



Universidad
**Católica de
Valencia**
San Vicente Mártir

El uso de fuentes históricas para la mejora del pensamiento histórico y desarrollo del pensamiento crítico en Educación Primaria

Presentado por

Dña. Remedios González Rodrigo

Dirigido por Dr. D. Juan Gomis Coloma

Valencia, a de mayo de 2021

Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación
Grado en Maestro en Educación Infantil



A mi marido, a mis padres y a toda mi familia, gracias a quienes soy quien soy y hacia quienes sólo puedo expresar mi sincero agradecimiento por apoyarme durante la etapa académica que hoy culmina.

A los amigos que han estado y estarán, sin duda alguna, en el resto de logros de mi trayectoria, y que han sido apoyo e inspiración en este camino y aprendizaje.

Al profesor Dr. Javier Ros por haber sido inspiración y estímulo en mi amor por la enseñanza de las Ciencias Sociales y apoyo durante la redacción del trabajo.

Enseñar no es transferir conocimiento,
sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción.

Paulo Freire



RESUMEN

El desarrollo del pensamiento histórico dentro de un contexto didáctico alejado de la clase magistral y el estudio iconográfico y textual siempre ha sido una asignatura pendiente para las aulas de Educación Primaria. Múltiples estudios dan luz a diferentes metodologías, que lejos de ser muy actuales o reveladoras, siempre se han tenido a mano, pero se han utilizado muy poco.

Este trabajo estudia el uso de las fuentes históricas como medio por el cual los discentes puedan experimentar por medio de materiales didácticos que promuevan la explicación causal y la comprensión del pasado. Los objetivos de esta metodología serán, a grandes rasgos, que los discentes desarrollen en su conciencia histórica para poder comprender e interpretar el pasado y diferenciar los hechos de su interpretación.

PALABRAS CLAVE

Pensamiento histórico, conciencia histórica, fuentes históricas, pensamiento crítico, Educación Primaria.



RESUM

El desenvolupament del pensament històric dins d'un context didàctic allunyat de la classe magistral i l'estudi iconogràfic i textual sempre ha sigut una assignatura pendent per a les aules de primària. Múltiples estudis donen llum a diferents metodologies, que lluny de ser molt actuals o reveladores, sempre s'han tingut a mà, però s'han utilitzat molt poc.

Aquest treball estudia l'ús de les fonts històriques com a mitjà pel qual els discents puguen experimentar per mitjà de materials didàctics que promoguen l'explicació causal i la comprensió del passat. Els objectius d'aquesta metodologia seran, a grans trets, que els discents desenvolupament en la seua consciència històrica per a poder comprendre i interpretar el passat i diferenciar els fets de la seua interpretació.

PARAULES CLAU

Pensament històric, consciència històrica, fonts històriques, pensament crític, primària.



ABSTRACT

The development of historical thinking within a didactic context far removed from the master class and iconographic and textual study has always been a pending subject for primary classrooms. Many studies shed light on different methodologies, which, far from being very current or revealing, have always been available, but have been used very little.

This paper studies the use of historical sources as a means by which students can experiment with didactic materials that promote causal explanation and understanding of the past. The aims of this methodology will be, broadly speaking, for learners to develop their historical awareness in order to be able to understand and interpret the past and to differentiate facts from their interpretation.

KEY WORDS

Historical thinking, historical awareness, historical sources, critical thinking, primary.



Índice

1	Introducción	8
1.1	Presentación	8
1.2	Justificación	9
1.3	Estructura y Metodología.....	10
1.4	Objetivos	12
2	El estudio del tiempo	13
2.1	Finalidades de la historia como materia en Educación Primaria	13
2.2	Pensamiento histórico en Educación Primaria	18
2.2.1	Desarrollo del pensamiento histórico en Educación Primaria	20
2.3	Dificultades en la enseñanza de la historia en Educación Primaria	22
2.4	Propuestas de mejora	24
3	Utilización de fuentes históricas en Educación Primaria.....	28
3.1	Objetivos y fundamentos del uso de fuentes históricas en el aula	32
3.2	Desarrollo del pensamiento crítico mediante el aprendizaje.....	34
3.3	Uso de fuentes históricas en el aula de Educación Primaria para el desarrollo del pensamiento crítico	38
4	La importancia de los bancos de recursos didácticos en la enseñanza.....	39
5	Recursos para trabajar las historia desde las fuentes históricas en Educación Primaria	41
5.1	Recursos para trabajar en 4º de primaria.....	41
5.1.1	Contenidos y criterios de evaluación	41
5.1.2	Fuentes	43
5.1.3	Análisis de fuentes	46
5.2	Recursos para trabajar en 5º de primaria.....	48
5.2.1	Contenidos y criterios de evaluación	48
5.2.2	Fuentes	50
5.2.3	Análisis de fuentes	51
5.3	Recursos para trabajar en 6º de primaria.....	53
5.3.1	Contenidos y criterios de evaluación	53
5.3.2	Fuentes	54
5.3.3	Análisis de fuentes	57
6	Conclusiones	60



7	Anexos	66
8	Referencias bibliográficas.....	86



Índice de figuras

Figura 1 Proceso de Historificación.....	22
Figura 2 Bifaz lanceolado	66
Figura 3 Punta musteriense.....	66
Figura 4 Cerámica campaniforme.....	67
Figura 5 Fragmento de tejido de lana.....	67
Figura 6 Torques de bronce sencillo	68
Figura 7 Figura del Guerrero de Moixent	68
Figura 8 Escudo de los Reyes Católicos	69
Figura 9 Tratado de Tordesillas Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes	70
Figura 10 Actual escudo de España Gobierno de España.....	71
Figura 11 Reglamento sobre la sucesión de reinos de 1973	75
Figura 12 Descripción de M ^a Cristina de Borbón y de las dos Sicilias.....	76
Figura 13 Portrait de la reine Marie-Christine d'Espagne	77
Figura 14 Retrato del Infante D. Carlos María Isidro	78
Figura 15 Retrato de Fernando VII	79
Figura 16 Mapamundi antes del descubrimiento de américa.....	82
Figura 17 Mapamundi actual	82
Figura 18 Cartel propagandístico de la Guerra Civil	84
Figura 19 Parte de guerra del final de la Guerra Civil	85



1 Introducción

1.1 Presentación

En el actual contexto educativo de la Educación Primaria, el estudio de la historia en el aula es un reto para los docentes. En este trabajo se va a desarrollar el concepto de pensamiento histórico para establecer las particularidades de este y profundizar en los aspectos más importantes a tener en cuenta en el aula. También se van a analizar las dificultades y el desarrollo de este conocimiento en los alumnos de Educación Primaria, para extraer, de este modo, cuáles son las características a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo la enseñanza de los conceptos históricos con los discentes.

Para completar la investigación, se va a investigar la estrategia didáctica del uso de fuentes históricas en el aula de Educación Primaria para estudiar los conceptos históricos trabajando el pensamiento crítico de los alumnos. Se profundizará en la adquisición de esta habilidad como herramienta para la vida personal de los alumnos mediante la experimentación con materiales didácticos y el desarrollo de la comprensión y la interpretación histórica.

Finalmente se elaborará una batería de recursos para trabajar las fuentes históricas en Educación Primaria exponiendo casos históricos concretos adaptados para los niveles de cuarto, quinto y sexto de Educación Primaria.



1.2 Justificación

La temática de este trabajo engloba el pensamiento histórico, el uso de fuentes como herramienta de trabajo en el aula y la elaboración de una fuente de recursos para el aula de Educación Primaria, enfocado a los cursos de cuarto, quinto y sexto.

La enseñanza de la historia ha sido siempre un tema de estudio e interés por parte de los docentes de todos los niveles educativos, pero ha habido pocos cambios en la didáctica de esta materia en los últimos años en las aulas. El cambio de paradigma en la enseñanza de la historia de una materia memorística y de estudio formal, a un conocimiento mediante la comprensión y la interpretación, no es nuevo, pero si es nueva su aplicación en las aulas.

Este trabajo es necesario en la sociedad actual, ya que necesitamos que nuestros alumnos, como ciudadanos del futuro, tengan herramientas para poder tomar elecciones y actuar en sus experiencias de vida con una base crítica desarrollada y asentada en conocimientos válidos y valores morales adecuados. La enseñanza de la historia por medio de las fuentes históricas nos da la clave para trabajar todas estas habilidades en el aula de Educación Primaria.

El desarrollo del pensamiento crítico en Educación Primaria debería ser prioritario en las aulas, ya que vivimos en una sociedad global y la sobreexposición a la información por parte de los medios de comunicación y las redes sociales es cada vez más abrumante. El pensamiento crítico ayudará a nuestros alumnos a diferenciar entre lo real y lo ficticio por sus propios medios, preparándolos de este modo para ser los ciudadanos del futuro.



Poco a poco en las aulas de Educación Primaria se va abandonando la enseñanza tradicional basada en el libro de texto y la clase magistral, para dejar espacio también, a nuevas técnicas de enseñanza basadas en la vivenciación, la comprensión y la investigación del alumnado. Ahora los niños trabajan en sus aulas con proyectos surgidos de sus intereses que incluyen los objetivos didácticos de todas las áreas y normalmente, estos proyectos suelen abordar el entorno que les rodea. En este trabajo se pretende aprovechar este cambio para introducir, del mismo modo, el trabajo con fuentes históricas por medio de estrategias como la creación narrativa, la dramatización y el juego, para desarrollar la comprensión del pasado por parte de los alumnos y poder realizar una buena interpretación de acontecimientos históricos.

1.3 Estructura y Metodología

La metodología seguida para realizar este trabajo ha sido, en primer lugar, de documentación. Se ha buscado asegurar que los conocimientos previos que se tenían para el trabajo eran adecuados y suficientes antes de comenzar a redactar.

La información recogida sobre los diferentes campos de investigación se ha hecho tanto en plataformas digitales como en soportes físicos. La búsqueda de información digital se ha realizado en portales de investigación como *researchgate.net*, donde se ha tenido contacto directo con docentes e investigadores, bases de datos digitales como EBSCO, *academia.edu* y búsquedas digitales por medio de Google Académico.

Se han consultado también libros procedentes de la biblioteca pública de Mislata, así como de la biblioteca de la sede de San Juan de la Ribera de la Universidad Católica de



Valencia. Igualmente se ha accedido a libros digitales consultados por medio de Google Libros.

Los criterios de búsqueda utilizados en esta primera recopilación de información, para adquirir una formación más profunda y específica, han sido “pensamiento histórico”, “desarrollo del pensamiento crítico”, “fuentes históricas en primaria”, “tiempo histórico”, “historia en primaria” y “bancos de recursos”.

Una vez realizada esta primera fase de lectura, se eligió la temática completa del trabajo a desarrollar. Así se realizó una segunda búsqueda más concreta y con mejores criterios de búsqueda con el fin de indagar profundamente en las temáticas elegidas y desarrollar un esquema coherente para el trabajo final. Los criterios de búsqueda añadidos en esta segunda búsqueda han sido “bancos de recursos en primaria”, “pensamiento reflexivo”, “tipos de fuentes”, “niveles de pensamiento”, “método del historiador” y “metodologías en la enseñanza de la historia”.

Las dificultades en la segunda búsqueda con criterios más concretos han estado relacionadas con el nivel académico al que estaban dirigidos los artículos, por lo que en los criterios se tuvieron que eliminar las palabras clave “superior”, “universidad”, “grado” y “técnico”. Eliminando estas palabras, la búsqueda fue mucho más fructífera.

Con la ayuda del director de TFG se establecieron unos puntos imprescindibles para el trabajo, que durante su realización han ido evolucionando y enriqueciéndose con diferentes temas relacionados, así como con matices añadidos.



Para la elaboración de la totalidad del trabajo se consensuó entre director de TFG y alumna que éste se llevaría a cabo un banco de recursos, porque a preferencia de la alumna se encaminaba a recopilar y organizar dichos recursos como base para el trabajo en el aula.

El trabajo, finalmente, se compone de tres módulos teóricos: estudio del tiempo, utilización de fuentes históricas y la importancia de los bancos de recursos, a lo que se suma el banco de recursos desarrollado a nivel de materiales y de actividades para diferentes cursos de Educación primaria.

1.4 Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es investigar sobre el uso de fuentes históricas como herramienta para desarrollar el pensamiento histórico en Educación Primaria y desarrollar un banco de recursos adecuados a la información recabada.

Para este trabajo se proponen los siguientes objetivos específicos:

- I. Investigar sobre el desarrollo del pensamiento histórico en Educación Primaria.
- II. Fundamentar teóricamente el desarrollo del pensamiento crítico en Educación Primaria.
- III. Elaborar un banco de recursos fundamentados en la investigación previa para fomentar el conocimiento histórico en el aula.



2 El estudio del tiempo

Dentro la asignatura de Ciencias Sociales, en el currículum educativo de Educación Primaria, se encuentra el bloque referente a las huellas del tiempo, que abarca aquellos conocimientos relacionados con los cambios sociales que exigirán que el alumno domine “la comprensión de conceptos como el tiempo histórico, las nociones asociadas a él como sucesión, duración y simultaneidad y su medida, representación cronológica y convencionalismos de datación de los hechos históricos” (Decreto 108/2014). Estos cambios sociales hacen referencia en el *Decreto 108/2014* a “Los cambios en el tiempo, manifestados en los hechos y procesos históricos” y se indica que sobre estos ha de estar basado el aprendizaje en el aula, para que los alumnos lleguen a ser capaces de desarrollar sus conocimientos históricos con pensamientos reflexivos y complejos.

