03.

Pensamiento histórico, fuentes primarias y multiperspectiva en educación primaria: reconstruyendo una nueva visión del pasado romano de Murcia[1]

Alicia Cascales García. Universidad de Murcia

alicia.cascalesg@um.es

Laura Arias Ferrer. Universidad de Murcia

larias@um.es

Alejandro Egea Vivancos. Universidad de Murcia

alexegea@um.es

Presentación y justificación

La situación actual del sistema educativo en España demanda una renovación de las metodologías a emplear hacia un enfoque más crítico e interdisciplinar (Gonzalez Monfort, 2006). En el área de Ciencias Sociales resulta aún más interesante puesto que el volumen de fechas, sociedades o acontecimientos históricos han ido perpetuando una enseñanza tradicional, puramente descriptiva y transmisiva (Mejía y Mejía, 2015).

En este sentido, resulta interesante poner el foco esta vez en los personajes de la historia para que sea a través de ellos y sus vidas que los estudiantes puedan aprender sobre las sociedades pasadas. De esta manera, los estudiantes conectan mejor con la historia al estar tratando directamente con las pertenencias de personas del pasado (Marín Navarro, 2017; Martínez Gil, 2017; Solé, 2017), lo que hace el aprendizaje más cercano y personal, no tan ajeno a su realidad (Santisteban Fernández, 2010). De esta manera, es interesante el uso de fuentes en el aula (Molina Puche y Fernández-Rufete Navarro, 2017), siempre introduciéndolas desde una perspectiva crítica (Sáiz Serrano, 2015). Así, se pueden emplear estrategias activas como el uso del método del historiador, como ya proponían Adams y

[1] Trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación «Enseñanza y aprendizaje de la Historia en Educación Primaria: multiperspectiva y análisis de iconos culturales para la construcción de una ciudadanía crítica (EduHiCon)» (PID2020-114434RB-100), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

Millar en 1982, o el aprendizaje basado en objetos, de influencia anglosajona (Egea Vivancos y Arias Ferrer, 2018a).

En el caso del aprendizaje basado en objetos, se fomenta el desarrollo del pensamiento crítico mediante el uso del método científico; se desarrollan así capacidades de observación, descripción, análisis y de establecimiento de conclusiones (Feliu Torruella y Hernández Cardona, 2011). De esta manera, genera estudiantes dispuestos a resolver problemáticas históricas, conscientes de la importancia de usar fuentes para desarrollar una alfabetización crítica acerca del mundo que les rodea (Ibagón-Martín, 2021; Kortabitarte et al., 2016).

Los beneficios en cuanto al aprendizaje son múltiples: una mayor motivación, el desarrollo de habilidades cognitivas Bardavio i Novi y González Marcén, 2003; Tribó Traveria, 2005), una mejor comprensión del pasado y presente (Levstik y Barton, 2015), y el acercamiento a procesos de reflexión (Egea Vivancos y Arias Ferrer, 2018b). Además, estas estrategias de indagación generan conocimiento acerca de la creación de narraciones y posibilitan la superación de estereotipos o estigmas de las sociedades (Soria López, 2014). Conociendo cómo se crean las narrativas que tradicionalmente ha llegado al alumnado de manera pasiva, este puede ser capaz de reconstruirlas en base a la interpretación de las fuentes (Wallace-Casey, 2017).

Ante esta mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje que reportan estrategias de este tipo, no es común encontrarlas a nivel práctico en las aulas; se quedan en el plano teórico y el ámbito investigador. Por esta razón, es importante que haya una transferencia real en la práctica docente. Así, algunas de las puestas en práctica de estrategias similares reafirman la mejora en capacidades como la formulación de hipótesis, así como la argumentación de conclusiones basadas en evidencia (Mendioroz-Lacambra y Erce-Domínguez, 2020). Esto mismo se puede observar en otras investigaciones previas como la de Arias et al. (2018) en la que, tras su intervención con el uso de fuentes, se manifiesta una inclusión de conclusiones argumentadas en las narraciones realizadas.

La escasa introducción de propuestas con estrategias como las aquí mencionadas se traduce en ese estancamiento, que ya se comentaba anteriormente, en el modelo tradicional de enseñanza. Aunque estos últimos años se observa un avance hacia estrategias activas, el uso crítico de fuentes, aunque escaso, suele ser más común en Educación Secundaria con ejemplos como los realizados por Morales Rodríguez y Egea Vivancos (2018). No obstante, su implementación desde edades tempranas, como es en la etapa de Educación Primaria, también debería de ser fomentada. Como consecuencia, es importante mostrar ejemplos a los docentes para que, desde las diversas etapas de educación obligatoria, incluidas aquellas de nivel educativo inferior, se implanten propuestas didácticas innovadoras, activas y críticas.

No obstante, el profesorado encuentra en este cambio de metodologías un desafío. Hay poca formación al respecto, pocos modelos de los que partir y muchas incógnitas sobre cómo llevar a cabo propuestas innovadoras al aula (López Serrano y Guerrero Elecalde, 2021). A pesar de ser conscientes de las mejoras que las estrategias activas y el conocimiento de las multiperspectivas históricas puedan llevar al aprendizaje de nuestro alumnado, muchos no saben cómo proceder.

Con el fin de arrojar algo de claridad y cubrir la necesidad de modelos didácticos prácticos, aquí se propone una situación de aprendizaje (presentada brevemente en la tabla siguiente), desarrollada en el marco normativo de la Región de Murcia (Tabla 1). En ella, se intenta que los estudiantes se acerquen al propio trabajo de los historiadores mediante el uso crítico de las fuentes históricas, con la intención de conocer cómo eran las personas que habitaron un lugar y lo que esto nos podría decir sobre la sociedad en la que vivían.

Esta situación de aprendizaje (SA) se encuentra alineada con los objetivos del área establecidos en el *Decreto 209/2022* ("Decreto n.º 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia") y los siguientes dos objetivos de etapa, según el artículo 17 de la LOMLOE *("Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), número 3/2020, publicada en el Boletín Oficial del Estado el 23 de diciembre de 2020")*:

a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones.

Tabla 1. *Tabla resumen de la programación didáctica.*

Título	*Reconstruyendo el pasado, detectives del tiempo.*		
Reto	Se plantea la resolución de una pregunta: "¿Qué se puede concluir sobre la gente que vivió en este yacimiento arqueológico a partir de los objetos que nos dejaron?".		
Producto final	Se pretende que los estudiantes escriban individualmente, tras una investigación cooperativa, una conclusión a la pregunta planteada. Para ello, deben realizar un análisis de las fuentes encontradas en un mismo yacimiento histórico en busca de información válida y, así, formular hipótesis argumentadas. De este modo, hay una sinergia entre las capacidades analíticas y las capacidades inferenciales, donde el uso correcto del lenguaje para escribir una conclusión completa es esencial.		
Nivel educativo	Primer y segundo ciclo de Educación Primaria.	**Número de sesiones**	4 sesiones flexibles.

Mediante las diversas actividades se propone crear narrativas que deconstruyan estereotipos. Los protagonistas son colectivos invisibilizados, como mujeres, niños o personas de origen diverso, promoviendo la formación de ciudadanos críticos y conscientes de la diversidad, el respeto hacia todas las personas y la importancia de nuestras acciones en la evolución social. Este intento de promover la inclusión social, independientemente de la edad o sexo, se relaciona entonces con el objetivo 10, uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, de gran relevancia en el currículo educativo actual. En el desarrollo de esta estrategia, las preguntas planteadas también son clave, por su fomento del pensamiento crítico y la necesidad de buscar en las fuentes evidencias válidas (Martin, 2012). Así, es importante presentarle esta interrogación desde el inicio, pudiendo, a través de las fuentes, extraer la información necesaria para dar una respuesta (Valle-Taiman, 2018).

A pesar de que el yacimiento histórico se enmarca en una época en concreto (Antigua Roma), la intención principal es acercar al alumnado a procesos de investigación mediante el uso de fuentes históricas, saberes básicos que se contemplan en ambos ciclos de Educación Primaria para la diciplina de Ciencias Sociales. Además, el hecho de tratar los contenidos investigando genera un interés añadido en el alumnado; son ellos los que se convierten en los protagonistas haciendo que vayan descubriendo cómo se trabaja con fuentes y el papel

de estas para conocer el pasado. Es decir, ellos generan el conocimiento de manera guiada en lugar de ser simplemente expuesto de manera pasiva por el docente.

