3n de las actividades econ3micas. Dentro del castro se realizaban actividades como metalurgia, artesan3a, agricultura y ganader3a.

F3jate en la imagen 3: 3Qu3 tipo de viviendas crees que hab3a dentro del castro? Razona tu respuesta.

VIVIENDAS

Las viviendas de estos pueblos estaban fabricados con diferentes materiales naturales que pod3an encontrar en su entorno cercano. Sol3an tener una forma circular y ovalada que se pod3an adaptar a las condiciones del clima y del terreno edificado.

F3jate en la imagen 4: 3Qu3 tipo de materiales crees que han usado para construir la vivienda? Realiza una peque3a descripci3n sobre la imagen

IM3GENES PARA INTERPRETAR

CONSTRUCCIONES Y ARQUITECTURA ASTUR

IMAGEN 1: Ubicaci3n del castro de Coaña, al fondo se puede observar un elemento natural al fondo muy importante para los habitantes del castro.



IMAGEN 2: Reconstrucci3n del castro de Coaña

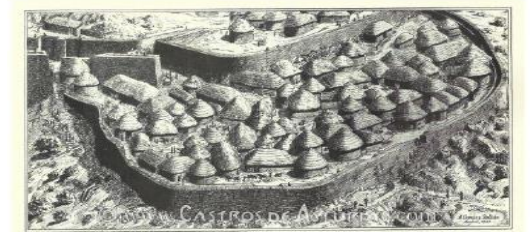


IMAGEN 3: Reconstrucci3n del castro de Coaña por Garc3a Bellido en 1942

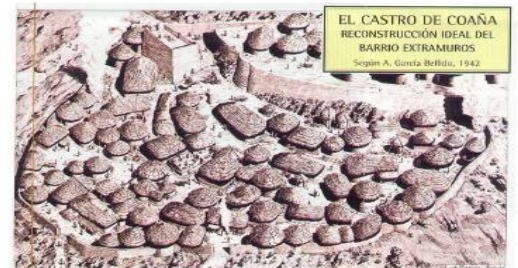


IMAGEN 4: Viviendas de los castros



Anexo 16.

Panel informativo sobre la organización social, política y religiosa del castro de Coaña junto a las respectivas imágenes de interpretación. Fuente: elaboración propia en las aplicaciones Canva y Word (2024).



Organización social, política y religiosa

Dentro de la cultura de los astures existía una organización para gestionar el territorio y los habitantes.

Se agrupaban en pequeñas tribus de manera independiente entre sí. De manera general, las tribus estaban comprendidas por familiares y parentescos lejanos.

Fíjate en las imágenes 1 y 2: ¿Cómo eran los habitantes de estas tribus? ¿Dónde crees que vivía cada tribu? Explica por qué.

Por su parte, cada una de las tribus estaban gobernadas o controladas por una figura llamada cacique.

Fíjate en la imagen 3: ¿Qué hacían los caciques? ¿Qué poderes y decisiones crees que desempeñaban dentro de la tribu? Explica tu respuesta.

Otro aspecto de los más importante para los astures era su religión. Gran parte de sus eventos giraban en torno a los rituales religiosos.

Fíjate en las imágenes 4, 5 y 6: ¿A qué dioses crees que rezaban? ¿Dónde realizaban las ceremonias de culto?

IMÁGENES PARA INTERPRETAR

ORGANIZACIÓN SOCIAL, POLÍTICA Y RELIGIOSA.

IMÁGENES 1 Y 2: Tribus y ubicaciones de los astures



IMAGEN 3: Cacique de una tribu astur



IMÁGENES 4, 5 Y 6: Algunos dioses de la mitología astur, abajo posibles lugares en los que hacían dichas ceremonias.



Anexo 17.

Panel informativo sobre la llegada de los romanos a los castros junto a las respectivas im3genes de interpretaci3n. Fuente: elaboraci3n propia en las aplicaciones Canva y Word (2024).

La llegada de los Romanos

¿C3MO LLEGARON?

El Imperio Romano alcanza las tierras astures entre los a3os 29-19 a.C. Durante este periodo se disputaron las guerras Astur-C3ntabras entre el gran ej3rcito romano y los habitantes del Norte de la pen3nsula. No se sabe a la perfecci3n cuando fue la llegada de los romanos al castro de Coa3a. No obstante podemos determinar que su estancia se alarg3 hasta los a3os 400-500 D.C.

F3jate en la imagen 1: 3Cu3al crees que fue el motivo del abandono de estas tierras por parte de los romanos? Explica tu respuesta

¿QU3 BUSCABAN?