Para desarrollar estas habilidades en los alumnos se debe comenzar por definir el concepto de historia en el aula como un conjunto de conocimientos, pero también el método por el cual se construye este conocimiento histórico, es decir, “cuáles son los procesos y las preguntas que debemos formularnos para llegar a tener una idea explicativa del pasado” (Prats, y otros, 2011). El pasado, según Pagés y Santiesteban (2010), es el concepto de estudio de la historia, el tiempo observado desde diferentes perspectivas y la didáctica de la historia consiste en encontrar el modelo adecuado, sintetizando las diversas aportaciones en este campo, para la enseñanza.

2.1 Finalidades de la historia como materia en Educación Primaria

El concepto de finalidad hace referencia a las situaciones ideales de aprendizaje de los discentes, responden al por qué y al para qué enseñar los conceptos históricos y orientan



a los profesores en cuanto a la intervención educativa que se ha de llevar a cabo, aunque no representan los resultados finales con el alumnado (Santisteban, y otros, 2001).

La educación histórica para comprender el presente es una parte fundamental para la educación. Para Prats y otros (2011), la visión que tenemos de nuestro presente se explica y comprende mejor a través de la perspectiva histórica que contextualiza el tiempo, el espacio y la realidad social a la que queremos darle explicación. A continuación, se exponen las diferentes perspectivas que se abordan con a través de la enseñanza de la historia (Prats, y otros, 2011, pág. 31).

- I. Permite analizar, en exclusiva, las tensiones temporales.
- II. Estudia la causalidad y las consecuencias de los hechos históricos.
- III. Explica la complejidad de los problemas sociales.
- IV. Permite construir esquemas de diferencias y semejanzas.
- V. Estudia el cambio y la continuidad en las sociedades.
- VI. Potencia la racionalidad en el análisis de lo social, lo político, etcétera.
- VII. Enseña a utilizar métodos y técnicas de la investigación social.
- VIII. Ayuda a conocer y contextualizar las raíces culturales e históricas



Esta comprensión del presente no representa solo el aprendizaje de contenidos históricos, sino que se busca un entendimiento para una finalidad práctica de estos conocimientos que los lleve a la comprensión de los problemas de la vida cotidiana del alumnado y que este proceso incite a la “concienciación ciudadana que los anime a razonar, preguntar y criticar” (Estepa, 2017).

Para este propósito se debe tener en cuenta la educación en valores, otro de los fines de la educación histórica y de la educación en general. Para establecer pensamientos críticos sobre conceptos históricos se debe transmitir al alumnado “el rechazo de modelos sociales basados en la desigualdad y la exclusión, promoviendo valores que contribuyan a construir una sociedad más justa, así como la implicación consciente de los futuros ciudadanos en la transformación de la sociedad.” (Estepa, 2017, pág. 47). Por esta razón los discentes han de tener unos sólidos valores que se han de forjar dentro de su propio contexto histórico.

Por otra parte, la escuela tiene el compromiso de educar en la negociación y el diálogo ante los conflictos, base de la democracia, que es otro de los grandes aprendizajes para el que los discentes han de estar preparados. A través de la enseñanza de la Historia se debe construir el conocimiento democrático, pero también es necesario ponerlo en práctica en el aula mediante la promoción de actitudes democráticas en ésta. La participación del alumnado en este ámbito es clave para su entendimiento, puesto que buscamos educar en y parara la participación, a partir de los conocimientos que tiene el discente sobre derechos y obligaciones dentro del aula. Con esto se consigue un aprendizaje significativo sobre la democracia, tanto a nivel conceptual como herramienta social (Estepa, 2017).



Otro espacio importante en la enseñanza de la Historia es, según Estepa (2017), Prats y otros (2011), educar para la valorar y disfrutar del patrimonio cultural y la defensa de su conservación y difusión. El patrimonio cultural nos conecta y vincula al pasado y ayuda a desarrollar mecanismos de indagación y análisis en el alumno. Además, conocer el patrimonio ayuda a comprender las sociedades tanto presentes como del pasado, puesto que son elementos presentes en momentos clave de la historia desde los que partir a la hora de realizar indagaciones históricas en el aula. Esta cercanía con los hechos históricos a partir del patrimonio cultural no solo sirve para entender nuestras tradiciones y raíces culturales, sino que fomenta el respeto por otras culturas al comprender todos los vínculos que nos hacen ser quienes somos en nuestra propia sociedad. Todo esto hace que aparezca una conciencia de conservación y defensa en el alumnado sobre el patrimonio cultural propio y de otras culturas, promoviendo la cohesión entre culturas.

En cuanto a las habilidades cognitivas e intelectuales del alumno, la enseñanza de la historia plantea que se trabaje “como un proceso activo de descubrimiento y de indagación que requiere trabajar en las aulas observaciones racionales, entre las que destacan la capacidad de clasificar, comparar, analizar, describir, inferir, explicar, memorizar, ordenar las ideas, etcétera.” (Prats, y otros, 2011, pág. 35). La búsqueda de la información como método de aprendizaje requiere un enfoque interdisciplinar donde los conocimientos del alumno en diferentes campos serán útiles para comprender la realidad histórica de la que se está hablando (Santisteban, y otros, 2001). A través de este método, se puede adelantar y fomentar el desarrollo del pensamiento formal en los alumnos, mejorando así su aprendizaje en todas las materias, es por ello que uno de los principales objetivos sea también el desarrollo de las capacidades intelectuales del alumnado (Prats, y



otros, 2011). Esta evolución del pensamiento formal en el alumnado proporciona las herramientas necesarias ante al manejo de la información para “ser críticos, emitir juicios de valor, distinguir entre opiniones y prejuicios, entre descripciones y valoraciones, al tiempo que deben sintetizar informaciones, buscar otras, hacer deducciones y, en última instancia, emitir juicios sobre cuestiones controvertidas y debatibles.” (Estepa, 2017, pág. 47).

Al hablar de fines de la enseñanza de la historia debemos hablar también del desarrollo de una conciencia de globalidad temporal, según Estepa (2017), entre presente, pasado y futuro existe una relación dinámica, pero nuestra sociedad actual tiene una visión muy asociada al presente, donde el pasado se relaciona con lo obsoleto y poco válido y el futuro se vislumbra como incierto y peligroso. Para la visión global de la historia el futuro ha de ser la parte central del aprendizaje, de forma que el aprendizaje histórico fomente la reflexión y discusión de alternativas a futuras posibles, probables y plausibles. Esto conlleva que el pasado es el punto de referencia para poder estudiar el futuro, desarrollando además las capacidades, habilidades y aptitudes del alumno para afrontar los cambios que experimentara en su propio futuro.

El conocimiento profundo de la historia ayudará también al alumno al plantearse los problemas sociales actuales y ser capaz de encontrar las raíces de estas problemáticas en la historia. Conocer las bases de nuestro contexto actual ayudará a los alumnos a interesarse por estos y crear una conciencia social en cuanto a situaciones de desigualdad, guerras, política, manipulación, etc., siempre dentro de las capacidades propias del nivel educativo de cada niño. El objetivo pues de todo esto es la comprensión de las problemáticas actuales que existen a través de los conocimientos históricos (Estepa, 2017).



2.2 Pensamiento histórico en Educación Primaria

Hay diferentes definiciones que se relacionan con el pensamiento histórico cuando se aplica al entorno educativo. En primer lugar, como un compendio de procesos metodológicos propios de la enseñanza de la historia. En segundo lugar, aquellos que lo relacionan con la cultura histórica combinada con actitudes conexas con ámbitos morales e identitarios y por último los que añaden la fundamentación del pensamiento histórico en la facultad de la argumentación histórica, sin la cual no podría existir el pensamiento crítico en la historia (Éthier, Demers, & Lefrançois, 2010).

Aunque no existe un consenso firme para una definición fija del concepto si se puede decir que el aprendizaje de la historia hace referencia a aprender a representar el pasado, construir conocimientos históricos propios y utilizar estos para divagar en la realidad social en la que vivimos y comprenderla (Saiz & Colomer, 2014).

Para Saiz y Colomer (2014), el pensamiento histórico es “la forma de representar el pasado recurriendo a conocimientos del mismo, [...], pero también utilizando habilidades para significarlo. Se trata competencias para significar y comprender el pasado tal y como se hace desde la investigación histórica”. Estas competencias a desarrollar son cuatro según Saiz (2013) y Santisteban (2010).

- I. Ser capaz de plantear problemas históricos, representando el significado del pasado y su conocimiento como un planteamiento continuado utilizando las incógnitas de la investigación histórica.



- II. Ser capaz de analizar y obtener evidencias a partir de fuentes y pruebas históricas. Haciendo referencia a la capacidad de trascender la mera comprensión de la información para captar todos los matices históricos.
- III. Desarrollar la conciencia histórica. Mediante la relación de acontecimientos del pasado y presente el alumno será capaz de desarrollar su moralidad y capacidad crítica en su vida diaria.
- IV. Construir o representar narrativamente el pasado histórico, mediante la oralidad o de forma escrita, para desarrollar relatos o explicaciones argumentadas con relaciones pruebas o evidencias históricas.

El desarrollo del pensamiento histórico pues, implica la capacidad de cuestionarse la historia para ser capaz de emitir deducciones sobre la misma, comprender el carácter constructivo y desarrollar el pensamiento creativo de los discentes (Ortega, Carcedo de Andrés, & Blanco, 2018).

Para abordar todos los ámbitos que engloba el pensamiento histórico en Educación Primaria es necesario que los discentes hayan adquirido diferentes nociones temporales. El concepto de “tiempo personal” como la frecuencia y regularidad de los eventos en su propia vida, “orientación temporal” haciendo referencia a la relación entre pasado, presente y futuro y como se pueden orientar a partir de ello temporalmente y “posición temporal” en cuanto a la simultaneidad, duración, cambio y permanencia, lo que será indispensable para comprender el paso del tiempo en las sociedades (Santisteban, y otros, 2001). También se deben adquirir en Educación Primaria los conceptos referentes al



tiempo cronológico y al tiempo histórico, así como conceptos que describen esquemas organizadores, como agricultura, economía o religión (Masachs, 1994).

2.2.1 Desarrollo del pensamiento histórico en Educación Primaria

Los conocimientos que los alumnos de Educación Primaria son capaces de adquirir viene dado por el nivel de desarrollo cognitivo en que se encuentren. Este nivel se relaciona directamente con los conceptos ya adquiridos para poder construir sus conocimientos a partir de ellos (Éthier, Demers, & Lefrançois, 2010).

Según Sinclair, Bovet, Piaget, y Inhelder (1975), el niño pasa por tres fases en el desarrollo de las operaciones cognitivas que están relacionadas con la edad y son progresivas en el tiempo. Estas fases se relacionan directamente con las operaciones cognitivas relacionadas con el aprendizaje del tiempo histórico. Para los autores piagetianos¹ que relacionan estas dos ideas los niños no son capaces de desarrollar el pensamiento histórico hasta los 16 años, por lo que los conceptos históricos complejos no se deben implementar hasta etapas superiores (Saiz & Colomer, 2014). En contraposición, hay muchos autores que critican esta relación, Seixas (2017) defiende que los niños están relacionados con el pasado desde la infancia, ya que éste está presente en su entorno físico por medio de los monumentos o la toponimia, en su lenguaje en la medida en la que lo utilizan para referirse al pasado propio o al de sus seres queridos cuando hablan de cuando sus progenitores eran pequeños, por ejemplo. Del mismo modo, también defiende que los

¹ Jean William Fritz Piaget (1896–1980), nacido en Suiza, psicólogo experimental, filósofo, biólogo desarrolló la epistemología genética y realizó importantes aportes en el campo de la psicología evolutiva, así como estudios sobre la infancia y su teoría del desarrollo cognitivo.



niños se ven enfrentados a diferentes situaciones que implican el pensamiento histórico, como en los cuentos tradicionales o cuando escuchan conversaciones ajenas.

La falta de comprensión en el tiempo para los críticos del modelo piagetiano se relaciona con el modo en el que se utilizan los recursos históricos (Saiz & Colomer, 2014). La modalidad lingüística que utilizamos, así como la correspondencia de los materiales que se utilizan en la enseñanza de la historia en Educación Primaria, ha de ser adecuada al concepto de tiempo que ya tienen los niños. Para Pagès Blanch y Santiesteban Fernández (2010), en la enseñanza de la historia se ha de tener en cuenta el modo en el que hacemos las construcciones de las narraciones temporales, los materiales narrativos con una estructura adecuada son más fáciles de reconocer en los niños de Educación Primaria, lo que hace que sea más fácil también crear una noción del tiempo.

Valverde (2010) introduce un concepto referente al “proceso de transformación de la experiencia humana dentro de líneas históricas que adoptan sentido a través de la organización narrativa”, al que llama «historificación» (*storification*). Este proceso organiza episodios, organizaciones en el tiempo y el espacio mediante preguntas clave como «¿quién hace qué y cuándo, con qué intenciones, y cuáles son las consecuencias?». Esto hace que los personajes históricos junto con las causas sean el centro de los eventos históricos, dando causas, motivos, intenciones, planes y acciones, o lo que es lo mismo, estableciendo un contexto por medios de la *historificación* como se puede ver en la figura 1.