En definitiva, esta propuesta se alinea no solo con las exigencias normativas establecidas para Educación Primaria en la Región de Murcia, sino también con los intereses del alumnado y el desarrollo de un pensamiento crítico tan necesario hoy en día.

Contexto

La SA se implementó en dos centros distintos de la Región de Murcia, a los que llamaremos A y B, con dos grupos de estudiantes en cada uno, cuyas edades estaban comprendidas entre los 9 y 12 años. En el siguiente gráfico (Figura 1) se puede ver la distribución de los estudiantes por centro y grupo.

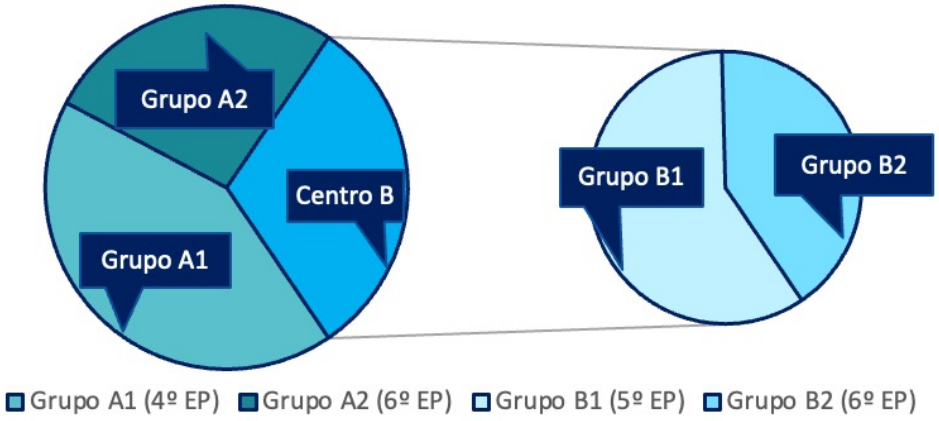


Figura 1. Grupos de estudiantes de Educación Primaria (EP)

Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, respecto a ambos centros, cabe mencionar que eran de titularidad pública, localizados en áreas urbanas de la huerta de la Región de Murcia, con familias de un nivel económico medio-bajo. La diferencia entre ambos centros radicaba fundamentalmente en el porcentaje de alumnado inmigrante o con padres de origen extranjero, más concentrado en el centro B. Además, el centro A era de dos líneas mientras que el B solo contaba con una línea.

Por otra parte, respecto a los niveles educativos de los distintos grupos, cabe destacar que el grupo 1 del centro A (grupo A1) estaba en 4.º de Primaria mientras que el grupo 2 (A2) era de 6.º En el caso del centro B, el grupo 1 (B1) estaba en 5.º de Primaria y el grupo 2 (B2) se encontraba en sexto. De esta manera, la propuesta se llevó a cabo con dos grupos de 6º, uno de 5.º y otro de 4.º, de ahí que se abarque dos ciclos de la etapa de Educación Primaria.

Todos los grupos presentaban alumnado diverso con ritmos de aprendizaje distintos, incluyendo a tres estudiantes en el grupo B1 con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) por pequeñas dificultades con el idioma; se seguía, en este caso, las disposiciones del *Decreto 359/2009* por el que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidades

educativas en la Región de Murcia. A pesar de las dificultades, las actividades, marcadas por los principios inclusivos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), podían ser realizada por todo el alumnado, sin adaptaciones específicas.

Desarrollo

La intervención permitía que el alumnado desarrollara habilidades de pensamiento a través del uso de fuentes y de la creación de narrativas; narrativas sobre personajes históricos que pueden dar otra perspectiva a las sociedades pasadas. Para ello, se articuló en torno a la pregunta-reto "¿Qué podemos concluir sobre la gente que vivió en un yacimiento arqueológico a partir de los objetos que nos dejaron?", a la cual se tenía que dar respuesta.

Esta situación de aprendizaje estaba formada por un total de cuatro sesiones. No obstante, esta temporalización inicial podía flexibilizarse en función de los ritmos de aprendizaje. La secuenciación y algunas de las fuentes empleadas podían observarse en la Figura 2.

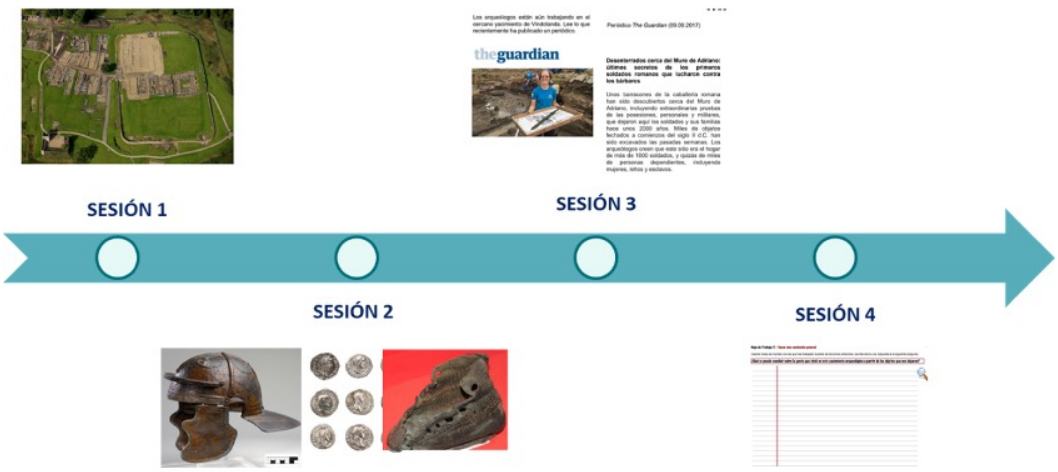


Figura 2. Secuencia de sesiones por fuentes

Fuente: elaboración propia

A grandes rasgos, la primera sesión empezaba con la presentación del problema a resolver y del yacimiento arqueológico. A partir de este se daban las primeras deducciones, en gran grupo, sobre las personas que podían habitarlo. Las siguientes dos sesiones se centraban en la introducción de fuentes, encontradas en el yacimiento o sobre el mismo, para poder analizar las pistas que nos daban sobre las personas que vivieron allí. De esta forma, tras el establecimiento de primeras conclusiones en pequeños grupos, y la puesta en común que le seguía, los estudiantes estaban preparados para dar respuesta a la pregunta y finalizar el reto planteado. Así, la última sesión se dedicaba a la creación del producto final, una conclusión argumentada en la información que nos daban todas las fuentes analizadas con anterioridad.

Las diferentes sesiones estaban dirigidas a la consecución de algunos de los contenidos, marcados por los saberes básicos del área de Ciencias Sociales en Educación Primaria, establecidos para la Región de Murcia por el *Decreto 209/2022*. Puesto que la SA se llevó a cabo con un grupo del segundo ciclo y tres grupos del tercer ciclo, los saberes básicos

de ambos niveles debían concretarse. Además, aquellos que se alineaban con las actividades pertenecían, en ambos casos, al bloque C denominado "Sociedades y territorios".

Así, primeramente, detallamos aquellos saberes básicos que se trabajaron en el segundo ciclo, explicitados en el Decreto 209/2022 (p.39961):

- Las fuentes históricas: clasificación y utilización de las distintas fuentes (orales, escritas, patrimoniales) como vía para el análisis de los cambios y permanencias en la localidad a lo largo de la historia. Las huellas de la historia en lugares, edificios, objetos, vestido, oficios o tradiciones de la localidad.
- Iniciación en la investigación y en los métodos de trabajo para la realización de proyectos, que analicen hechos, asuntos y temas de relevancia actual con perspectiva histórica, contextualizándolos en la época correspondiente (Prehistoria y Edad Antigua), como la supervivencia y la alimentación, la vivienda, los intercambios comerciales (de dónde viene el dinero, los trabajos no remunerados), la explotación de bienes comunes y recursos, los avances técnicos.
- La acción de las mujeres y hombres como sujetos en la historia. Interpretación del papel de los individuos y de los distintos grupos sociales: relaciones, conflictos, creencias y condicionantes en cada época histórica

Asimismo, respecto a los saberes básicos del tercer ciclo, los siguientes fueron trabajados mediante las diversas actividades (pp. 39964- 39965):

- Las fuentes históricas: clasificación y utilización de las distintas fuentes (orales, escritas, patrimoniales). Temas de relevancia en la historia (Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea), el papel representado por los sujetos históricos (individuales y colectivos), acontecimientos y procesos.
- El papel de la mujer en la historia y los principales movimientos en defensa de sus derechos. Situación actual y retos de futuro en la igualdad de género.
- La cultura de paz y no violencia. El pensamiento crítico como herramienta para el análisis de los conflictos de intereses. El reconocimiento de las víctimas de la violencia.