Los romanos alcanzan las tierras del Norte de la Pen3nsula Ib3rica debido al conocimiento de los recursos que dispon3an el occidente asturiano.

F3jate en la imagen 2: 3Podr3as decirme que materiales estaban buscando en el occidente de Asturias?

EL LEGADO ROMANO

La aparici3n y el dominio de la cultura romana tuvo grandes influencias sobre la cultura de los astures y otras civilizaciones. En el caso del castro de Coa3a, la gran mayor3a de castros, se pueden percibir grandes cambios con la llegada de los romanos.

F3jate en las im3genes 3 y 4: 3Qu3 cambios en la estructura puedes observar? Explica tu respuesta

Adem3s de los avances en construcciones e infraestructura, los romanos dejaron en la pen3nsula una gran cantidad de avances m3s.

F3jate en las im3genes 5,6 y 7: 3Qu3 m3s avances crees que consiguieron desarrollar?

IM3GENES PARA INTERPRETAR

LA LLEGADA DE LOS ROMANOS

IMAGEN 1: Entrada del reino visigodo en Espa3a en el 400 D.C



IMAGEN 2: Mapa sobre la distribuci3n de la miner3a del oro romana en la Asturia Trasmontana y su entorno.



IM3GENES 4 Y 5: Castros antes de la llegada de los romanos y despu3s de la llegada de los romanos



IM3GENES 5, 6 y 7: Influencia romana en los castros



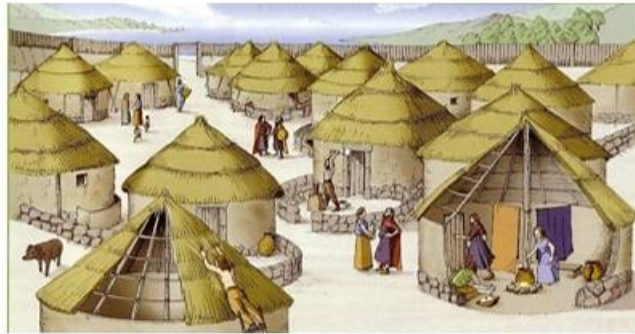
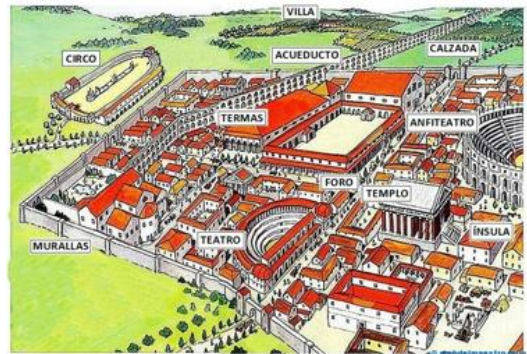
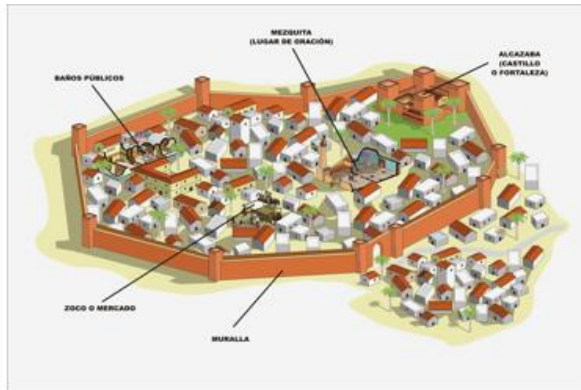
Anexo 18.

Mapa empleado para la Actividad 1 del Scape Room. Fuente: imagen sacada de internet (2024).

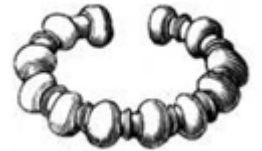
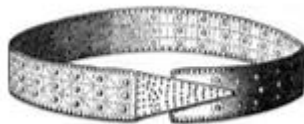


Anexo 19.

Im3genes de distintos poblados empleadas para la Actividad 2 del Scape Room. Fuente: im3genes sacadas de Internet (2024).

**Anexo 20.**

Im3genes de diferentes herramientas empleadas para la Actividad 3 del Scape Room. Fuente: im3genes sacadas de Internet (2024).



Anexo 21.

Folleto elaborado para la Actividad 4 del Scape Room. Fuente: elaboración propia en la aplicación Word (2024).

AGRICULTURA
PESCA
CAZA
RITUALES
PASEAR
DESCANSAR
ASEOS
SOCIALIZAR
IR AL CINE
VER LA TELEVISIÓN
JUGAR

Anexo 22.