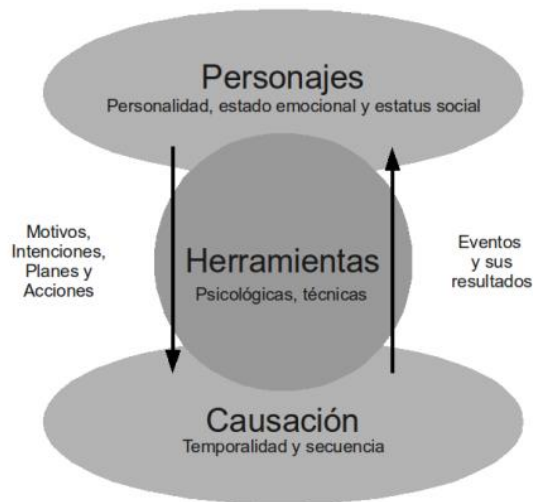


Figura 1 Proceso de *historificación*
(Valverde, 2010)

2.3 Dificultades en la enseñanza de la historia en Educación Primaria

Desde una perspectiva constructivista Prats (2011) hace una enumeración de las diferentes dificultades que se pueden encontrar en Educación Primaria cuando se enseña historia en el aula:

- I. Los conceptos que se utilizan en la enseñanza de la historia suelen presentar dificultades de comprensión para los discentes por su alto nivel de abstracción. Una ejemplificación de esto sería los conceptos como feudalismo, sistema totalitario, etc. Sin embargo, los discentes sí son capaces de comprender estos términos, pero los tienen como representaciones anecdóticas y personalista de estos conceptos.



- II. El dominio por parte de los alumnos de las convenciones temporales y las unidades y medidas de tiempo, pues en el estudio del pasado es necesario el conocimiento del tiempo, los cambios en este y las permanencias.
- III. Las transformaciones de los contenidos, en cuanto a la historia, que se llevan a cabo por las influencias políticas e ideológicas del país. Esto hace que los contenidos cambien, desestabilizando el aprendizaje y creando vacíos conceptuales.
- IV. La influencia de los valores morales en el cambio conceptual. En muchas ocasiones los cambios conceptuales se ven afectados por diferentes visiones morales de acontecimientos de la historia.
- V. El razonamiento, con el que creamos deducciones lógicas, es necesario para comprender y relacionar los eventos históricos entre pasado, presente y futuro. El nivel de capacidad de razonamiento de los alumnos es clave para este ámbito.
- VI. La historia no es una saber que se pueda demostrar de forma empírica, puesto que no se pueden realizar experimentos, ni está formada por leyes generales, por ello se han de buscar estrategias con las que se pueda vivenciar y conocer el pasado.
- VII. Promover una mejor comprensión del alumno de la relación entre el individuo y la sociedad y entre el determinismo y la libertad y como estos conceptos se interrelacionan también entre ellos.



- VIII. Desarrollo de la empatía histórica para comprender que hay explicaciones causales y también intencionales en los acontecimientos históricos. Para comprender a las personas que participaron en estos hechos es necesario comprender los límites y condicionamientos que históricamente tenían.
- IX. Es necesario trabajar con fuentes para enseñar historia, sobre todo fuentes Educación Primarias, pero también con secundarias y deben ser sometidas a un juicio crítico para desentrañar su parcialidad o imparcialidad.

Otra dificultad para Valverde (2010) con la que los docentes se encuentran en las aulas de Educación Primaria es la imposibilidad por parte de los discentes de captar el contexto histórico, puesto que para ellos es más sencillo observar el pasado con su propia visión del presente, por lo que realizar actividades donde se busque ubicar acontecimiento histórico en su contexto es una actividad clave en Educación Primaria.

Por último, se ha de hablar de los materiales didácticos en el aula, en concreto del material por excelencia: el libro de texto. Estos manuales escolares, en general, no realizan una buena introducción al desarrollo de las competencias históricas, como realizar preguntas adecuadas sobre problemáticas históricas, fomentar el acceso a las fuentes históricas, desarrollar la investigación o la realización de relatos o explicaciones sobre comprensión histórica (Saiz & Colomer, 2014).

2.4 Propuestas de mejora

Diferentes estudios evidencian las carencias de la enseñanza de la historia actualmente, dando datos sobre la necesidad “del análisis heurístico de fuentes, la



integración relacional en narrativas de los estudiantes de inferencias o evidencias obtenidas de las mismas, así como la resolución de problemas y la construcción de argumentaciones basadas en el uso y obtención de evidencias” (Sáiz, 2013). El mejor recurso para trabajar esto en Educación Primaria es la iniciación al pensamiento crítico y creativo en el aula, abandonando la enseñanza tradicional e introduciendo nuevas metodologías que alejen el antiguo concepto del libro de texto como única herramienta de aprendizaje.

El libro de texto se debe concebir como un recurso más en el aula para fomentar una adecuada formación histórica mediante los datos que en este se encuentran, no como elemento central del aprendizaje, sino como un elemento más para la investigación histórica del alumno, es decir un apoyo en su aprendizaje (Saiz & Colomer, 2014). Así pues, se han de utilizar también en el aula otro tipo de materiales curriculares de innovación didáctica, también de creación propia, mientras se utiliza el uso del libro de texto. Es importante también la introducción de planes de trabajo o secuencias didácticas alternativas que enseñan a pensar históricamente (Sáiz, 2013).

Para Pagès Blanch y Santiesteban Fernández (2010) la claves para mejorar el aprendizaje de la historia en Educación Primaria residen en la mejora del aprendizaje del tiempo histórico, dando especial importancia a las siguientes cuestiones.

- I. La enseñanza de la historia debe de dejar de ser una acumulación de datos y fechas a modo de museo histórico.
- II. Se debe basar el aprendizaje de la historia en las relaciones entre pasado, presente y futuro, a nivel social y también personal.



- III. El tiempo presente y los intereses del alumnado se deben tomar como punto de partida para enseñar historia, de este modo se podrán tratar también los valores democráticos.
- IV. Se deben cuestionar las categorías temporales, ya que son constructos sociales.
- V. Se debe enseñar a periodizar, no solo a conocer una determinada periodización.
- VI. La cronología se debe enseñar relacionándola con conceptos temporales básicos como cambio, duración, sucesión o cualidades del tiempo histórico.
- VII. Se deben utilizar los conceptos temporales como organizadores cognitivos, ya que así se utilizan en la vida cotidiana.

Por lo que respecta a las prácticas adecuadas para el aprendizaje es necesario mencionar las estrategias de indagación, poco utilizadas en las aulas a la hora de trabajar los conceptos históricos. Saiz y Colomer (2014) proponen la introducción de estas estrategias a partir del uso de fuentes o la creación de relatos y narrativas basados en la empatía e imaginación histórica que promueva la representación del pasado como una realidad que se puede investigar en el aula y construir, no solo como un texto a memorizar.

Otra aportación para la mejora de la enseñanza de la historia en Educación Primaria es la de Prats y otros (2011), donde se proponen diferentes temáticas históricas. La propuesta comienza planteando utilizar temas que incorporen elementos para el estudio de la cronología y el tiempo histórico, refiriéndose al trabajo del tiempo y los *tempus* propios



de cada periodo histórico, el alumno de este modo trabajará la medida de tiempo evaluándola como algo convencional frente al uso del tiempo como una continuidad temporal donde hay diferentes ritmos de crecimiento y desarrollo históricos. También se propone el estudio de acontecimientos, personajes y hechos significativos de la historia, rescatar este tipo de contenidos para poder reubicarlos en un contexto concreto y poder dar una explicación general para reforzar las técnicas de análisis histórico y matizar un campo de observación.

Prats y otros (2011) también propone como temática los temas que planteen las ideas de cambio y continuidad en el devenir histórico, esto lo justifica dando luz a la necesidad de estudiar la historia desde una perspectiva de continuidad y cambio en la historia, destacando para ello cuatro aspectos importantes.

- a. Los cambios que se producen en el tiempo tienen diferentes ritmos, a veces se producen muy rápido y en otras ocasiones muy despacio.
- b. El ritmo de cambio no es el mismo para las sociedades que conviven en un mismo tiempo cronológico, es necesario disociar el tiempo histórico de los procesos y hechos que se producen.
- c. Los cambios en la historia no siempre son continuos ni positivos.
- d. Se ha de dar la misma importancia a la continuidad histórica que a los cambios, “es preciso incorporar elementos históricos que consideren y ejemplifiquen la pervivencia del pasado en sociedades que, en apariencia, ya han roto con él” (Prats, y otros, 2011, pág. 66)



Las siguientes ideas que propone Prats y otros (2011) es trabajar la explicación multicausal de los hechos del pasado y, muy relacionado con esta, realizar investigaciones que dejen patente la complejidad que tiene cualquier fenómeno o acontecimiento social. Es necesaria la intencionalidad de los agentes y causalidad en la explicación de un hecho, elementos que no siempre coinciden y son independientes en un mismo hecho histórico, para poder realizar las preguntas adecuadas sobre las causas de los cambios o los factores que los modificaron o evitaron; Así como preguntar sobre los motivos de las personas o grupos en los hechos. Plantearse de este modo una explicación multicausal hace que se produzcan en el aula investigaciones que combaten “el mecanicismo, el dogmatismo o la emisión de juicios precipitados. El estudio de la historia permite, mejor que cualquier otra disciplina académica, comprobar la complejidad de los hechos humanos” (Prats, y otros, 2011, pág. 67).

La última aportación de los mencionados autores a las temáticas son los estudios de los lugares paralelos mediante un esquema de diferencias. De este modo los discentes trabajaran realidades históricas diferentes pero simultáneas en el tiempo, siempre que ya haya una preparación en los conocimientos preexistentes que de contexto a los distintos periodos y momentos históricos.

3 Utilización de fuentes históricas en Educación Primaria

Como se ha analizado en el punto anterior, la capacidad de desarrollar el pensamiento histórico en los alumnos de Educación Primaria requiere una compleja exigencia cognitiva tanto por parte de los discentes como de los docentes. Es por ello que se va a analizar la utilización de las fuentes históricas como herramienta para



complementar el aprendizaje de los conceptos históricos en el aula, ya que actualmente los recursos utilizados para este menester suelen ser dos grandes grupos: los basados en el método oral y escrito apoyados en el texto y los que se fundamentan en información de carácter icónico. Del mismo modo, la estrategia más utilizada por los docentes es la explicación verbal, donde describen, narran o explican causalmente conceptos y fenómenos históricos complejos, acto que promueve la capacidad de comprender discursos formativos cuando el alumno ha de seguir la línea argumental y realizar conexiones entre ideas y argumentos. Estas metodologías y estrategias didácticas no son negativas ni innecesarias, pero necesitan apoyos para promover la comprensión del alumno con las relaciones entre diferentes ideas, aclarando o poniendo de manifiesto información implícita o conocimientos previos del alumnado (Carretero & Montanero, 2008).

El uso de fuentes primarias como material en el aprendizaje de la historia es una oportunidad para realizar trabajos de investigación similares al trabajo del historiador (Valverde, 2010). Ortega, Carcedo de Andrés y Blanco (2018), hacen referencia también a este método como el método científico histórico que requiere “de un proceso de selección y recopilación de fuentes de análisis y comparación de datos y de conclusiones que corroboran o refutan las hipótesis iniciales” (pág. 39). Las fuentes han de ser analizadas, valoradas e interpretadas y como probadas en veracidad para conseguir el objetivo de saber cómo se lleva a cabo la construcción de la historia. Las preguntas que se realizan a las fuentes mediante esta metodología son según Ortega, Carcedo de Andrés y Blanco (2018) las siguientes:

- ¿Qué ocurrió?



- ¿Cuándo ha sido elaborada la fuente?
- ¿Dónde está redactado el documento?
- ¿Cuáles son los protagonistas del documento?
- ¿Por qué se refleja esa información y cuáles son las motivaciones, las causas y las consecuencias?
- ¿Cómo se manifiesta la información?

Con estas metodologías se pueden plantear problemas, investigaciones o proponer la búsqueda de soluciones a interrogantes del pasado que llevara a los alumnos a buscar y seleccionar fuentes adecuadas a la problemática propuesta. En este entorno de aprendizaje donde se plantean los interrogantes históricos se plantean preguntas-problema para generar el siguiente paso, la indagación (Saíz, 2014). Una vez seleccionadas las fuentes adecuadas se podrá entonces hacer una interpretación donde se extraigan evidencias y se creen inferencias, este paso da lugar a las estrategias de análisis de las fuentes.

Para Saiz (2014) esta parte es clave en el trabajo con fuentes, ya que plantea al alumno cómo debe preguntar y qué debe preguntar a estas. En ocasiones, las fuentes no revelan de forma directa o explícita lo que ofrecen, sino que se debe extraer mediante la investigación. Hay dos niveles de análisis de fuentes. En primer lugar, el análisis descriptivo o algorítmico, que no requieren un trabajo cognitivo alto y que se relacionan con preguntas de formulación literal, recordar-repetir o comprender-reformular. En segundo lugar, el trabajo heurístico y creativo, fruto de un trabajo cognitivo más alto, donde se implican las acciones de aplicar, analizar, evaluar y crear.



Estos dos niveles llevarán al discente a la creación de narrativas históricas por medio de la construcción del conocimiento histórico (Sáiz, 2014). Esta construcción del conocimiento se basa en el aprendizaje significativo de Ausubel² (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1987) que se define como la construcción del conocimiento a partir de los saberes previos del alumno por medios de múltiples métodos de aprendizaje.