Tras esta breve descripción, se detallan las 4 sesiones (Tablas 2, 3, 4 y 5) de aproximadamente 50 minutos que se llevaron a cabo con los diferentes grupos mencionados anteriormente. Cada una va titulada con la pregunta específica que la articula. Respecto a las diferentes sesiones, se explican las actividades, la temporalización, los agrupamientos (Figura 3) y los materiales.

Figura 3. Símbolos agrupaciones

Fuente: elaboración propia.

Además, en cuanto a los agrupamientos, para una mejor claridad visual en las tablas explicativas de las diferentes sesiones, se emplearon los anteriores símbolos.

Tabla 2. *Sesión 1: ¿Cómo trabajan los arqueólogos?*

Actividades, tiempo y agrupamiento	**Descripción**	**Materiales**
Actividad 1. **5'**	Se plantea la pregunta que da nombre a la sesión para que los estudiantes respondan con sus ideas y pensamientos iniciales.	-
Actividad 2. **20'**	Se introduce el proceso investigador de los arqueólogos mediante el diagrama de niveles de inferencia. Para ello se les presenta una imagen de un yacimiento en la que tendrán que observar y describir, deducir y dar conclusiones acerca de lo que ven. Deben apoyarse en el uso de verbos dubitativos (puede ser, creo…), conectores (porque, por tanto…) …	Powerpoint (PPT)
Actividad 3. **3'**	Se presenta la pregunta principal que articula la propuesta. Se anima al estudiantado a intentar resolver el reto y seguir aprendiendo como arqueólogos.	PPT
Actividad 4. **17'**	Se introduce una serie de 5 fuentes (vista aérea, plano, reconstrucción, localización) relacionadas con un yacimiento concreto (*Paquete de Fuentes 1*). Los estudiantes intentan discutir en pequeños grupos sobre la función que pudo tener ese lugar. Terminan con una puesta en común de las ideas.	PPT Paquete de fuentes 1
Actividad 5. **5'**	Se plantea la pregunta que dará pie a la siguiente sesión y que da el cierre sobre lo aprendido en esta: "¿Qué creéis que los arqueólogos esperaban encontrar en este yacimiento? Tienen que exponer sus pensamientos en un post-it.	PPT Post-its

Esta sesión (tabla 2) empieza con una aproximación al trabajo de los arqueólogos, sirviendo también como motivación para resolver el reto principal. De esta manera, es necesario mostrar los niveles de inferencia (Figura 4) que se siguen en el método científico, para lo cual se proyecta las siguientes imágenes.

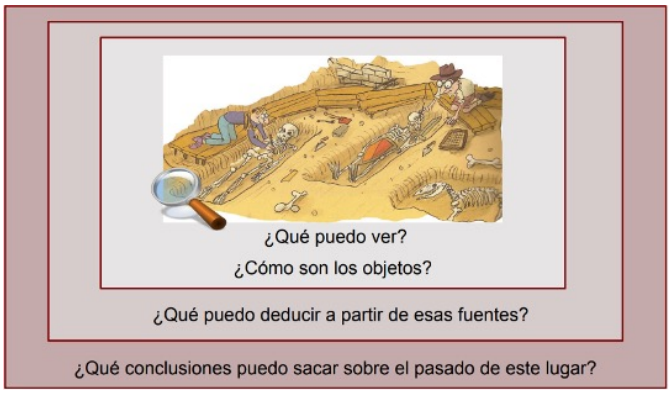


Figura 4. *Niveles de inferencia.*

Fuente: elaboración propia.

Una vez presentada esta manera de trabajar haciendo preguntas al gran grupo, ya están listos para empezar con el reto. Así, se les presenta el ***Paquete de Fuentes 1*** (Figura 5).

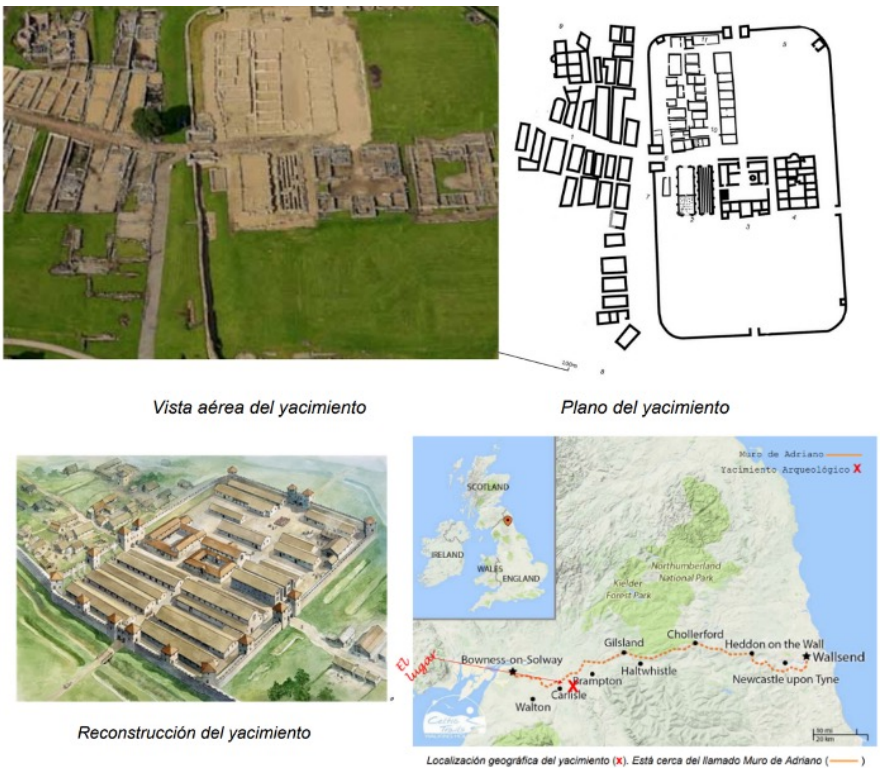


Figura 5. Paquete de Fuentes 1.

Fuente: elaboración propia.

A partir de estas primeras fuentes, los estudiantes tienen que reflexionar sobre la función que pudo tener este lugar. Para ello forman pequeños grupos de discusión (3-4 personas), los cuales mantendrán a lo largo de todas las actividades seleccionadas.

Es muy importante en esta sesión, y las siguientes, ir guiando a los estudiantes sobre el uso de un lenguaje adecuado cuando están formulando deducciones (verbos, adjetivos…), preguntando el porqué de sus hipótesis. Esto les adentra en un modo de trabajar crítico.