Símbolos celtas mostrados para realizar la Actividad 6 del Scape Room. Fuente imágenes sacadas de Internet (2024).



Anexo 23.

Prueba final para evaluar la intervención. Fuente: elaboración propia en Word (2024).

EXAMEN HISTORIA

Trimestre:

Nombre:

Apellidos:

Fecha:

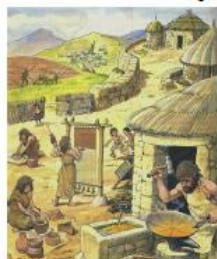
Centro educativo:

Aviso: Se pueden usar todos los textos que hemos utilizado a lo largo de las sesiones para responder a las preguntas. Sin embargo, las respuestas no pueden ser una copia y pega de los textos, se debe explicar con vuestras propias palabras.

1. ¿Qué razones pudieron provocar que iberos y fenicios establecieran contacto? Explica tu opinión.
2. ¿Cómo influyó el contacto entre culturas a los pueblos iberos y fenicios? ¿Qué cambios provocó para ambos pueblos? ¿Esos cambios han sido positivos o negativos?
3. ¿Qué provocó el enfrentamiento entre romanos y cartagineses? ¿Crees que se podría haber evitado dicho conflicto?
4. Observa las siguientes imágenes ¿Existe alguna similitud de las guerras púnicas con los enfrentamientos bélicos actuales?



5. Observa la imagen. Indica el nombre del poblado y sus principales características.



6. Observa la imagen ¿Qué actividades se realizaban dentro de estos asentamientos? Explica las razones por las cuales realizaban esas actividades.



7. Busca o relaciona similitudes del pueblo celta con el pueblo de los astures (poblados, zonas que habitaban, religión, actividades cotidianas).

8. Observa las siguientes imágenes ¿Conoces algún elemento u objeto cercano que estas civilizaciones hayan dejado en nuestra realidad?



9. ¿Qué crees que es importante que la gente conozca sobre estos elementos? ¿Por qué?
10. ¿Qué podríamos hacer para que el patrimonio se conserve de la mejor manera posible?

Anexo 24.

Rúbrica de evaluación para valorar los distintos indicadores y competencias en la prueba final realizada. Fuente: elaboración propia en la aplicación Word (2024).

RÚBRICA DE EVALUACIÓN	ALTO (100-85)	MEDIO-ALTO (85-60)	MEDIO-BAJO (60-40)	BAJO (40-20)	NULO (20-0)
Indicador 1. Contextualizar y explicar las características de las diferentes civilizaciones históricas.	El alumno/a es capaz de contextualizar los eventos de forma espacio-temporal relacionándolos entre sí consiguiendo generar una explicación coherente y adecuada.	El alumno/a es capaz de contextualizar los eventos de forma espacio-temporal relacionándolos entre sí.	El alumno/a indica las principales características de los pueblos tratando de relacionar entre sí alguna de ellas.	El alumno/a indica alguna característica de las civilizaciones sin llegar a comprender o vincular esos aspectos entre sí.	El alumno/a no es capaz de contextualizar ni comprender las características de las civilizaciones históricas.
Indicador 2. Conocer y comprender las formas de vida, hábitos y cultura de los distintos pueblos históricos.	El alumno/a es capaz de comprender las finalidades de los hábitos y costumbres pasadas haciendo una comparación con la realidad actual.	El alumno/a conoce y comprende los hábitos y costumbres pasadas sin llegar a vincularlas con la realidad en la cual viven.	El alumno/a identifica algunos de los hábitos y costumbres de las civilizaciones pasadas.	El alumno/a indica algunos de los hábitos y costumbres de las civilizaciones pasadas sin comprender el vínculo o la relación entre sí.	El alumno/a no es capaz de indicar los principales hábitos y costumbres de las civilizaciones sin relacionarlas entre sí.
Indicador 3. Demostrar la importancia y relevancia histórica de las diferentes civilizaciones históricas.	El alumno/a es capaz de explicar la importancia de los hechos históricos explicando las razones por las cuales han sido relevantes en el tiempo.	El alumno/a comprende la importancia de los hechos históricos explicando de forma parcial las razones de su relevancia.	El alumno/a es conocedor de la relevancia de los hechos históricos sin llegar a explicar las razones de su respuesta.	El alumno/a afirma la relevancia histórica de las civilizaciones sin llegar a conocer realmente su importancia.	El alumno/a no es capaz de afirmar la importancia o relevancia histórica de las civilizaciones sin ningún tipo de explicación.
Indicador 4. Conocer y emplear las fuentes históricas como una herramienta de la cual extraer información para realizar sus propias interpretaciones.	El alumno/a tiene la capacidad para extraer una información coherente de las fuentes proporcionadas ofreciendo una interpretación argumentada en indicios.	El alumno/a es capaz de extraer información coherente de las fuentes proporcionadas tratando de relacionarlas entre sí para ofrecer su interpretación.	El alumno/a consigue extraer cierta información de las fuentes proporcionadas sin relación entre sí que le ayude a dar su interpretación de los hechos.	El alumno/a es capaz de sacar información poco relevante de las fuentes proporcionadas que no concuerda con su propia interpretación de los hechos históricos.	El alumno/a no consigue sacar ningún tipo de información de las fuentes proporcionadas ni tampoco poder elaborar una explicación o interpretación propia.