El trabajo en el aula con fuentes primarias permite a los discentes extraer información referente a las variables de los procesos sociales, evidenciar la multicausalidad de un acontecimiento histórico y el relativismo que caracteriza al conocimiento histórico (Cervigón, 2019). En las fuentes se pueden encontrar informaciones explícitas e implícitas, o incluso vacíos de información que en sí mismos aportan el dato del silencio. Tienen valor epistemológico, didáctico y formativo, por lo que son una gran herramienta para utilizar en el aula (González, Pagès, & Santisteban, 2011).

La fuentes históricas que se pueden utilizar en el aula de Educación Primaria son primarias y secundarias. Las primarias, son aquellas que fueron elaboradas mientras se producían los hechos a los que hacen referencia y que no han sido modificadas después de esto. Las fuentes secundarias o historiográficas hacen referencia a las que se basan en otras fuentes, ya sean Educación Primarias o secundarias. Este apartado se profundizará más en el apartado 3.3.

² David Ausubel (1918-2001), psicólogo y pedagogo estadounidense, gran referente de la psicología conductista y creador de la teoría del aprendizaje significativo.



3.1 Objetivos y fundamentos del uso de fuentes históricas en el aula

Para Saiz (2013) el uso de las fuentes históricas en el aula presenta el pasado en el aula como una realidad abierta que los alumnos pueden investigar y ser activos en su propio aprendizaje, puesto que los materiales que se van a utilizar para resolver las problemáticas históricas que se propongan en el aula son reales y el alumno reconstruirá la historia mediante narrativas derivadas de evidencias o pruebas históricas. Los objetivos de esta interpretación de las fuentes históricas son para González, Pagès, y Santisteban (2011) los siguientes.

- Cambiar el modelo organizativo de la historia de los manuales de historia.
- Conocer las relaciones de la historia que conocen los discente con otros acontecimientos históricos.
- Presentar el conocimiento histórico como algo abierto a la discusión, no como una realidad cerrada e inamovible.
- Introducir la cotidianeidad de la historia por medios de las persona que formaron parte de ella.
- Mejorar la motivación de alumnado, haciendo que las partes más disciplinarias de la materia se acojan mejor.
- Poner en cuestión el concepto de la interpretación histórica enfrentado las fuentes al manual.



- Poner en contacto al alumno con el pasado por medio de estrategias y situaciones que sean naturales para los discentes.
- Mejorar el protagonismo y la autonomía del estudiante en el aula.
- Introduciendo situaciones educativas diferentes a las que se dan normalmente en el aprendizaje de la historia.
- Adquirir progresivamente habilidades históricas.

Una vez analizados los objetivos se van a exponer también los fundamentos de las destrezas de aprovechamiento didáctico de las fuentes históricas. Estas destrezas se pueden dividir en tres grupos de habilidades básicas: plantear problemas de aprendizaje histórico, analizar e interrogar fuentes históricas para construir pruebas del pasado y desarrollar respuestas interpretativas redactando una narrativa o ensayo histórico (Sáiz, 2014).

Para plantear problemas de aprendizaje histórico se presenta el pasado para ser investigado. Se busca que se presenten interrogantes y preguntas que serán las encargadas de organizar y guiar el aprendizaje. Se busca una situación similar a la investigación histórica real. Otra habilidad es analizar e interrogar fuentes históricas para construir pruebas del pasado, donde se producen dos niveles de aproximación a la historia.

En primer lugar, se obtiene información directa de la fuente con preguntas cerradas que dan como resultado respuestas de formulación literal. En segundo lugar, se toma información relacionada con el contexto que es deducida o inferida por el discente. Al relacionar el contexto con la fuente por medio de preguntas y observación esto equivale a preguntar históricamente, lo que produce un uso heurístico de ésta. Por último, desarrollar



respuestas interpretativas redactando una narrativa o ensayo histórico para desarrollar la capacidad de relacionar las ideas extraídas de las fuentes y los conocimientos previos del contexto histórico del alumno (Sáiz, 2014).

3.2 Desarrollo del pensamiento crítico mediante el aprendizaje

Para Carretero y Montanero (2008), es necesario aprender a cuestionar las propias versiones y las evidencias históricas desde edades tempranas, sean primarias o secundarias, así como las interpretaciones ideológicas que se realizan de forma natural sobre los acontecimientos o hechos históricos, pero hay limitaciones cognitivas que debemos tener en cuenta en el aula, así como las metodologías que se usen y el lenguaje.

Las dificultades que encontramos en el aula relacionadas con el pensamiento crítico, Valverde (2010) establece dos tipos, las dificultades contextuales y las epistemológicas. Las primeras hacen referencia a la erudición del conocimiento histórico, las apropiaciones ideológicas y las metodologías arcaicas que aún se utilizan en el aula. Las segundas son las dificultades relacionadas con el pensamiento abstracto de los alumnos, que en ocasiones impide que puedan hacer representaciones históricas para sí mismo y su comprensión.

La enseñanza de la *competencia razonadora*, según Carretero y Montanero (2008), es un objetivo complejo en el aula, que requiere un estudio sistemático y aplicado de la lógica formal. Pero en las aulas de Educación Primaria es más importante preparar a los alumnos para el uso del razonamiento y la crítica de contenidos específicos que los capaciten para diferentes actividades.



que descubran el contenido ideológico o los prejuicios implícitos en un texto; que analicen las carencias o inconsistencias en la información, o bien los puntos de vista conflictivos que se exponen en varias fuentes; que critiquen la argumentación que sostiene un determinado autor o teoría, busquen contraargumentos y los debatan explícitamente en clase (Carretero & Montanero, 2008, pág. 136).

Podemos definir el pensamiento crítico de diferentes formas. Según Grez Cook (2018), el pensamiento crítico es “un conjunto de técnicas, destrezas, estrategias y procedimientos [...] una forma de enfrentar y entender la vida, en la cual se ponen en juego no solo los contenidos y habilidades, sino también sus concepciones, creencias y valores” (pág. 68). Carretero y Montanero (2008) añaden que es “una capacidad íntimamente ligada a la pretensión de formar ciudadanos con una conciencia crítica de la sociedad a la que pertenecen” (pág. 136), ya que la historia se construye los valores ideológicos y las visiones subjetivas del que elabora la narración histórica. Una definición muy acertada y específica es la que elabora Tamayo Alzate (2012).

el pensamiento crítico es un pensamiento acertado y reflexivo, orientado en decidir qué pensar y qué hacer. Requiere llevar a cabo acciones como: juzgar la credibilidad de las fuentes, identificar las conclusiones, razones y supuestos, juzgar la calidad de un argumento incluyendo la aceptabilidad de sus razones, supuestos y evidencias, desarrollar una posición independiente acerca de un asunto, hacer preguntas clarificadoras adecuadas, planificar y diseñar experimentos, definir términos de manera apropiada para el contexto, tener apertura mental, tratar de estar bien informado y sacar conclusiones de forma cuidadosa y cuando se tenga la evidencia para hacerlo (Tamayo Alzate, 2012, pág. 215).

En la actualidad, diferentes estudios muestran que es necesario incorporar nuevas dimensiones a la tradicional en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias, dimensiones como la afectiva y creativa, y desarrollar actividades que promuevan la curiosidad y el deseo de indagación en los alumnos (Tamayo Alzate, 2012). También es necesario



promover estas actitudes debido a la sobreexposición de la información a la que están sometidos los alumnos gracias a la globalización y las redes sociales y a la aparición de problemas sociales con las actuales crisis a nivel mundial. Esto hace que deban estar preparados para convivir con muchas visiones diferentes de los hechos que viven ellos mismo y a partir de lo que construirán su propio juicio o forma de ver los hechos.

Otros estudios (Sierra, Carpintero, & Pérez, 2010) apuntan que también es necesario trabajar en el aula el pensamiento crítico porque es una parte integrante de la inteligencia junto con la velocidad de procesamiento, la creatividad y la memoria excepcional. La inteligencia humana está formada por tres aspectos: el nivel básico de aptitud intelectual inherente a la persona, el conocimiento y las tácticas, estrategias cognitivas o técnicas del pensamiento. La primera es innata y la segunda precisa de tiempo, por lo que la escuela debe hacerse cargo, mayoritariamente, de la tercera.

La escuela tiene el rol de desarrollar la inteligencia de los alumnos, que no es algo fijo, y hacerlo por medio de actitudes positivas que los lleve a aprender a pensar (Sierra, Carpintero, & Pérez, 2010). Este aprender a pensar hace referencia a actividades cognitivas que trabajan conjuntamente y que forman parte del pensamiento crítico, como la resolución de problemas, pensamiento lógico, percepción de ideas, análisis, evaluación y toma de decisiones y que se pueden trabajar en el aula por medio de actividades que inviten a los alumnos a recordar, interpretar, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar (Tamayo Alzate, 2012).

Atendiendo a los aspectos que se han de trabajar para promover el pensamiento crítico en las aulas Tamayo Alzate (2012) resalta los siguientes.



- Se ha de reconocer la influencia de la historia, la experiencia, intereses y cultura en la construcción del sujeto.
- Se ha de comprender las relaciones entre la ciencia y su conocimiento público y las relaciones entre ciencia, tecnología, sociedad y desarrollo.
- Se han de generar procesos conscientes en los que profundizar y comprender como aprende el alumno para redirigir la enseñanza a un aprendizaje significativo.
- Hacer de la escuela un espacio donde el alumno también enriquezca su intelecto y donde recoja información para construir y reconstruir su conocimiento conscientemente.
- Orientar las acciones de los alumnos para ser ciudadanos autónomos en el futuro.

Para finalizar, se van a enumerar los objetivos que se pretenden conseguir con el trabajo del pensamiento crítico en el aula, según Grez Cook (2018), para crear pensadores críticos y ejercitados en nuestras aulas de Educación Primaria:

“Formula problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión.

Acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente.

Llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes.



Piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento; reconoce y evalúa, según es necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas.

Al idear soluciones a problemas complejos, se comunica efectivamente” (Grez Cook, 2018, pág. 69)

3.3 Uso de fuentes históricas en el aula de Educación Primaria para el desarrollo del pensamiento crítico

El uso de fuentes históricas en Educación Primaria desarrolla diferentes habilidades como la comunicación lingüística, la autonomía e iniciativa personal y la competencia social y ciudadana. Esto se consigue con un buen uso de las fuentes en el aula de Educación Primaria por medio de una metodología basada en preguntas pautadas, que recuerdan al método científico, y que mediante estas se genera conocimiento e información sobre aspectos políticos, institucionales, sociales, económicos y culturales (Cervigón, 2019). Es por ello que el análisis de las fuentes que debe hacer el docente para poder trabajar los contenidos es de vital importancia.

Los conceptos relacionados con el tiempo histórico y las sociedades históricas serán los adecuados para trabajar desde una perspectiva descriptiva los tipos de sociedades; los periodos históricos como la edad antigua, la edad moderna, la contemporánea, etc.; el tiempo cronológico como la sucesión, la simultaneidad, etc.; el tiempo intrínseco de los procesos históricos; los diferentes ritmos a los que se suceden los hechos históricos con léxico común como rápido, medio, lento o muy lento; las permanencias, continuidades o resistencias de los fenómenos históricos y las diferentes duraciones clasificadas como acontecimiento, coyuntura o larga duración (Estepa, 2017). Por tanto, la introducción de fuentes primarias en el trabajo de la historia, en el aula de Educación Primaria, es una herramienta indispensable para para desarrollar el pensamiento histórico en los alumnos,



pensamiento que ha de ser crítico fundamentalmente para conseguir un conocimiento adecuado y haber profundizado en la asimilación de procesos y habilidades, obteniendo de esta manera los conceptos mediante el aprendizaje significativo (Cervigón, 2019).

Para Gómez Carrasco y Miralles Martínez (2014), conocemos nuestro pasado gracias a las evidencias históricas que tenemos de este y al análisis de estas fuentes de información que han llegado hasta nosotros a través del tiempo, por lo que en el aula el trabajo con evidencias o fuentes históricas es imprescindible en las primeras etapas educativas.

4 La importancia de los bancos de recursos didácticos en la enseñanza

Los recursos didácticos que se usan en el aula son las herramientas que permiten al docente realizar una intervención educativa adecuada, ya que son un medio didáctico que con la planificación necesaria puede dinamizar la clase y la adquisición de conceptos (Lucas & Suarez, 2010). Existen dos tipos de recursos didácticos en el aula, los medios didácticos y los recursos educativos, los primeros hacen referencia a los materiales que han sido elaborados con la intención de participar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, como los libros de texto. En cambio, los recursos didácticos hacen referencia a los materiales que no son de naturaleza didáctica, pero se pueden utilizar en determinados contextos educativos para el desarrollo de la formación de los alumnos (López & Llull, 2017).

Para que estos materiales sean eficaces en el aula se han de valorar y priorizar los objetivos que se persiguen con la utilización de estos; los contenidos que busca trabajar el docente en el aula; las características del grupo clase con el que vamos a tratar; el contexto



en el que se va a desarrollar el trabajo docente; y la metodología que se pretende utilizar durante el proceso de enseñanza. Las funciones principales que han de cumplir dichos materiales para Lucas y Suarez (2010) son las siguientes.

- Aportar información.
- Instrucción en el proceso de aprendizaje.
- Adiestrar o entrenar aptitudes.
- Motivar al alumnado.
- Evaluar los contenidos y/o aptitudes adquiridas.
- Recrear situaciones reales.
- Ser medios para la expresión.

Al utilizar estos recursos en clase se ha de tener en cuenta que el contenido este estructurado de la forma más eficaz y comprensible, que las imágenes o iconos que se utilicen sean facilitadores de la información. En el caso de utilizar soporte tecnológico, que este funcione correctamente y que los alumnos tengan ya adquiridos los conocimientos necesarios para utilizarlos eficazmente (Vargas, 2014).