Tabla 3. *Sesión 2: ¿Qué podemos deducir sobre los objetos que han sido encontrados en un mismo lugar?*

Actividades, tiempo y agrupamiento	**Descripción**	**Materiales**
Actividad 1 **5'**	Los estudiantes comparten lo expuesto en los posts-it de la sesión anterior y se compara. El docente introduce la pregunta de esta segunda sesión, recordándoles el proceso de inferencias y el uso del lenguaje adecuado.	Post-its PPT
Actividad 2. **20'**	Se entrega una serie de 4 fuentes objetuales encontradas en el yacimiento (*Paquete de fuentes* 2). Los estudiantes tienen que completar la *Hoja de trabajo* 1, compuesta por dos tareas. Primero completan una tabla con la descripción de cada fuente junto con las deducciones que pueden extraer de ellas y la razón. Después, con todo lo recabado tienen que escribir una primera conclusión para la pregunta de la sesión. Con el gran grupo se guía el proceso de uno de los objetos, dejando el resto para trabajar en pequeños grupos.	PPT Paquete de fuentes 2 Hoja de trabajo 1
Actividad 3. **20'**	Se entregan 3 nuevas fuentes (*Paquete de fuentes* 3) para que sigan analizando los nuevos objetos y modificando sus conclusiones anteriores (*Hoja de trabajo* 2). En este caso se empieza en pequeños grupos para una posterior puesta en común.	PPT Paquete de fuentes 3 Hoja de trabajo 2
Actividad 4. **5'**	Se introduce la pregunta "¿cómo es posible saber si una afirmación es más creíble o no?" para responder en post-it. Así, se introducirá el objetivo de la siguiente sesión.	PPT Post-its

En esta sesión (tabla 3) introducimos los objetos encontrados en el yacimiento. Así, tras una contextualización, se presenta **el *Paquete de Fuentes* 2** (Figura 6) con los siguientes objetos.

Figura 6. Paquete de Fuentes 2.

Fuente: elaboración propia

A partir de ellos pueden completar la ***Hoja de Trabajo* 1** (Figura 7), formada por una tabla con información sobre los distintos objetos y una pregunta a responder. Esta cuestión es la de la sesión 2 "¿Qué podemos deducir sobre los objetos que han sido encontrados en un mismo lugar?". Por su parte, la tabla es la mostrada aquí abajo. Aunque aquí solo se muestra el ejemplo con el primer objeto, se hace con todos.

Tu primera tarea como ayudante arqueológico es observar y describir los objetos que los arqueólogos encontraron al excavar. Una vez que hayas descrito lo que ves, intenta hacer alguna deducción sobre cada objeto

¿Qué podemos deducir a partir de un objeto?

Fuente	¿Qué podemos ver? Descripción	¿Qué podemos decir? Deducción	¿Por qué? Prueba
	Puedes describir su forma, tamaño, material, decoración, etc.	Puedes deducir sobre su función, antigüedad, propietario, lugar, etc.	Explica por qué has deducido eso. Puedes usar *porque...*
Objeto 1			

Figura 7. Hoja de Trabajo 1. Trabajando con hallazgos arqueológicos.

Fuente: elaboración propia.

La información de este primer objeto se realiza con todo el grupo-clase para que sirva como ejemplo para rellenar los siguientes objetos. Así, el docente puede empezar con preguntas descriptivas como las siguientes:

- ¿A qué se parece? ¿Te recuerda a algo?
- ¿Cómo es de tamaño? ¿Tiene un tamaño normal para lo que es?
- ¿Está roto o estropeado? ¿Creéis que ha sido reparado?
- ¿De qué pensáis que está hecho
- ¿Está decorado con colores, formas…?

Una vez que hemos completado la descripción del objeto, podemos pasar a hacer deducciones sobre el mismo. Para ello podemos preguntarnos cómo de antiguo podía ser o a quien pudo pertenecer. En estos casos, debemos apoyarnos en la descripción previa, asociando la edad del objeto al material del que está hecho o relacionando el propietario con la función de ese objeto dada por su forma o tamaño.

Además, para terminar la tabla es importante que siempre preguntemos el por qué piensan eso, ¿por qué saben que se usa para tal fin, o que es más o menos antiguo? Es por esto que, para dar una pequeña conclusión final de la actividad, se puede presentar la estructura de la figura 8.

Puedo ver (descripción)… puedo decir (deducción)… porque (prueba)

Figura 8. *Estructura de la conclusión final.*

Fuente: Elaboración propia.

Una vez presentada la forma de proceder con toda la clase, los estudiantes, agrupados en los grupos preestablecidos, siguen, en este caso, con el análisis del resto de objetos en este segundo paquete de fuentes.

Tras haber visto y discutido sobre estos primeros objetos se les presentan otros nuevos en el ***Paquete de Fuentes 3*** (Figura 9), formados por los siguientes hallazgos.

Figura 9. Paquete de fuentes 3.

Fuente: Elaboración propia.

Al igual que con los anteriores objetos se completa la ***Hoja de Trabajo 2*** (Figura 10), con una tabla y se da una respuesta modificada a la pregunta de la sesión. La tabla es como la anterior, pero a completar con información sobre estos nuevos objetos.

A la hora de hacer la puesta en común de sus deducciones, es necesario que, como docentes, vayamos guiando el lenguaje y las estructuras que utilizan para que la respuesta sea lo más completa posible.

A veces, algunos hallazgos arqueológicos inesperados ayudan a los arqueólogos a conseguir más información y revisar sus primeras deducciones. Aquí tienes algunos nuevos hallazgos: dos objetos fueron encontrados en una habitación del Edificio 4 y la lápida apareció a las afueras de la muralla.

¿Qué podemos deducir a partir de un objeto?

Fuente	¿Qué podemos ver? Descripción	¿Qué podemos decir? Deducción	¿Por qué? Prueba
	Puedes describir su forma, tamaño, material, decoración, etc.	Puedes deducir sobre su función, antigüedad, propietario, lugar, etc.	Explica por qué has deducido eso. Puedes usar *porque...*
Objeto 5			

Figura 10. Hoja de Trabajo 2. Nuevos objetos, nuevas pruebas.

Fuente: elaboración propia.

El modelo que ofrecemos se basa en el uso de expresiones hipotéticas en sus deducciones (podemos decir que, parece que, creo que, posiblemente, es probable que…).

Todo ello, unido a la justificación de esas hipótesis mediante el uso de conectores (porque, pero…). Así, se termina con el uso de conectores conclusivos como "por tanto", "de esta manera" …

> **Podemos decir que** los legionarios romanos habrían vivido en este sitio **porque** se han encontrado tres espadas y un escudo.
>
> **También podemos decir que** habían estado en este sitio mucho tiempo, **porque** guardaban su dinero. **Pero**, parece que los niños también vivían en el campamento, porque se ha encontrado un juguete y un zapato de un niño. **También creemos** esto **porque** un niño fue enterrado en este lugar (lo dice la inscripción). Si murió allí, **probablemente** también vivió allí.
>
> **Por lo tanto**, en los campamentos romanos los legionarios no vivían solos, sino con sus familias.

Figura 11. Ejemplo de narrativa final.

Fuente: Elaboración propia.

Como consecuencia, se empieza a formar una estructura de narración. En la figura 11, se presenta un ejemplo de narrativa final que pueda derivar de esta segunda sesión.

Tabla 4. *Sesión 3: ¿Cómo podemos comprobar y desarrollar nuestras deducciones?*

Actividades, tiempo y agrupamiento	**Descripción**	**Materiales**
Actividad 1. **5'**	Se presentan las primeras hipótesis que escribieron en los posts-it de la sesión anterior para poder compararlo con lo que van a aprender en esta sesión sobre apoyar sus argumentos en pruebas.	Post-its PPT
Actividad 2. **20'**	Se introducen dos fuentes escritas sobre un yacimiento similar (*Paquete de fuentes 4*). La tarea de la *Hoja de trabajo 3* sigue la dinámica anterior; describir, deducir y razonar con pruebas. No obstante, en este caso también tienen que buscar similitudes entre estas nuevas fuentes y las vistas anteriormente. Se realiza en pequeños grupos para comprobar luego con toda la clase.	PPT Paquete de fuentes 4 Hoja de trabajo 3
Actividad 3. **20'**	Se introduce la importancia de apoyar sus afirmaciones en varias pruebas para hacerlas más creíbles. El alumnado tiene que revisar todas las fuentes analizadas para completar la *Hoja de trabajo 4*. Aquí anotan todas sus deducciones sobre cada una de las 8 fuentes y las pruebas que las sustentan. Además, para ver la credibilidad deben clasificar sus deducciones en grados de certeza (si son posibles, muy posibles o seguras).	PPT Paquete de fuentes 1,2,3 y 4 Hoja de trabajo 4
Actividad 4. **5'**	Se termina la sesión invitándoles a reflexionar sobre las posibles tareas de la siguiente sesión, recogiendo sus respuestas con post-its. Tras esto se introduce la pregunta que van a resolver en esa cuarta sesión.	PPT Post-its

Esta tercera sesión (tabla 4) permite consolidar ideas mediante la presentación de otro tipo de fuentes, en este caso, fuentes escritas. Estas, aunque no son hallazgos sobre el mismo lugar, tratan sobre un yacimiento similar al que se está estudiando en esta SA. Esto permite al alumnado leer lo escrito y poder comprobar algunas de sus deducciones anteriores. De esta manera, puede que aquello que ellos habían deducido se confirme aún más con lo expuesto en estas nuevas fuentes. Sin embargo, también puede que confronte esas ideas y niegue la información que los estudiantes estaban afirmando.