Indicador 5. Reconocer las causas y consecuencias de los acontecimientos como forma de explicación de los hechos históricos.	El alumno/a comprende y es capaz de utilizar de manera correcta las relaciones entre las causas y consecuencias que generan las distintas acciones o hechos históricos temporales	El alumno/a comprender la relación entre causa y consecuencia de los hechos históricos ofreciendo respuestas coherentes en sus explicaciones.	El alumno/a conoce la relación entre causas y consecuencias sin llegar a emplearse de manera correcta en sus interpretaciones o explicaciones de los hechos históricos.	El alumno/a tiene una cierta noción de las causas y consecuencias pero no los emplea a la hora de explicar o interpretar hechos históricos.	El alumno/a no conoce las nociones de causas y consecuencias por lo que no se pueden aplicar a la hora de explicar o interpretar hechos históricos.
Indicador 6. Emplear una perspectiva histórica contextualizada en diferentes etapas históricas que permite comprender y comparar con nuestra realidad actual.	El alumno/a emplea una postura o visión histórica pasada que le permite explicar y comprender las razones por las cuales se realizaban diferentes acciones permitiendo comparar la realidad actual con el pasado histórico.	El alumno/a emplea una postura o visión histórica pasada que le permite comprender las razones por las cuales se realizaban diferentes acciones.	El alumno/a trata de emplear una postura o visión histórica diferente a la suya sin llegar a comprender realmente el funcionamiento y organización de las épocas pasadas.	El alumno/a es capaz de conocer los hechos históricos de otras épocas sin llegar a emplear una perspectiva o postura histórica diferente a la de su realidad.	El alumno/a no conoce los hechos históricos planteados por lo cual no puede emplear una perspectiva histórica diferente a su realidad.
Indicador 7. Desarrollar el pensamiento crítico como una herramienta para poder elaborar explicaciones e interpretaciones propias a través de los conocimientos adquiridos.	El alumno/a es capaz de aplicar los conocimientos que ha adquirido en sus propias interpretaciones y explicaciones. Es capaz de analizar y sintetizar la información aprendida tratando de ofrecer una respuesta argumentada o solución a las problemáticas percibidas.	El alumno/a comprende los conocimientos que ha adquirido tratando de emplear en sus interpretaciones y explicaciones de manera adecuada. Asimismo, tiene la capacidad para utilizar cierta información para dar solución o respuesta a problemáticas.	El alumno/a comprende los conocimientos aprendidos, pero no logra utilizarlos para sus explicaciones o interpretaciones de forma correcta. No tiene la capacidad para poder gestionar y utilizar sus conocimientos para proponer soluciones o respuestas a problemáticas.	El alumno/a conoce los conocimientos aprendidos sin llegar a realizar explicaciones o interpretaciones basadas en los mismos. No tiene la capacidad para poder gestionar y utilizar sus conocimientos para proponer soluciones o respuestas a problemáticas percibidas.	El alumno/a no conoce los conocimientos necesarios para poder realizar una interpretación o explicación de los hechos históricos. Tampoco dispone de la capacidad para poder analizar y emplear la información para dar respuestas o soluciones a problemáticas percibidas.

9. DECLARACIÓN DE AUTORÍA

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE TRABAJO FIN DE GRADO

Yo, Álvaro Gión García, con documento de identificación 53522202Y y estudiante del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo, en relación con el Trabajo Fin defensa y evaluación en el curso 23/24, declara que asume la originalidad de dicho trabajo, entendida en el sentido de que no ha utilizado fuentes sin citarlas debidamente.

Oviedo, a 30 de mayo de 2024

Fdo.: Álvaro Gión García