Los materiales didácticos se pueden organizar en diferentes categorías atendiendo a los usos, la composición o la procedencia. No hay un acuerdo común a esta clasificación, cada autor realiza una diferente, pero se va a desarrollar la clasificación de Lucas y Suarez (2010) a continuación. El soporte papel con libros de divulgación, de texto, de consulta, de



información y actividades, de actividades diversas; cuadernos de ejercicios, autocorrectivos; diccionario; las técnicas blandas, donde se incluyen las pizarras, los paneles, los carteles, etc.; Audiovisuales y medios de comunicación; los sistemas informáticos, como paquetes informáticos (con procesadores de texto, base de datos, presentaciones, etc.), redes, internet, etc.; los juegos, recursos que le permiten al alumnado jugar en el acto educativo; las ayudas técnicas referentes a los materiales que se elaboran amulando a los reales que no podemos traer a clase, los materiales audiovisuales (grabador, proyector, cámara de vídeo digital, etc.), los escenarios de marionetas, etc.; el material fungible; los libros para el alumno como cuadernos donde el alumno trabaja directamente sobre este; los libros para el profesor, con materiales y recursos preparados para la docencia.

5 Recursos para trabajar la historia desde las fuentes históricas en Educación Primaria

Los recursos que se presentan se basan en el *Decreto 108/2014* por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana, en concreto en los criterios de evaluación del Bloque 4: LAS HUELLAS DEL TIEMPO. Dichos criterios se especifican para concretar los recursos que se detallan en cada nivel educativo que se propone a continuación.

5.1 Recursos para trabajar en 4º de primaria

5.1.1 Contenidos y criterios de evaluación

Los contenidos propuestos en el *Decreto 108/2014* para el cuarto curso de educación primaria hacen referencia a diferentes conceptos y conocimientos históricos, de



los cuales se van a utilizar los siguientes para la propuesta de recursos históricos que se detalla más adelante.

- El tiempo y su medida: periodos cronológicos (año, siglo, milenio), formas convencionales de datación, grandes edades de la historia.
- Nociones de cambio, causa, consecuencia, empatía, duración y simultaneidad, evidencia e interpretación histórica.
- La Península Ibérica en la Prehistoria y en la Edad Antigua:
 - o Las sociedades de cazadores y recolectores, las sociedades agrarias, las primeras ciudades y estados.
 - o La difusión de la cultura griega.
 - o La romanización.
- Uso como fuentes de objetos, obras de arte, monumentos históricos, imágenes y otras fuentes basadas en recursos digitales y, especialmente, las de carácter arqueológico (*Decreto 108/2014*).

Del mismo modo, se van a elegir los criterios de evaluación acorde a los contenidos elegidos de los que se presentan en el *Decreto 108/2014*.

- BL4.1. Ordenar cronológicamente y representar la información sobre hechos históricos relevantes de la prehistoria como el paso de las sociedades de cazadores y recolectores a la de agricultores y ganaderos y de la antigüedad como la difusión de la cultura griega o la romanización a partir de diversas fuentes y utilizar convencionalismos cronológicos de manera apropiada para describir o narrar hechos de estos períodos, identificando su sucesiones, su simultaneidad y su duración.



- BL4.2. Describir algunos procesos y hechos históricos de la Prehistoria y Antigüedad que tuvieron lugar en a la península Ibérica y otras partes del mundo, identificando las características de las sociedades estudiadas (formas de vida, organización social y política, cultura) y reconociendo la importancia de cambios como la invención y difusión de la agricultura, de la escritura, la creciente diferenciación social, el surgimiento de formas de organización política o la romanización.
- BL4.3. Seleccionar información relevante sobre hechos de la Prehistoria y de la Antigüedad y hacer deducciones sencillas sobre aspectos como el uso de ciertos objetos y tecnologías, la organización social y política, sus medios de subsistencia o las producciones artísticas mediante mapas históricos, reproducciones de obras de arte, restos arqueológicos, la visita a museos, conjuntos monumentales o edificios singulares y asumir la dificultad de su interpretación (*Decreto 108/2014*).

Los materiales que se detallan a continuación son los correspondientes a la Prehistoria. Estos materiales se pueden conseguir y encontrar en diversos espacios dedicados a la reproducción histórica y se podrían utilizar en el aula a modo de museo manipulativo para después realizar diversas actividades con ellos que reforzarían la comprensión y la contextualización histórica. Siempre se priorizará el trabajo en el aula con materiales reales por encima del uso de las imágenes representativas.

5.1.2 Fuentes

Material	Descripción
Bifaz lanceolado (Anexo 1)	Son útiles de formas variadas, generalmente tallados sobre riñones de sílex, aunque también se conocen sobre otras rocas (cuarcitas, etc.). La talla se produce por medio del retoque bilateral de ambas caras del riñón, en dirección centrípeta a todo lo largo de su contorno, o bien respetando parte



**Punta
musteriense**

[\(Anexo 2\)](#)

de él quizá para crear o respetar una zona prensil, que de esta forma conserva parte del córtex original (Prehistoria Viva, 2021).

Con esta premisa, se puede definirse la punta musteriense como una pieza más o menos triangular, con vértice de ángulo inferior a 90°, y de bordes laterales curvos, ojivales, sensiblemente rectos o asimétricos, parcial o totalmente retocados sobre su cara dorsal, llegando el retoque a ser cubriente a veces. La extremidad distal no siempre es aguda, pues a menudo es embotada, mocha, o mellada, como los bordes, y, el plano de percusión no está forzosamente situado en el borde opuesto a la punta (Prehistoria Viva, 2021).

Reproducción arqueológica de una cerámica de la tipología campaniforme del vaso de la Rambla, procedente de la Minilla (Córdoba). Época del Calcolítico, 2000-1500 a.C. Técnica empleada: cocción oxidante y desgrasante grueso; decoración incisa geométrica.

**Cerámica
campaniforme**

[\(Anexo 3\)](#)

El nombre de cerámica campaniforme deriva de su forma de campana invertida. Es una cerámica de alta calidad, con una decoración incisa y punteada muy característica, con motivos geométricos combinados, zig-zags, triángulos, y bandas, ajedrezados. A veces, las incisiones decorativas van rellenas de pasta blanca, lo que da mayor vistosidad al conjunto. La decoración suele cubrir el exterior de la pieza, aunque en ocasiones también se extiende, con motivos diferentes, por parte del interior de la misma (TEPLVM, 2021).

**Fragmento de
lana**

[\(Anexo 4\)](#)

Las fibras textiles empleadas para la confección de tejidos fueron las fibras animales, entre estas la más empleada fue la lana, pero también se empleó el pelo de cabra o el de camélidos (Ruiz, 2012)

**Torques de
bronce
sencillo**

Los torques, collares rígidos y redondos abiertos en la parte anterior y ornamentado en ambos extremos, fueron usados por varios pueblos de la Edad de bronce Final y la Edad de Hierro, siendo ampliamente conocido



([Anexo 5](#)) como un collar típicamente céltico, de la época de La Tène, llevado sobre todo por bretones, galos, celtíberos e íberos. Eran utilizados por hombres y mujeres como señal de nobleza y de estado social alto, pero también como una decoración militar otorgada a los guerreros por sus hechos en batalla, así como un atributo divino (J2 TIME MACHINE, 2017).

**Figura del
guerrero de
Moixent**

([Anexo 6](#)) Figura de bronce de origen ibérico que representa a un jinete-guerrero íbero con penacho en el casco y montando a caballo. Lleva las riendas del caballo con la mano derecha y el escudo con la izquierda. Destaca la espada íbera. Data del siglo IV ó V a. C. y fue encontrado en 1931 en el poblado íbero de Bastida de les Alcusses (Moixent, La Costera) Valencia. Se encuentra expuesta en el Museo de Prehistoria de Valencia (J2 TIME MACHINE, 2017).

5.1.2.1 Actividades

Actividad 1 Organizar cronológicamente los objetos

En esta actividad se trabajará el tiempo histórico por medio de la realización de una línea del tiempo. En un primer momento se propone la organización sin más, pero cuando ya estén ordenados según sus criterios les pediremos a los alumnos que las organicen por grupos, correspondientes al periodo paleolítico, neolítico y edad de los metales. Una vez realizada esta actividad de análisis y orden de los objetos se podrá pasar a la segunda actividad.

Actividad 2 Contextualización de los objetos en su periodo y análisis de cada periodo a nivel de organización social



Desde la organización preelaborada de estos recursos en la actividad anterior, se propone por grupos analizar y sacar conclusiones de los objetos relacionadas con su uso, elaboración, material y acabado. A partir de esas conclusiones se les pedirá que piensen y compartan con sus compañeros sus ideas sobre los propietarios de esos objetos y se planteen como debía ser su vida si utilizaban diariamente esos objetos. Para terminar la actividad se pondrá en común en clase.

Actividad 3 Reconstrucción histórica a partir de los recursos y su organización

En esta actividad los niños elaborarán una reconstrucción de cómo debía ser el día a día de una familia en cada uno de los periodos a los que representan los objetos. Para ello tendrán que hacer mención a dichos objetos y reconstruir los huecos argumentales con los datos que encontrarán en sus libros sobre las civilizaciones de dichas épocas.

5.1.3 Análisis de fuentes

Para completar la utilización de fuentes en este nivel de primaria se pueden utilizar otros recursos para completar los contenidos que se exigen en el *Decreto 108/2014*. Estos recursos serán de acceso más sencillo para los alumnos pero seguirán albergando el valor educativo necesario para la actividad en el aula. En esta parte se van a desarrollar las fuentes según sus características pero centrandose en una visita al Centro Arqueológico de l'Almoina, Valencia. Se ordenan por tipo de fuente según sus características.

Fuente material

Visita al Centro Arqueológico de l'Almoina para conocer la organización de la ciudad, centrandose la atención en el *Cardo Maximus* que se cruza perpendicularmente con el *Decumanus Maximus* y el restos de calles que se pueden apreciar en la zona romana del



yacimiento. Con esta parte de la visita llamaremos la atención de los alumnos sobre las inquietudes que puedan tener, como por ejemplo:

- ¿Cómo son las calles? ¿Son todas iguales?
- ¿Todas tenían la misma función?
- Cuál es la orientación de las calles.

Fuente icónica

Además de la organización urbana del yacimiento, también centraremos nuestra atención en el foro o plaza pública, que aglutinaba las funciones judiciales, políticas y religiosas y donde se encontraban las estatuas y pedestales honoríficos a los dioses, la familia imperial o a ciudadanos notables.

- ¿Cómo eran las personas que paseaban por aquí?
- ¿Todos los ciudadanos podían entrar a todos los edificios?
- Había estatuas de dioses y de personas importantes, ¿quiénes eran?

Fuente textual

Se va a realizar el análisis a partir de un documento de la *RESOLUCIÓN de 24 de mayo de 1993* (anexo 21). Con este anexo vamos a responder las dudas sobre cuando se comienzan a realizar las actividades de mantenimiento de patrimonio de la zona.



Fuente oral

Para trabajar este tipo de fuente se va a recurrir a la memoria de los miembros de la familia de los alumnos. Para ella tendrán que elaborar una entrevista preguntando aspectos relevantes sobre el yacimiento de la L'almoína que recuerden. Por ejemplo, se planteará recoger información sobre como recuerdan la plaza en el pasado, cuando no se había comenzado a excavar, cual ha sido el proceso de descubrimiento y excavación, si conocen el propósito de la plata cuando se realizaba la excavación, desde cuando se estaban realizando estas obras, etc.

5.2 Recursos para trabajar en 5º de primaria

5.2.1 Contenidos y criterios de evaluación

Los contenidos propuestos en el *Decreto 108/2014* para el cuarto curso de educación primaria hacen referencia a diferentes conceptos y conocimientos históricos, de los cuales se van a utilizar los siguientes para la propuesta de recursos históricos que se detalla más adelante.

- El tiempo y su representación mediante líneas de tiempo.
- El tiempo y su medida: periodos cronológicos (siglo, milenio, año, grandes edades de la historia).
- Noción de patrimonio histórico y herencia cultural.
- Noción de cambios, continuidad, simultaneidad y duración, evidencia e interpretación histórica.
- Los reinos peninsulares en la Edad Media y su expansión.



- La formación del Reino de Valencia.
- La invasión musulmana y la creación de Al-Ándalus.
- La formación de la Monarquía Hispánica y su expansión en América y Europa.
- Uso de fuentes diversas como textos, fotografías, mapas, obras de arte, edificios históricos y otras fuentes basadas en recursos digitales.
- Aceptación de que un hecho puede tener varias interpretaciones.
- Noción de patrimonio histórico y herencia cultural.
- El papel de los museos.

Del mismo modo, se van a elegir los criterios de evaluación acorde a los contenidos elegidos de los que se presentan en el *Decreto 108/2014*.

- BL4.1. Representar mediante líneas de tiempo la duración de hechos históricos relevantes de la Edad Media y Edad Moderna, situado las fechas en el siglo a que corresponden, datando los hechos históricos significativos que acotan las grandes etapas de la historia.
- BL4.2. Describir algunos procesos y hechos históricos de las sociedades medievales y modernas hispánicas identificando sus características relativas a la organización social, económica y política y sus rasgos culturales, reconociendo las causas de los cambios, sus consecuencias y la duración de los principales procesos históricos de dicho periodo.
- BL4.3. Utilizar fuentes diversas como textos, reproducciones de obras de arte, mapas históricos, exposiciones en los museos, edificios históricos para establecer hechos a partir de preguntas y deducciones sobre los cambios experimentados por las sociedades medievales y modernas considerando que el pasado puede representarse de diversas formas y en las que los museos desempeñan un papel fundamental para transmitir la herencia cultural del pasado.