En definitiva, con estas nuevas fuentes se pretende que los estudiantes cierren el proceso de análisis más individualizado y orienten sus respuestas al uso global de todas las fuentes, pero siempre paso por paso.

Así, primero es necesario que analicen estas dos nuevas fuentes, presentadas en el ***Paquete de fuentes 4*** (Figura 12).

Tablilla 291 de Vindolanda. En este campamento romano se encontró una carta escrita en latín sobre una tablilla de madera y cera. Puedes encontrar la traducción a continuación.

Claudia Severa a Lepidina, saludos. El II de septiembre, hermana, por el día de mi cumpleaños, te mando esta invitación cordial para asegurarme de que vengas, el día será más entretenido para mí si vienes (--). Dale recuerdos a tu Cerialis. Mi Aelius y mi hijo pequeño le envían (--) saludos. (Cara 2) Te espero, hermana. Adios, hermana, te deseo prosperidad y salud. (Parte de atrás) A Sulpicia Lepidina, esposa de Cerealis, de Severa.

(–) Trozos que no se pueden leer.

Los arqueólogos están aún trabajando en el cercano yacimiento de Vindolanda. Lee lo que recientemente ha publicado un periódico.

Periódico *The Guardian* (09.09.2017)

Desenterrados cerca del Muro de Adriano: últimos secretos de los primeros soldados romanos que lucharon contra los bárbaros

Unos barracones de la caballería romana han sido descubiertos cerca del Muro de Adriano, incluyendo extraordinarias pruebas de las posesiones, personales y militares, que dejaron aquí los soldados y sus familias hace unos 2000 años. Miles de objetos fechados a comienzos del siglo II d.C. han sido excavados las pasadas semanas. Los arqueólogos creen que este sitio era el hogar de más de 1000 soldados, y quizás de miles de personas dependientes, incluyendo mujeres, niños y esclavos.

Figura 12. Paquete de fuentes 4.

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis tanto de la tablilla como de la noticia, se procede a completar por grupos la ***Hoja de Trabajo 3*** (Figura 13), formado por una tabla como la aquí expuesta.

La mayoría de las deducciones que se hacen a partir de hallazgos arqueológicos y otras fuentes necesitan ser comprobadas y, por eso, los arqueólogos buscan ejemplos parecidos en otros yacimientos que les confirmen sus hipótesis. Hemos encontrado algunas fuentes primarias y secundarias que pueden ayudarte a comprobar, o no, tus primeras deducciones y conclusiones. Léelas con atención y completa la tabla.

¿Cómo se pueden comprobar nuestras deducciones y conclusiones previas?

Fuente	¿Qué he leído? Descripción	¿Qué puedo decir? Deducción	Por qué? Prueba	¿Qué otras fuentes tienen información similar?
				Esta fuente nos da una información similar a...

Figura 13. Hoja de trabajo 3. Comprueba tus deducciones.

Fuente: elaboración propia.

Con esta actividad los estudiantes empiezan a conectar también las distintas fuentes de las que disponen para dar una respuesta al reto inicial. En este caso, con la tablilla, podemos ver que Claudia está celebrando su cumpleaños en el campamento, lo cual nos dice que vivía allí. Así, se puede conectar esta fuente con el objeto 5 (zapato), 6 (espada pequeña) y 7 (inscripción fuera de la muralla), y concluir que era muy probable que en el campamento vivieran soldados con sus familias.

Además, en esta tercera sesión, hay que ir perfilando la probabilidad de nuestras deducciones. Para ello se les presenta una escala con tres niveles de certeza (Figura 14), los cuales se deben asignar según el número de pruebas que sustentan la deducción. Sin embargo, también es relevante la información que cada prueba nos aporta.

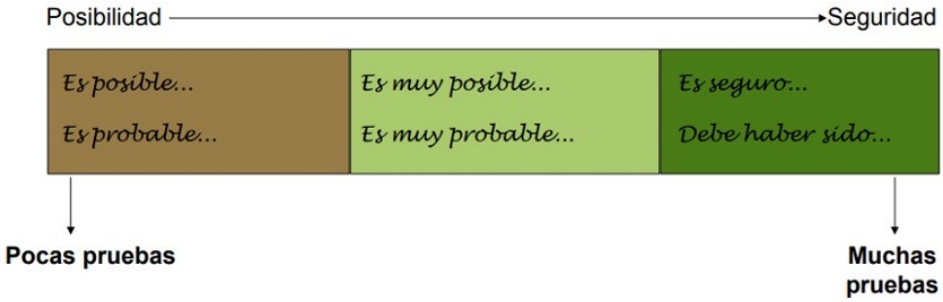


Figura 14. Escala niveles de certeza.

Fuente: elaboración propia.

Para practicar el correcto uso de este lenguaje se pueden usar ejemplos cotidianos como el hecho de encontrarnos una cartera en el suelo. Nuestra primera deducción puede ser asignarla a un hombre, pero aquí carecemos de pruebas más que la simple cartera. En cambio, si nos encontramos dentro una fotografía de una familia, podemos avanzar diciendo que es posible que el dueño tenga una familia debido a esta fuente.

Si seguimos encontrando un ticket para entrar a un museo, unos pocos billetes de euro y dinero de origen chino, esto nos puede llevar a expresar que es muy probable que sea

un turista. Finalmente, al encontrar un pasaporte chino nos aseguramos que el dueño de la cartera debe de ser chino.

Todo este proceso puede ayudar a los estudiantes a entender cómo la existencia de varias pruebas con información valiosa para resolver un enigma puede llevarnos a asegurar más nuestras deducciones. De esta manera, pueden terminar esta tercera sesión con la realización de la ***Hoja de trabajo 4*** (Figura 15), ejemplificada aquí abajo.

En primer lugar, anota las deducciones que has hecho basándote en las pruebas que tienes. En segundo lugar, intenta pensar cuántas pruebas tienes y cómo de buenas son. Por último, marca con una X cuál de las tres columnas (posible, muy posible, seguro) encaja mejor con la deducción que has sacado.

	Deducción / Conclusión	Prueba	*Es posible* *Es probable*	*Es muy posible* *Es muy probable*	*Es seguro* *Debe haber sido*
1					
2					

Figura 15. Hoja de trabajo 4. Comprueba y evalúa tus deducciones.

Fuente: elaboración propia.

En esta actividad (evaluadora), por grupos, deben recopilar todas las deducciones justificadas que han ido generando de los diversos objetos y fuentes escritas presentadas. Tras esto, asignan un nivel de certeza a cada deducción en función de las pruebas que la sustentan. Con esta sesión, los estudiantes están poniendo en orden sus ideas sobre todas las fuentes analizadas. Están corroborando aquellas que pueden darles una mayor fuerza a sus argumentos a la hora de resolver el reto.

Tabla 5. *Sesión 4: ¿Qué conclusiones generales tenemos sobre la gente que vivó en este yacimiento arqueológico?*

Actividades, tiempo y agrupamiento	**Descripción**	**Materiales**
Actividad 1. **5'**	Se recordará la pregunta general que guía la propuesta y se introducirá la pregunta de esta sesión. Se volverá a mencionar el proceso de inferencia y los grados de certeza para apoyar sus deducciones y conclusiones.	Post-its PPT
Actividad 2. **30'**	Se discutirá sobre cómo hacer un informe que dé respuesta a la pregunta general. Tras esto se introducirá un modelo de estructura a seguir, basándose en un inicio con las deducciones que son más seguras y una conclusión general, siempre teniendo en cuenta que tienen que basar sus argumentos en pruebas.	PPT

Actividad 3. **20'**	Individualmente, se pedirá que realicen una conclusión general (*Hoja de trabajo 5*) usando todas las fuentes y teniendo en cuenta el proceso de inferencia y los grados de certeza.	Paquete de fuentes 1,2,3 y 4 Hoja de trabajo 5
Actividad 4. **5'**	Se resume todo lo aprendido con esta estrategia, recordando ese proceso de inferencia seguido durante las intervenciones.	PPT

Tras haber visto todas las fuentes y habiendo trabajado con una estrategia interrogativa e indagadora, los estudiantes tienen una idea más clara de que en el pasado no solo existían los colectivos tradicionales, regidos principalmente por hombres o "héroes" nacionales. En cambio, también había familias, niños o mujeres, se hacían actividades cotidianas como cumpleaños… A pesar de todo, esto les ayuda a ver una forma más real y cercana de los acontecimientos de las sociedades pasadas.

Así, terminamos la situación de aprendizaje con la cuarta sesión donde los estudiantes tienen que dar respuesta al reto y, por consiguiente, realizar el producto final. En este caso, se trata de dar una conclusión por escrito a la pregunta planteada en el reto: ¿Qué conclusión podemos sacar sobre la gente que vivió en este yacimiento arqueológico a partir de los objetos que se han encontrado?

Para ello, como docentes, tenemos que ofrecer modelos narrativos para dar esa respuesta. Como guía:

1. Pueden usar los grados de certeza para organizar sus deducciones. Primero, pueden escribir sobre las deducciones que tienen más seguras. En segundo lugar, pueden escribir sobre aquéllas que son probables y, por último, pueden escribir sobre las que son menos posibles.
2. Deben apoyar sus deducciones en las pruebas, preguntándose la razón por la que saben eso que exponen.
3. Una vez que han hablado sobre deducciones parciales, deben pensar sobre una conclusión general sobre la gente que vivió en el yacimiento.

Esto se puede apoyar en una imagen que simplifique aquello que les estamos recordando (Figura 15).

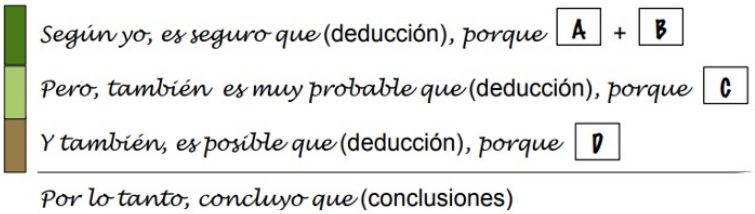


Figura 15. Estructura simplificada y guiada de la respuesta.

Fuente: elaboración propia.

Aunque todo esto, durante las actividades, ya se ha ido presentando, aquí es importante ofrecer un recordatorio e ir haciendo un ejemplo todos juntos paso por paso. En ese caso, podemos rescatar el ejemplo de la cartera encontrada en la calle perteneciente a una persona de origen chino (figura 16).

Creo que el dueño de la cartera debe ser chino. Creo que es seguro que es chino porque he encontrado una foto de una familia china y un pasaporte chino. Tanto la foto como el pasaporte son objetos muy personales.

Creo que debe ser un hombre adulto, porque tenemos el pasaporte (con su foto) y lleva su fecha de nacimiento. El diseño de la cartera y la foto de la familia también apoya esta conclusión. La gente joven normalmente no lleva fotos de su familia.

Es muy probable que sea un turista, ya que viajaba con un pasaporte chino y tenía un ticket para visitar el museo de El Prado (uno de los sitios turísticos más famosos de Madrid). La cartera se encontró además en el centro de Madrid.

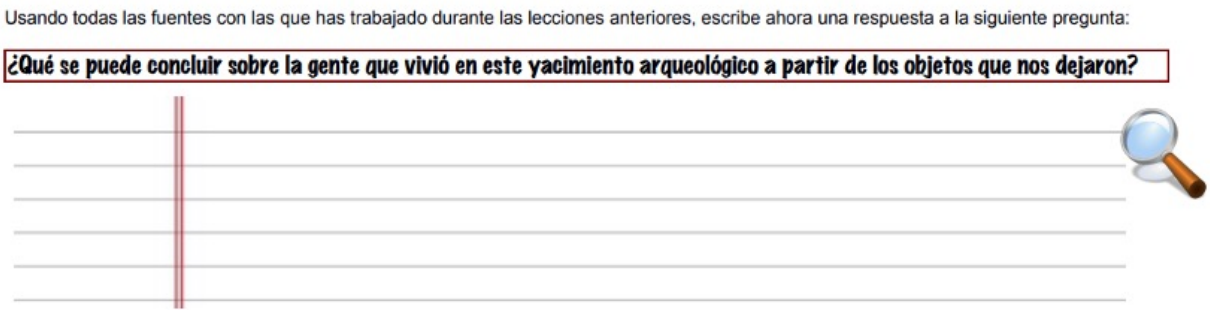
Es posible que fuera a dejar el país pronto porque no había muchos euros en la cartera y no hemos visto ninguna tarjeta de crédito.

Por lo tanto, puedo concluir que el dueño de la cartera debía ser un hombre mayor chino que muy probablemente estaba visitando Madrid como turista. Es posible que fuera a dejar la ciudad pronto para volver a China.

Figura 16. El ejemplo de redacción conjunta.

Fuente: elaboración propia.

Una vez hecho esto, están listo para completar la ***Hoja De Trabajo 5*** (Figura 17) donde se les presenta la pregunta del reto, siendo esta tarea la que contará como actividad evaluadora.


Usando todas las fuentes con las que has trabajado durante las lecciones anteriores, escribe ahora una respuesta a la siguiente pregunta:

¿Qué se puede concluir sobre la gente que vivió en este yacimiento arqueológico a partir de los objetos que nos dejaron?

Figura 17. Hoja de trabajo 5. Conclusión general.

Fuente: elaboración propia.

Valoración y conclusiones

Una vez expuestas las distintas sesiones, cabe valorar el desarrollo de las mismas con los distintos grupos. Así, el desarrollo de la situación de aprendizaje se hizo en los distintos grupos sin mayor dificultad. En el caso de los grupos del centro B, grupos B1 y B2, debido a la existencia de un mayor número de estudiantes con dificultades de aprendizaje, el andamiaje seguido en las distintas sesiones fue mucho más repetitivo. Aunque en todos los grupos era necesario guiar a los estudiantes, puesto que esta metodología no era común para ellos, en estos dos grupos se hizo aún más evidente la necesidad de guiar el proceso de una manera más concreta, con la formulación de más preguntas guía y el apoyo en las actividades grupales.

Contaba con materiales coherentes y suficientes, en los que todos se exponían al gran grupo mediante una presentación. No obstante, en el caso de los paquetes de fuentes y las hojas de trabajo, se repartían principalmente copias por grupo para completar. Aquí cada uno se organizaba para rellenar la información, pero tenía que ser un trabajo colaborativo, donde todos aportaran y todos mostraran sus ideas.

Respecto a la motivación del alumnado, estas actividades, desde el inicio, creó en los grupos un gran interés. El hecho de plantear un reto y ser ellos los que iban descubriendo poco a poco la información de las fuentes, les generó una predisposición a realizar las actividades que no ocurría con la metodología tradicional. Además, muchos exponían tras la realización de las cuatro sesiones, sus deseos de seguir trabajando con fuentes.

Con esto, se generó un buen clima de trabajo, a pesar de que en ocasiones había que reconducir el discurso en las puestas en común. Asimismo, en las actividades por grupos pequeños era importante ir supervisando para que pudieran seguir el proceso, sobre todo en el caso de tener dudas o de no estar todos los integrantes prestando la debida atención e implicación.

Los resultados de aprendizaje fueron positivos, con una evolución en las capacidades analíticas y lingüísticas. En todos los grupos, aunque especialmente en el grupo de 4.º de Primaria, se mostró un mayor uso de las fuentes como argumento a la hora de dar sus conclusiones finales, respecto a aquellas en las primeras sesiones. Además, utilizaban aquellas que les aportaban más información para dar una respuesta a la pregunta. De la misma manera, los estudiantes, progresivamente, empleaban el lenguaje adecuado, aunque aún había muchos que seguían utilizando afirmaciones sin justificación. No obstante, el uso de expresiones como "creo que" o "podemos decir que", al igual que conectores como "porque" fueron notables en las redacciones del producto final.