Los materiales que se detallan a continuación son los correspondientes a la Edad Media española. Estos materiales se proporcionarán mediante imágenes o se buscarán elementos que los puedan contener, como el caso de los escudos.

5.2.2 Fuentes

Material	Descripción
Escudo de los Reyes Católicos (Anexo 7)	El primer escudo real, nació en Segovia. El 15 de enero de 1475, tras el no fácil acceso al trono de la reina Isabel, se firmó el Acuerdo de Segovia, donde se arbitró la sentencia relativa a las atribuciones de Fernando e Isabel, y en ella se estipuló que, en heráldica, las armas de Castilla y León tendrían precedencia sobre las de Sicilia y la Corona de Aragón.
Tratado de Tordesillas (Anexo 8)	Página del Tratado de Tordesillas (7 junio 1494) entre los Reyes Católicos y Juan II de Portugal por el que se repartía la navegación y conquista del Océano Atlántico y el Nuevo Mundo mediante un meridiano situado a 370 leguas al oeste de las islas de Cabo Verde. Biblioteca Nacional de Lisboa (Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2021).
Escudo actual de España (Anexo 9)	Las fibras textiles empleadas para la confección de tejidos fueron las fibras animales, entre estas la más empleada fue la lana, pero también se empleó el pelo de cabra o el de camélidos (Ruiz, 2012)
Fragmento de la serie Isabel de RTVE (Anexo 20)	Fragmento del capítulo 6, donde de forma incompleta se ven las capitulaciones matrimoniales (de Cervera), minuto 41.30 a 45.

5.2.2.1 Actividades

Actividad 1 Visualización de las condiciones de las capitulaciones matrimoniales de Isabel I y Fernando II



En el fragmento (anexo 20) se aprecian algunas capitulaciones del matrimonio entre Isabel y Fernando, pero hay algunas que no aparecen. Sabemos que tienen algo que ver con el actual escudo de España (anexo 9), se les propondrá que encuentren similitudes y le den una explicación mediante los anexos 7 y 9.

Actividad 2

Una vez extraída la información todo los alumnos ponen en común sus teorías. El docente deberá regular este momento de comunicación y reconstrucción histórica. Finalmente dará la solución y añadirá el anexo 8 para terminar de explicar las características de este pacto.

5.2.3 Análisis de fuentes

En esta parte se van a desarrollar las fuentes según sus características para acercarnos al conocimiento sobre el descubrimiento de América.

Fuente material

Para trabajar esta parte vamos a recurrir a los conocimientos gastronómicos de los alumnos. Como ya saben, muchos alimentos que actualmente utilizamos en nuestra cocina provienen de otras partes del mundo, así que vamos a llevar diferentes alimentos para que piensen cuales pudieron ser traídos desde América.

- ¿De los alimentos que solemos comer, cuales no son originarios de nuestro continente?

- ¿Tienen nombres diferentes de donde provienen?



Fuente icónica

Comparar los mapas del anexo 22 y anexo 23 para apreciar las diferencias entre ambos y determinar cuál es anterior y cual es posterior. Con esto los alumnos responderán las incógnitas sobre los mapas antes del descubrimiento de américa y la forma de ver el mundo de la sociedad de entonces.

Fuente textual

A través del texto del anexo 24 sobre el viaje de Colón a las indias se van a trabajar diferentes conceptos respecto a la llegada para saber cuándo salió y llegó, que nos dirá el tempo que aso en el mar; qué es lo primero que vieron al llegar; qué llamo su atención y cuáles fueron los problemas que encontraron a su llegada. Se trabajará mediante el proceso de preguntas que proponen Ortega, Carcedo de Andrés y Blanco (2018).

- ¿Qué ocurrió?
- ¿Cuándo ha sido elaborada la fuente?
- ¿Dónde está redactado el documento?
- ¿Cuáles son los protagonistas del documento?
- ¿Por qué se refleja esa información y cuáles son las motivaciones, las causas y las consecuencias?
- ¿Cómo se manifiesta la información?



5.3 Recursos para trabajar en 6º de primaria

5.3.1 Contenidos y criterios de evaluación

Los contenidos propuestos en el *Decreto 108/2014* para el cuarto curso de educación primaria hacen referencia a diferentes conceptos y conocimientos históricos, de los cuales se van a utilizar los siguientes para la propuesta de recursos históricos que se detalla más adelante.

- El tiempo y su representación mediante varias líneas de tiempo.
- El tiempo y su medida: periodos cronológicos. Noción de cambios, continuidad, simultaneidad y duración, evidencia.
- Las sociedades del Antiguo Régimen y la revolución liberal.
- La modernización social y económica de España.
- La dictadura del general Franco.
- La transición a la democracia Utilización de fuentes diversas como textos, fotografías, mapas, obras de arte, edificios históricos, documentos audiovisuales, procedentes de los medios de comunicación y otras fuentes basadas en recursos digitales.
- Razones de la diversidad de interpretaciones

Del mismo modo, se van a elegir los criterios de evaluación acorde a los contenidos elegidos de los que se presentan en el *Decreto 108/2014*.

- BL4.1. Representar en un eje cronológico o en varios diferentes acontecimientos o procesos históricos relevantes de la Edad Contemporánea para distinguir entre diversos tipos de cambio



(más rápidos, de mayor o menor duración, de carácter económico, cultural o político) y mostrar cómo se relacionan entre sí

- BL4.2. Analizar los principales cambios y continuidades experimentados por la sociedad española contemporánea, distinguiendo entre causas y consecuencias, relacionándolas y reconociendo que en un hecho histórico pueden converger varias causas y varias consecuencias y la necesidad de conocer los motivos de las acciones humanas que están detrás de los hechos y procesos históricos, situándolos cronológicamente en relación con otros similares ocurridos en otras partes del mundo.
- BL4.3. Seleccionar tipos de fuentes apropiadas para estudiar las sociedades contemporáneas, incorporando el uso de los medios de comunicación y otras fuentes primarias, además de aquellas obtenidas a través de medios informáticos o la visita a museos para poder integrar dicha información en la explicación de los hechos, diferenciando tales hechos de los puntos de vista que manifiestan algunas fuentes y dar alguna razón de porqué pueden diferir las interpretaciones o representaciones de un mismo hecho.

Los materiales que se detallan a continuación son los correspondientes a la Edad Moderna para trabajar el inicio del conflicto carlista, entender de forma general porque se produce y extraer una opinión crítica sobre ello. Estos materiales se proporcionarán mediante imágenes impresas o presentadas mediante impresiones.

5.3.2 Fuentes

Material	Descripción
Pragmática sanción (Anexo 10)	El 29 de marzo de 1830 se publica la Pragmática Sanción, que garantiza la sucesión del rey sea cual sea el sexo del hijo que espera (Fusi, 2012).



Anulación del decreto derogatorio de la Pragmática Sanción (Anexo 11)	El 31 de diciembre de 1832 se deroga la anulación de la pragmática sanción en favor, de nuevo, de su hija Isabel (Fusi, 2012).
Manifiesto de Abrantes (Anexo 12)	El 1 de octubre de 1933 Carlos María Isidro de Borbón redacta este texto de carácter político circunstancial, donde reclama para sí la Corona española a la muerte de su hermano Fernando VII (Fusi, 2012).
Reglamento sobre la sucesión de reinos (Anexo 13)	Reglamento de Felipe V, donde trató de modificar la sucesión española al estilo francés, pero lo máximo que se consiguió fue un principio ambiguo (Maeda, 2020).
Carta de la princesa M^a Antonia de Nápoles al Archiduque Fernando sobre Fernando VII (Anexo 14)	Fragmento donde se describe brevemente el carácter del rey fallecido.
Fragmento de tríptico carlista (Anexo 15)	Fragmento sobre la personalidad de Carlos María Isidro de Borbón.
Fragmento del Boletín de la Sociedad Española de Excursiones (Anexo 16)	Descripción de M ^a Cristina de Borbón y de las dos Sicilias.
Retrato de Carlos María Isidro de Borbón (Anexo 17)	Retrato de Carlos María Isidro de Borbón
Retrato de María Cristina de Borbón y las dos Sicilias	Retrato de María Cristina de Borbón y las dos Sicilias



[\(Anexo 18\)](#)

Retrato de Fernando VII Retrato de Fernando VII

[\(Anexo 19\)](#)

5.3.2.1 Actividades

Actividad 1 Lectura y organización de los textos

Al tratarse de textos complejos se trabajarán uno por uno, leyéndolos en clase y realizando un análisis oral en gran grupo

Actividad 2 El debate (1)

Se organizará la clase en dos grupos, de modo que representaran unos a los carlistas y los otros a los isabelinos y se discutirá la idoneidad de Carlos o María Cristina para el trono, ya que Isabel es muy pequeña aún. De estos grupos tendrán que nombrar diferentes cargos:

- Carlos María Isidro de Borbón
- Asesores de Carlos María Isidro de Borbón
- María Cristina de Borbón y de las dos Sicilias
- Asesores de María Cristina de Borbón y de las dos Sicilias
- Jurado
- Juez



Hablarán en exposiciones de 2 minutos utilizando siempre las fuentes mencionadas en los anexos 10 a 19. El debate terminará cuando todos los personajes hayan realizado su intervención.

Actividad 3 El debate (2)

En la siguiente sesión, una vez terminado el debate el Jurado tendrá que tomar una decisión y dar su veredicto por escrito y explicando su decisión basándose en la defensa de carlistas e isabelinos y en los anexos. Mientras, los dos grupos redactan un texto sobre su intervención y como creen que han ido las cosas.

Actividad 4 Veredicto

Una vez dado el veredicto se leerán también los textos de los isabelinos y carlistas, para ver los diferentes puntos de vista y se realizará una charla dialógica dirigida por el docente, donde se aborden las cuestiones que considere necesarias.

5.3.3 Análisis de fuentes

Para completar la utilización de fuentes en este nivel de primaria se pueden utilizar otros recursos para completar los contenidos que se exigen en el *Decreto 108/2014*. En esta parte se van a desarrollar las fuentes según sus características desarrollando los contenidos de la Guerra Civil y la dictadura de Franco.

Fuente material

Se van a analizar en clase las monedas pesetas que se utilizaron en España desde 1944 hasta 2002. En ellas hay representados diferentes personajes que responderán las preguntas de los alumnos.



- ¿Quiénes son?
- ¿Qué cargos ostentaban?

Fuente icónica

Mediante el análisis del cartel propagandístico (anexo 26) del Ejército Popular de la República durante la Guerra Civil española se van a extraer los eventos importantes que acontecen en las fechas que aparecen escritas en este.

Fuente textual

Análisis del documento (anexo 27) para conocer de qué modo se da por terminado un conflicto bélico y cuando se llevó a cabo el fin de la Guerra Civil española. Se trabajará mediante el proceso de preguntas que proponen Ortega, Carcedo de Andrés y Blanco (2018).

- ¿Qué ocurrió?
- ¿Cuándo ha sido elaborada la fuente?
- ¿Dónde está redactado el documento?
- ¿Cuáles son los protagonistas del documento?
- ¿Por qué se refleja esa información y cuáles son las motivaciones, las causas y las consecuencias?
- ¿Cómo se manifiesta la información?



Fuente oral

Después de desarrollar una batería de preguntas con los intereses y dudas sobre cómo era la sociedad de mitas del siglo XX en España, los alumnos preguntarán a los integrantes o conocidos que vivieran durante ese periodo de tiempo. A continuación, se pondrá en común en clase, dando prioridad a aquellos que hayan podido grabar anécdotas o recuerdos de forma audio-oral.



6 Conclusiones

Las conclusiones extraídas de este trabajo sobre el uso de fuentes históricas en la asignatura de Ciencias Sociales y el desarrollo del pensamiento se exponen a continuación para dar coherencia a todo el trabajo de investigación realizado.

El estudio del tiempo en el currículum de primaria viene descrito como la comprensión de los conceptos que se asocian a la medición y la organización de este en el pasado y los acontecimientos relevantes que ocurrieron a nivel social. Los alumnos de Educación Primaria se enfrentan al reto de desarrollar las habilidades relacionadas con el pensamiento crítico y complejo a medida que adquieren los conocimientos históricos establecidos en el *Decreto 108/2014*.

En Educación Primaria se busca que los alumnos mediante el aprendizaje de la historia sean capaces de comprender mejor el presente, contextualizando su propia realidad a través de los conceptos que se aprenden en el aula, y de este modo, hacer crecer en ellos la semilla de la crítica y del pensamiento propio en cuanto a estos conocimientos. Mediante este proceso también es necesario trabajar los valores acordes a la sociedad en la que vivimos, valores relacionados con la democracias, la negociación, el diálogo para llegar a acuerdos, el disfrute y valoración del patrimonio cultural y el respeto por las diferentes culturas. En cuanto a las habilidades cognitivas e intelectuales que se desarrollan durante este proceso, cabe destacar el desarrollo de la capacidad de indagación y estudio de forma interdisciplinar, la capacidad crítica, el desarrollo del pensamiento formal y desarrollo de una conciencia de globalidad temporal.