Centrándonos en los resultados sobre multiperspectiva, durante la realización de las primeras actividades, eran muchos los estudiantes que determinaban como posibles habitantes del yacimiento a guerreros o soldados; eran claros en sus respuestas sobre que tenían que ser únicamente hombres. Esto puede deberse a la constante exposición a narrativas nacionales sesgadas, pero también a su tendencia a dar conclusiones sin las pruebas necesarias.

Ante estos resultados que se dieron en las primeras actividades, cabe destacar cómo el alumnado, mediante el empleo en las siguientes sesiones con estrategias interrogativas e inductivas, iban corrigiendo sus primeras deducciones conforme más fuentes iban descubriendo. Es decir, fueron capaces de ir aprendiendo el modo de trabajar de los arqueólogos, descubriendo por ellos mismos que cada fuente puede dar más información, permitiéndoles así afirmar en base a ellas aquello que ellos podían ir pensando o reflexionando.

Estas estrategias activaron el engranaje cognitivo de los estudiantes, invitándoles a buscar la información que necesitaban en las fuentes, descubrir si sus ideas eran erróneas o no, comprobar que la cantidad de fuentes en las que apoyan sus argumentos era relevante para dar una respuesta más creíble, y entender un poco el proceso de creación de esas narrativas históricas a las que podían estar expuestos. Asimismo, con esto último, también trabajaron cómo de importante era el abarcar diversas perspectivas de un suceso para entenderlo mejor y no olvidarnos de que, en el pasado, al igual que ocurre en el presente, los colectivos existentes eran diversos.

En este sentido, se evidencia aún más que estos modos de enseñanza activa donde los contenidos no se dan de manera explícita, y con un foco en aquellos procedimentales, son muy efectivos en el aprendizaje de los estudiantes.

Aunque nuestro principal objetivo es que los estudiantes aprendan, la motivación también es esencial. La razón reside en que no suelen mostrar interés en los contenidos históricos, principalmente por considerar que son pura memorización e información densa. Aunque puede ser un área compleja por la cantidad de contenidos que abarca, es imprescindible que lo realicemos de una manera más cercana a ellos, como puede mostrar este ejemplo didáctico.

De esta manera, si los propios estudiantes expresan su interés en este uso de fuentes y estrategias de indagación, los docentes tenemos en esto la clave. Con este tipo de metodologías, no solo conseguimos que estén motivados, algo muy importante en el área de Ciencias Sociales, sino que también alcanzan un aprendizaje más significativo.

Referencias

Adams, C., y Millar, S. (1982). Museums and the use of evidence in history teaching. *Teaching History, 34*, 3–6.

Arias, L., Egea, A., y Chapman, A. (2018). The use of primary evidence in primary and secondary education: Design, pre-test and pilot-study of an evidence-based intervention in English and Spanish schools. *The 15th HEIRNET Meeting History Education and Meeting the Challenges of Immigration, Regionalism and Sectarism*, Corfu, Greece.

Bardavio i Novi, A., y González Marcén, P. (2003). *Objetos en el tiempo: Las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. ICE Universitat de Barcelona: Horsori.

Egea Vivancos, A., y Arias Ferrer, L. (2018a). Aprendizaje basado en objetos en Educación Secundaria: Primeros resultados de una experiencia didáctica. En E. López Torres, C. R. García Ruiz, y M. Sánchez Agustí (Eds.), *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 919–932). Universidad de Valladolid.

Egea Vivancos, A., y Arias Ferrer, L. (2018b). El desafío de enseñar a pensar históricamente a través de la arqueología. En A. Egea Vivancos, L. Arias Ferrer, y J. Santacana i Mestre (Eds.), *Y la arqueología llegó al aula: La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 329–343). Trea.

Egea Vivancos, A., Pernas García, S., y Arias Ferrer, L. (2014). Re-construyendo la historia a partir del patrimonio arqueológico. En O. Fontal Merillas, A. Ibañez Etxeberria, y L. Martín Sánchez (Eds.), *Reflexionar desde las experiencias. Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil. Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp. 1149–1160). IPCE/OEPE.

Feliu Torruella, M., y Hernàndez Cardona, F. X. (2011). *Enseñar y aprender historia: 12 ideas clave*. Graó.

Gonzalez Monfort, N. (2006). ¿Puede el patrimonio cultural ser un recurso educativo relevante en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la educación primaria?: Sugerencias para la formación del profesorado. En A. E. Gómez Rodríguez y M. P. Núñez Galiano (Eds.), *Formar para investigar, investigar para formar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 75–88). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Ibagón-Martín, N. (2021). El uso de fuentes históricas en la escuela y el desarrollo del pensamiento histórico del estudiantado. En N. J. Ibagón Martín, R. Silva Vega, A. Santos Delgado, y R. Castro Gil (Eds.), *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos* (pp. 155–183). Editorial Universidad Icesi.

Kortabitarte, A., Ibáñez-Etxeberría, Vicent, N., Molero, B., Gillate, I., y Kintana, J. (2016). Aprendiendo ciencias sociales a través del patrimonio arqueológico: "Tras las huellas romanas". En L. Arias Ferrer, A. I. Ponce Egea, y D. Verdú González (Eds.), *Estrategias y recursos para la integración del patrimonio y los museos en la educación formal* (pp. 31–44). Editum.

Levstik, L. S., y Barton, K. C. (2015). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools* (5.ª ed.). Routledge.

López Serrano, M. J., Guerrero Elecalde, R., & Universidad de Córdoba, España. (2021). The didactics of the local history of Córdoba through the Archaeological Museum as an educational practice in the Primary Education Bachelor Degree. *Praxis Educativa, 25*(2), 1–20. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250212

Marín Navarro, V. (2017). La enseñanza de la historia y la construcción de una ciudadanía crítica. En P. Miralles Martínez, C. J. Gómez Carrasco, y R. A. Rodríguez Pérez (Eds.), *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (1.ª ed., pp. 95–112). Editum. https://doi.org/10.6018/editum.2574

Martin, D. (2012). Using core historical thinking concepts in an elementary history methods course. *The History Teacher, 45*(4), 581–602.

Martínez Gil, T. (2017). La didáctica del patrimonio arqueológico y la enseñanza del método científico en la educación secundaria. En P. Miralles Martínez, C. J. Gómez Carrasco, y R. A. Rodríguez Pérez (Eds.), *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (1.ª ed., pp. 189–210). Editum. https://doi.org/10.6018/editum.2574

Mendioroz-Lacambra, A., y Erce-Domínguez, A. (2020). El método arqueológico simulado para desarrollar competencias históricas en educación infantil. *Arte, Individuo y Sociedad, 32*(3), 767–781. https://doi.org/10.5209/aris.65825

Mejía Botero, L., & Mejia Mejía, Á. L. (2015). Relaciones entre pensamiento histórico y pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales en estudiantes de educación básica secundaria. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía: RIIEP, 8*(2), 413–436.

Molina Puche, S., y Fernández-Rufete Navarro, M. (2017). El patrimonio en el desarrollo de competencia históricas: La visión del profesorado de la Región de Murcia. En P. Miralles Martínez, C. J. Gómez Carrasco, y R. A. Rodríguez Pérez (Eds.), *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una*

ciudadanía democrática (1.ª ed., pp. 211–233). Editum. https://doi.org/10.6018/editum.2574

Morales Rodríguez, M. J., y Egea Vivancos, A. (2018). El uso de los objetos arqueológicos en las aulas de educación primaria. Diseño y análisis de una propuesta para un aula de ocho-nueve años. En A. Egea Vivancos, L. Arias Ferrer, y J. Santacana Mestre (Eds.), *Y la arqueología llegó al aula: La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 137–157). Ediciones Trea.

Sáiz Serrano, J. (2015). *Educación histórica y narrativa nacional* [Tesis de maestría, Universitat de Valencia]. http://oatd.org/oatd/record?record=handle%5C%3A10550%5C%2F49621

Santisteban Fernández, J. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados, 14*, 34–56.