El desarrollo del pensamiento histórico en las aulas de Educación Primaria se define como la capacidad de representar el pasado por sí mismos para poder comprender la sociedad en la que viven y en la que ocurren acontecimientos que precisan comprender, y para ello se deben utilizar las competencias del proceso de investigación histórica. Estas competencias se desarrollarán durante todo el periodo de Educación Primaria y son acordes con el estadio evolutivo en el que se encuentran los alumnos según su edad.

Para completar el conocimiento sobre el proceso de aprendizaje del estudio del tiempo en primaria, es necesario conocer cuáles van a ser las dificultades a las que se puede enfrentar el discente en el aula, que no solo estarán relacionadas con las capacidades cognitivas y de abstracción del alumno, sino también con los aspectos relacionados con las capacidades del propio alumno y con los materiales a los que los discentes y docentes tienen acceso para este propósito. Para ello es preciso formarse e indagar en métodos y estrategias de mejora que ayuden a la tarea del docente en el aula con el propósito de mejorar la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades y competencias del alumno. Estas propuestas se basan sobre todo en la desvinculación de la enseñanza tradicional, la búsqueda de la contextualización de nuestra propia historia y el uso de la cronología de una forma más cercana a la vida cotidiana.

Para llevar a cabo la enseñanza de la historia en primaria, teniendo en cuenta todo lo anteriormente desarrollado se propone el uso de las fuentes históricas para que los alumnos realicen un proceso de aprendizaje más parecido al método del historiador que a la enseñanza tradicional por medio de la clase magistral. Con las fuentes históricas el alumno realizará un trabajo de investigación que no solo le aportará nuevos conocimientos,



sino que podrá satisfacer las dudas y preguntas que pueda suscitar en él la temática que se trate y además será capaz de hacerse las preguntas adecuadas.

Mediante este proceso de indagación se busca que el alumno extraiga conclusiones propias y sea capaz de reconstruir la historia con los datos que posee con el objetivo de establecer relaciones causales; ser capaz de comprender que existen diferentes puntos de vista; mejorar la motivación en el aprendizaje de la historia; que el alumno sea capaz de enfrentar las fuentes con los datos que aporta el libro de historia; dar protagonismo al alumno en el aprendizaje; y adquirir habilidades históricas. Todo esto hará que el alumno sea capaz de plantear problemas de aprendizaje histórico, analizar e interrogar fuentes históricas para construir pruebas del pasado y desarrollar respuestas interpretativas redactando una narrativa o ensayo histórico, lo que es indispensable para el desarrollo del pensamiento crítico.

Es indispensable que en el aula se desarrolle el pensamiento crítico mediante el aprendizaje de conceptos históricos, pues solo esto les dará una visión propia y una opinión cimentada a los alumnos. Esto se desarrolla en el alumno trabajando en el aula día a día la *competencia razonadora* que les dará el conjunto de técnicas, destrezas, estrategias y procedimientos necesarios no solo para el aprendizaje de la historia, sino también para enfrentar y entender los acontecimientos de su propia vida.

En la actualidad los alumnos están sometidos a un constante bombardeo de información mediática y propagandística, facilitado por las redes sociales a las que cada vez tienen un acceso más sencillo y poco supervisado. El desarrollo del pensamiento



crítico les da a los alumnos las claves para poder diferenciar entre la información real y la información falsa y cómo actuar en ambos casos.

Para trabajar en el aula con fuentes históricas es preciso que estas fuentes cumplan ciertos requisitos y funcionalidades para garantizar el aprendizaje, puesto que las fuentes son una herramienta más para el docente a la hora de trabajar los conceptos históricos en el aula. Para ello, las fuentes han de aportar información y ser motivadoras para el alumnado al mismo tiempo que han de instruir conceptualmente y entrenar las aptitudes del alumno, sin perder de vista que han de ser utilizadas en contextos reales y que permitan la expresión de los alumnos. El docente debe asegurarse de que estén estructuradas de la forma más eficaz y comprensible y sean facilitadoras del aprendizaje de los alumnos.

Una vez terminado el bloque teórico principal, el flujo temático del trabajo nos ha llevado al desarrollo de una base de recursos con los que trabajar diferentes temáticas históricas ajustadas al *Decreto 108/2014* en la asignatura de Ciencias Sociales y más en concreto en el Bloque 4: LAS HUELLAS DEL TIEMPO. El desarrollo del trabajo ha permitido cumplir el objetivo principal, que no era otro que es investigar sobre el uso de fuentes históricas como herramienta para desarrollar el pensamiento histórico en Educación Primaria para poder desarrollar una batería de actividades adecuadas a la información recabada. La búsqueda y recopilación de información al respecto ha sido muy fructífera y satisfactoria, encontrando múltiples fuentes de información de cada temática tratada, en ocasiones con información que las relacionaba y en otras por separado. La realización del objetivo de relacionar todos los conceptos se ha dado a lo largo del trabajo, fruto de la propia investigación y del trabajo de indagación.



Por lo tanto, el cumplimiento del resto de objetivos específicos ha sido también consumado.

- I. Investigar sobre el desarrollo del pensamiento histórico en Educación Primaria.
- II. Fundamentar teóricamente el desarrollo del pensamiento crítico en Educación Primaria.
- III. Elaborar una batería de actividades fundamentadas en la investigación previa para fomentar el conocimiento histórico en el aula.

La decisión de elegir este tema para el trabajo vino motivada por la experiencia educativa que he tenido durante mi época como alumna de primaria en las clases donde se trabajaban temas relacionados con la historia y con la experiencia durante mis prácticas, donde pude evidenciar que a los niños de Educación Primaria les atrae la historia, pero en múltiples ocasiones la sienten lejana, descontextualizada y poco atractiva. Es por ello, que quería buscar alternativas a la enseñanza tradicional que fueran motivadoras y atractivas para los alumnos en el aula. Tras el trabajo de documentación y elaboración siento que he dado respuesta a mis inquietudes docentes respecto a este tema y he desarrollado bancos de recursos adecuados a primaria que pueden dar lugar a actividades de la reconstrucción histórica y análisis crítico.

El uso de fuentes primarias en el aula, de la forma más real posible, acerca la historia a nuestros alumnos despierta su curiosidad y les motiva para seguir enriqueciéndose con el aprendizaje de forma voluntaria y para su disfrute, lo que mejora



los objetivos que se obtienen a nivel conceptual. Este trabajo ha confirmado mi idea de que el uso de libros y manuales ha de ser una herramienta más, no la herramienta definitiva en el aula, y que el docente ha de trabajar en aportar fuentes al aprendizaje de sus alumnos.

Para finalizar, y haciendo referencia a este último tema, el trabajo de búsqueda, evaluación y desarrollo del trabajo de fuentes por parte del docente es una tarea ardua y requiere implicación e interés, por lo que la creación de bancos de recursos para todos los niveles educativos debería de ser clave en la educación de las Ciencias Sociales y podría ser el siguiente paso para completar el estudio de esta temática en los siguientes trabajos relacionados.

7 Anexos

Anexo 1



Figura 2 Bifaz lanceolado
(Prehistoria Viva, 2021)

Anexo 2



Figura 3 Punta musteriense
(Prehistoria Viva, 2021)



Anexo 3



Figura 4 Cerámica campaniforme
(TEPLVM, 2021)

Anexo 4



Figura 5 Fragmento de tejido de lana (Ruiz, 2012)



Anexo 5



Figura 6 Torques de bronce sencillo
(J2 TIME MACHINE)

Anexo 6



Figura 7 Figura del Guerrero de Moixent
(J2 TIME MACHINE)



Anexo 7



Figura 8 Escudo de los Reyes Católicos
(Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2021)



Anexo 8

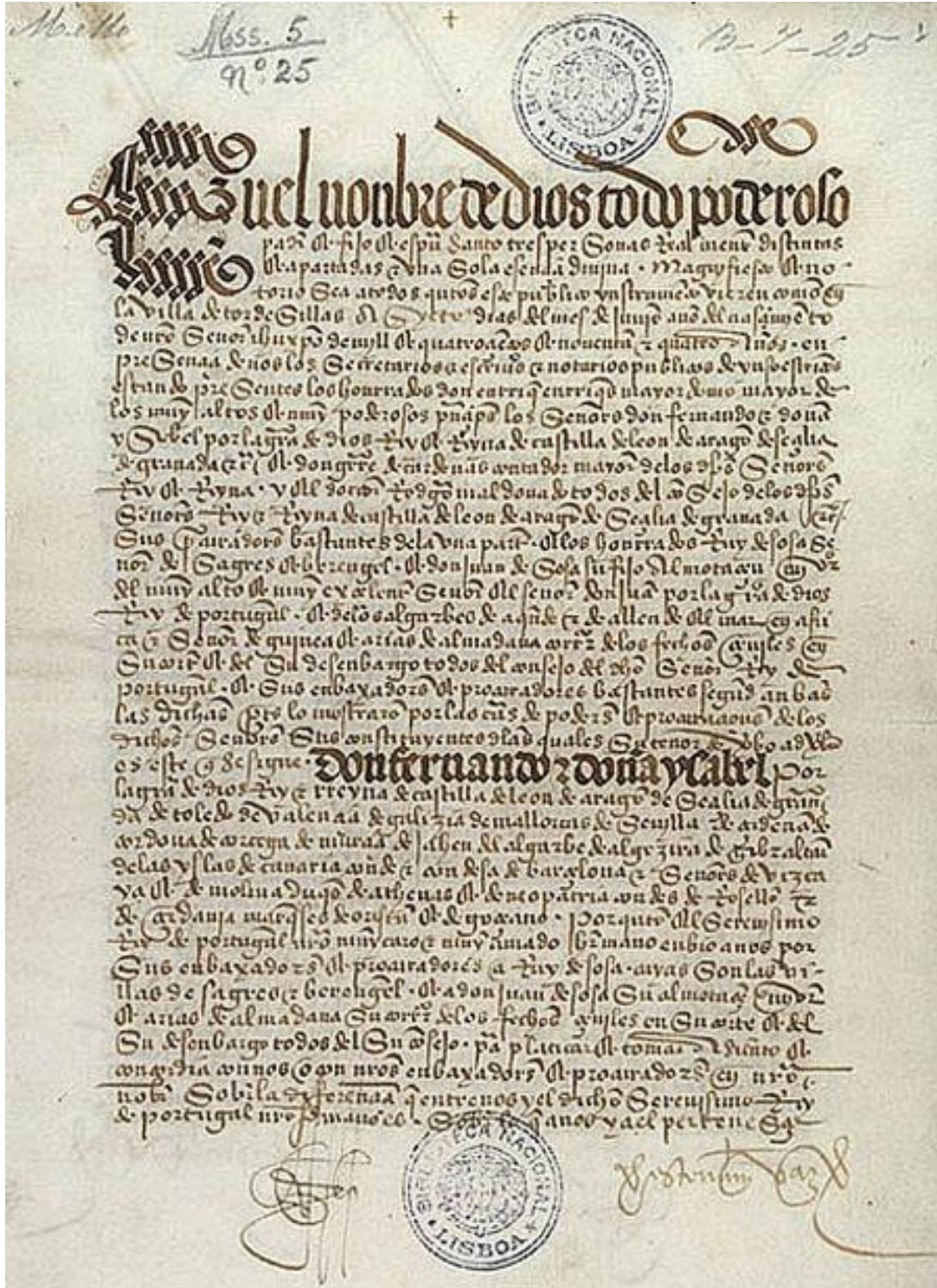


Figura 9 Tratado de Tordesillas
Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2021



Anexo 9



Figura 10 Actual escudo de España
Gobierno de España, 2021

Anexo 10

Don Fernando VII por la gracia de Dios... SABED:

Que en las Cortes que se celebraron en 1789 se trató a propuesta del rey mi augusto Padre de la necesidad y conveniencia de hacer observar el método regular establecido por las leyes del reino, y por la costumbre inmemorial de suceder en la corona de España con preferencia de mayor a menor y de varón a hembra...

Las turbaciones que agitaron Europa en aquellos años, y las que experimentó después la Península, no permitieron la ejecución de estos designios, que requerían días más serenos. Y habiéndose restablecido felizmente la paz y el buen orden de que tanto necesitaban mis amados pueblos; he venido en mandar que con presencia de la petición original, de lo resuelto por el Rey mi muy querido Padre, se publique inmediatamente la Ley y Pragmática en la forma pedida y otorgada:



"... el señorío del regno heredasen siempre aquellos, que viniesen por liña derecha, et por ende establecieron que si fijo varón hi non hobiese, la fija mayor heredase el regno, et aun mandaron que si el fijo mayor moriese antes que heredase, si dejase fijo o fija que hobiese de su mujer legítima, que aquel o aquella lo hobiese, et non otro ninguno; pero si todos estos fallesciesen, debe heredar el mas propinco pariente que hi hobiere, seyendo home para ello, et non habiendo fecho cosa por que lo debiese perder"

Dada en Palacio a 29 de marzo de 1830.— YO EL REY.