Solé, G. (2017). Educação histórica e educação patrimonial: Desafios da investigação em Portugal. En P. Miralles Martínez, C. J. Gómez Carrasco, y R. A. Rodríguez Pérez (Eds.), *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (1.ª ed., pp. 145–166). Editum. https://doi.org/10.6018/editum.2574

Soria López, G. M. (2014). *El pensamiento histórico en la educación primaria: Estudio de casos a partir de narraciones históricas* [Ph.D. Thesis, Universitat Autònoma de Barcelona]. http://www.tdx.cat/handle/10803/285095

Tribó Traveria, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia* (1ª ed.). Universidad de Barcelona.

Valle - Taiman, A. (2018). Desafíos del uso de fuentes para el desarrollo pensamiento histórico. *Revista de Pedagogía, 39*, 245-263.

Wallace-Casey, C. (2017). "I like to take everything and put it in my own words": Historical Consciousness, Historical Thinking, and Learning with Community History Museums. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, *40*(1), 1-28.

Anexo: fundamentación curricular y evaluación

Fundamentación curricular

La presente situación de aprendizaje se ha desarrollado en consonancia con la normativa del currículo de Educación Primaria en la Región de Murcia, establecida por el Decreto 209/2022. En este sentido, respecto a los contenidos, en las diversas actividades se han trabajado los saberes básicos de cada ciclo explicados con anterioridad.

Además de los contenidos, en esta nueva legislación (LOMLOE 3/2020) se muestra la importancia de que el estudiantado adquiera el perfil de salida. Este hace referencia a las competencias que tienen que desarrollar al final de la etapa básica, mediante los descriptores operativos que especifican las habilidades de cada área. Por esta razón, los estudiantes deben desarrollar las competencias específicas del área de Ciencias Sociales, en este caso, que, a su vez están conectadas con las competencias clave.

Ante la importancia de estos elementos curriculares, esta SA desarrolla las siguientes competencias clave, descritas en el artículo 9 del Decreto 209/2022:

- Competencia lingüística (CL): en este caso los estudiantes tienen que hacer un buen uso del lenguaje inferencial, así como elaborar una narración conclusiva de manera coherente y siguiendo una cierta estructura.
- Competencia matemática y competencias en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM): la competencia en ciencia aquí es esencial puesto que están abordando un modo de trabajar que sigue el método científico, aunque aplicado a contenidos históricos.
- Competencia ciudadana (CC): se trabaja ante el hecho de desarrollar la multiperspectiva. Se aborda la importancia de visibilizar a todos los colectivos, deconstruyendo los estereotipos basados en la predominancia de los hombres como únicos individuos de la historia.

El desarrollo de estas competencias se vislumbra mediante los descriptores operativos relacionados con cada competencia especifica del área. Así, las siguientes dos competencias especificas se trabajan en las distintas actividades, especificando los descriptores unidos a cada una de ellas.

> 2. Plantear y dar respuesta a cuestiones científicas sencillas, utilizando diferentes técnicas, instrumentos y modelos propios del pensamiento científico, para interpretar y explicar hechos y fenómenos que ocurren en el medio natural, social y cultural. Esta se relaciona, en esta SA, con los descriptores CCL1, CCL2, CCL3, STEM2, STEM4 y CC4.
>
> 7. Reconocer y valorar la diversidad y la igualdad de género, mostrando empatía y respeto por otras culturas y reflexionando sobre cuestiones éticas, para contribuir al bienestar individual y colectivo de una sociedad en continua transformación y al logro de los valores de integración europea. Se relaciona con los siguientes descriptores: CC1, CC2 y CC3.

Volviendo al perfil de salida, la consecución de las competencias específicas, e indirectamente las clave, se evalúa mediante los criterios de evaluación, los cuales son concreciones de cada competencia especifica. Por esta razón, la evaluación, en este caso, contempla los siguientes criterios de evaluación, siendo diferenciados por ciclo.

En primera instancia, los criterios de evaluación a considerar para el **segundo ciclo** son:

> 2.1. Formular preguntas y realizar predicciones razonadas, demostrando curiosidad por el medio natural, social y cultural cercano.
>
> 2.2. Buscar y seleccionar información de diferentes fuentes seguras y fiables, utilizándola en investigaciones relacionadas con el medio natural, social y cultural y adquiriendo léxico científico básico.
>
> 7.2. Valorar positivamente las acciones que fomentan la igualdad de género y las conductas no sexistas reconociendo modelos positivos a lo largo de la historia.

Por su parte, los criterios de evaluación a tener en cuenta en el **tercer ciclo** son los siguientes:

> 2.1. Formular preguntas y realizar predicciones razonadas sobre el medio natural, social o cultural mostrando y manteniendo la curiosidad.
>
> 2.2. Buscar, seleccionar y contrastar la información, de diferentes fuentes seguras y fiables, usando los criterios de fiabilidad de fuentes, adquiriendo léxico científico básico, y utilizándola en investigaciones relacionadas con el medio natural, social y cultural.

7.2. Promover actitudes de igualdad de género y conductas no sexistas, analizando y contrastando diferentes modelos en nuestra sociedad

Con estos criterios, unidos a las distintas actividades, podemos evaluar el aprendizaje alcanzado de nuestros estudiantes. La evaluación de estos criterios nos da el nivel de consecución de las competencias específicas y clave que conforman el perfil de salida del alumnado.

Evaluación

Respecto a la evaluación, una vez mencionados los criterios de evaluación correspondientes a cada uno de los grupos en los que se ha desarrollado la situación de aprendizaje (2º y 3er ciclo), es necesario relacionarlos con las actividades que nos permiten evaluarlos. Así, en la siguiente tabla (tabla 6) se relacionan las actividades, explicando su peso en la evaluación, con los instrumentos empleados para valorar los criterios de evaluación asociados.

Tabla 2. *Relación entre actividades y evaluación*

Actividad	Peso de la actividad	Procedimiento	Instrumento	Criterios de evaluación
Actividades 2 (Sesión 2, 3 y 4)	15%	Las discusiones grupo-clase	Observación de las interacciones	7.2.
Actividad 3 (Sesión 3)	35%	Análisis de la Hoja de trabajo 4	Rúbrica con 5 niveles	2.1
Actividad 3 (Sesión 4)	50%	Análisis de la Hoja de trabajo 5.	Rúbrica con 5 niveles	2.2

Como se observa en la tabla, cada actividad va asociada con un criterio, aunque bien es cierto que todos ellos se están desarrollando a lo largo de todas las actividades, especialmente aquellos vinculados a la segunda competencia especifica (2.1 y 2.2.). No obstante, para simplificar la evaluación se ha asociado a una actividad en concreto, también teniendo en cuenta los diversos agrupamientos.

De igual manera, siguiendo el artículo 19 del Decreto 209/2022, la evaluación tiene que ser continua y formativa, siendo esta la razón por la que se han elegido momentos diferentes.

Respecto a los instrumentos, se detalla el empleo de una rúbrica con 5 niveles. En esto, se siguió la recomendación de la normativa, con un sistema cualitativo de 5 valores: insuficiente, suficiente, bien, muy bien y excelente. Como ejemplo de rúbrica presentamos la siguiente (tabla 6), que evalúa el criterio de evaluación 2.2 del segundo ciclo.

Tabla 6. *Ejemplo de rúbrica de evaluación asociada a un criterio y actividad*

Criterio de evaluación	**Insuficiente**	**Suficiente**	**Bien**	**Muy bien**	**Excelente**
2.2. Buscar y seleccionar información de diferentes fuentes seguras y fiables, utilizándola en investigaciones relacionadas con el medio natural, social y cultural y adquiriendo léxico científico básico.	No selecciona la información de ninguna fuente, no usándolas como argumento en su respuesta.	Selecciona información limitada de alguna fuente, usándola escasamente como argumento en su respuesta.	Selecciona información válida de algunas fuentes, usándola como argumento en su respuesta.	Selecciona información válida de varias fuentes, usándola como argumento en su respuesta.	Selecciona información válida de todas las fuentes, usándola como argumento en su respuesta
	No utiliza ninguna expresión ni sigue una estructura clara.	Utiliza muy pocas expresiones y sigue partes de la estructura.	Utiliza pocas expresiones, pero sigue la estructura clara de conclusión.	Utiliza algunas expresiones y sigue la estructura clara de conclusión.	Utiliza varias expresiones y sigue la estructura clara de conclusión.