(Pérez, 2010, págs. 295-296)

Anexo 11

"Sorprendido mi real ánimo, en los momentos de agonía, a que me condujo la grave enfermedad, de que me ha salvado prodigiosamente la divina misericordia, firmé un decreto derogando la pragmática sanción de 29 de marzo de 1830. La turbación y congoja de un estado en que por instantes se me iba acabando la vida, indicarían sobradamente la indeliberación de aquel acto.. Ni como rey pudiera Yo destruir las leyes fundamentales del reino, cuyo restablecimiento había publicado, ni como padre pudiera con voluntad libre de despojar de tan augustos y legítimos derechos a mi descendencia. Hombres desleales o ilusos cercaron mi lecho, y abusando de mi amor y del de mi muy cara Esposa a los españoles, asegurando que el reino entero estaba contra la observancia de la pragmática, y ponderando los torrentes de sangre y la desolación universal que habría de producir si no quedaba derogada. Este anuncio atroz consternó mi fatigado espíritu, y absorbió lo que me restaba de inteligencia, para no pensar en otra cosa que en la paz y conservación de mis pueblos, haciendo en cuanto pendía de Mí este gran sacrificio, como dije en el mismo



decreto, a la tranquilidad de la nación española. DECLARO solemnemente de plena voluntad y propio movimiento, que el decreto firmado en las angustias de mi enfermedad fue arrancado de Mí por sorpresa: que fue un efecto de los falsos terrores con que sobrecogieron mi ánimo; y que es nulo y de ningún valor siendo opuesto a las leyes fundamentales de la Monarquía, ya las obligaciones que, como REY y como Padre, debo a mi augusta descendencia.

En mi Palacio de Madrid, a 31 días de diciembre de 1832”.

(Sánchez, 2001, págs. 214-215)

Anexo 12

Manifiesto de Abrantes

“Cuán sensible ha sido a mi corazón la muerte de mi caro hermano! Gran satisfacción me cabía en medio de las aflictivas tribulaciones, mientras tenía el consuelo de saber que existía, porque su conservación me era la más apreciable: Pidamos todos a Dios le dé su santa gloria, si aún no ha disfrutado de aquella eterna mansión. No ambiciono el trono; estoy lejos de codiciar bienes caducos; pero la religión, la observancia y cumplimiento de la ley fundamental de sucesión y la singular obligación de defender los derechos imprescriptibles de mis hijos y todos mis amados sanguíneos, me esfuerzan a sostener y defender la corona de España del violento despojo que de ella me ha causado una sanción tan ilegal como destructora de la ley que legítimamente y sin alteración debe ser perpetuada.



Desde el fatal instante en que murió mi caro hermano (que santa gloria haya), creí se habrían dictado en mi defensa las providencias oportunas para mi reconocimiento; y si hasta aquel momento habría sido traidor el que lo hubiese intentado, ahora será el que no jure mis banderas, a los cuales, especialmente a los generales, gobernadores y demás autoridades civiles y militares, haré los debidos cargos cuando la misericordia de Dios, si así conviene, me lleve al seno de mi amada patria, y a la cabeza de los que me sean fieles.

Encargo encarecidamente la unión, la paz y la perfecta caridad. No padezca yo el sentimiento de que los católicos españoles que me aman, maten, injurien, roben ni cometan el más mínimo exceso. El orden es el primer efecto de la justicia; el premio al bueno y sus sacrificios, y el castigo al malo y sus inicuos secuaces, es para Dios y para la ley, y de esta suerte cumplen lo que repetidas veces he ordenado.

1 de octubre de 1833, Carlos María Isidro de Borbón (García & Ordaz, 2005, págs. 201-202)



Anexo 13

L E Y V.

D. Felipe V. en Madrid á 10 de Mayo de 1713.

*Nuevo reglamento sobre la sucesion en
estos Reynos.*

Habiéndome representado mi Consejo de Estado las grandes conveniencias y utilidades que resultarian á favor de la causa pública y bien universal de mis Reynos y vasallos, de formar un nuevo reglamento para la sucesion de esta Monarquía, por el qual, á fin de conservar en ella la agnacion rigurosa, fuesen preferidos todos mis descendientes varones por la línea recta de varonía á las hembras y sus descendientes, aunque ellas y los suyos fuesen de mejor grado y línea; para la mayor satisfaccion y seguridad de mi resolucion en negocios de tan grave importancia, aunque las razones de la causa pública y bien universal de mis Reynos han sido expuestas por mi Consejo de Estado, con tan claros é irrefragables fundamentos que no me dexasen duda para la resolucion; y que para aclarar la regla mas conveniente á lo interior de mi propia Familia y descendencia, podria pasar como primero y principal interesado y dueño á disponer su establecimiento; quise oír

Figura 11 Reglamento sobre la sucesión de reinos de 1713
(Boletín Oficial del Estado, 1993)



Anexo 14

El Príncipe es un infeliz, que no ha sido educado; es bueno, pero no tiene instrucción, ni talento natural, ni tampoco viveza: es mi antípoda, y yo, para mayor desgracia, no le quiero nada (de Villa-Urrutia, 1915, pág. 22)

Anexo 15

La ideología del Infante es de una simplicidad llena de candor sus palabras revelan un espíritu cerrado a toda novedad “peligrosa” entre comillas punto el único programa positivo que sale de su pluma es tan abstracto y vago que apenas se puede calificar de tal no debe olvidarse que don Carlos fue, ante todo, una bandera en torno a la cual se aliaron todos cuanto se oponían a la revolución (Seco, 1973, pág. 52).

Anexo 16

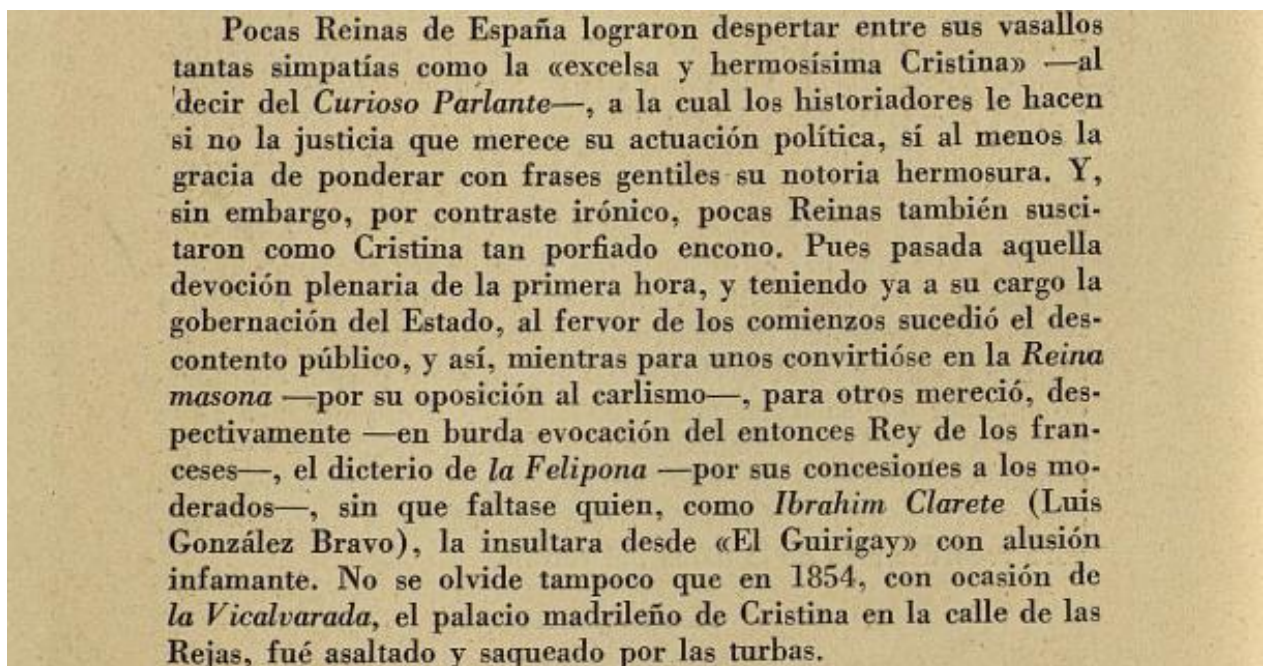


Figura 12 Descripción de M^a Cristina de Borbón y de las dos Sicilias
(Sociedad Española de Excursiones, 1893)



Anexo 17



Figura 13 Portrait de la reine Marie-Christine d'Espagne
(Winterhalter, 1841)



Anexo 18



Figura 14 Retrato del Infante D. Carlos María Isidro
(López Portaña, 1814)



Anexo 19



Figura 15 Retrato de Fernando VII
(de Goya, 1814-1815)



Anexo 20

<https://www.rtve.es/alcarta/videos/isabel/isabel-capitulo-7/1541385/> (Frades, y otros, 2012)

Anexo 21

DOGV - Núm. 2.078

1993 07 29

8443

1844 RESOLUCIÓ de 24 de maig 1993, de la Direcció General de Patrimoni Artístic de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, per la qual s'acorda incoar l'expedient de delimitació de l'entorn de protecció de l'edifici de l'antic Almodí de València. [934137]

Atès que, pel Decret 520/1969, de 13 de març (BOE d'1 d'abril de 1969), es va declarar Monument Històric-artístic l'edifici de l'antic Almodí de València.

Vist l'informe del Servei de Patrimoni Arquitectònic favorable a la incoació de l'expedient de delimitació de l'entorn de protecció d'aquest monument.

Atès allò que disposen els articles 9 de la Llei 16/1985, de 25 de juny, del Patrimoni Històric Espanyol, i 11 del Reial Decret 111/1986, de 10 de gener, per al desplegament parcial de dita llei, la Direcció General de Patrimoni Artístic ha resolt:

Primer

Incoar expedient de delimitació de l'entorn de protecció de l'edifici de l'antic Almodí de València.

L'entorn de protecció es delimita en els annexos que s'adjunten a aquesta resolució.

Segon

Seguir amb la tramitació de l'expedient, segons les disposicions vigents.

Tercer

Traslladar aquesta resolució a l'Alcaldessa de l'Ajuntament de València i fer-li saber que, d'acord amb allò que estableix l'article 19 en relació amb l'11 de la llei 16/1985, de 25 de juny, del Patrimoni Històric Espanyol, la realització d'obres en aquesta zona haurà de ser autoritzada per la Direcció General de Patrimoni Artístic.

Quart

Que, d'acord amb el que disposa l'article 12.2 del Reial Decret 111/1986, de 10 de gener, per al desplegament parcial de la Llei 16/1985, es notificarà aquesta resolució a les persones interessades, als efectes oportuns, i al Registre General de Béns d'Interès Cultural, per a l'anotació preventiva.

Cinquè

Que aquesta resolució, amb els annexos corresponents, es publiqui en el *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana* i en el *Butlletí Oficial de l'Estat*.

La qual cosa es fa pública als efectes que pertocuen.

València, 24 de maig de 1993.- El Director General de Patrimoni Artístic: José Morera Buelti.

ANNEX I

Motivació de la delimitació proposada

El criteri general seguit per a la delimitació de l'entorn de protecció de béns d'interès cultural (BIC) consisteix a incloure dins l'àrea de protecció els elements urbans següents:

- Les parcel·les que limiten directament amb la que ocupa el BIC, perquè qualsevol intervenció que s'hi realitze pot afectar el BIC tant visualment com física.

- Les parcel·les que recauen al mateix espai públic que el BIC i que en constitueixen l'entorn visual i ambiental immediat, atès que qualsevol intervenció que s'hi realitze pot suposar una alteració de les condicions de percepció d'aquell o del caràcter de l'espai urbà.

- Els espais públics en contacte directe amb el BIC i les parcel·les

1844 RESOLUCIÓN de 24 de mayo de 1993, de la Dirección General de Patrimonio Artístico de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana, por la que se acuerda tener por incoado el expediente de delimitación del entorno de protección del edificio del antiguo Almodín de Valencia. [934137]

Considerando que, por Decreto 520/1969, de 13 de marzo (BOE de 1 de abril de 1969), se declaró Monumento Histórico Artístico el edificio del antiguo Almodín de Valencia.

Visto el informe del Servicio de Patrimonio Arquitectónico favorable a la incoación del expediente de delimitación del entorno de protección de este monumento.

Considerando lo que disponen los artículos 9 de la Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español, y 11 del Real Decreto 111/1986, de 10 de enero, para el desarrollo parcial de dicha ley, la Dirección General de Patrimonio Artístico ha resuelto:

Primero

Incoar expediente de delimitación del entorno de protección del edificio del antiguo Almodín de Valencia.

El entorno de protección queda delimitado en los anexos que se adjuntan a la presente resolución.

Segundo

Seguir con la tramitación del expediente, según las disposiciones vigentes.

Tercero

Dar traslado de esta resolución a la Alcaldesa-Presidenta del Ayuntamiento de Valencia y hacerle saber que, de acuerdo con lo que establece el artículo 19 en relación con el 11 de la Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español, la realización de obras en esta zona deberá ser autorizada por la Dirección General de Patrimonio Artístico.

Cuarto

Que, de acuerdo con lo que dispone el artículo 12.2 del Real Decreto 111/1986, de 10 de enero, para el desarrollo parcial de la Ley 16/1985, se notifique esta resolución a los interesados, a los efectos oportunos, y al Registro General de Bienes de Interés Cultural, para su anotación preventiva.

Quinto

Que la presente resolución con sus anexos se publique en el *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana* y en el *Boletín Oficial del Estado*.

Lo que se hace público a los efectos oportunos.

Valencia, 24 de mayo de 1993.- El Director General de Patrimonio Artístico: José Morera Buelti.

ANEXO I

Motivación de la delimitación propuesta

El criterio general seguido para la delimitación de entornos de protección de bienes de interés cultural (BIC) consiste en incluir en el área de protección los siguientes elementos urbanos:

- Parcelas que limitan directamente con la que ocupa el BIC, pudiendo afectar al mismo tanto visual como físicamente cualquier intervención que se realice sobre ellas.

- Parcelas recaentes al mismo espacio público que el BIC y que constituyen su entorno visual y ambiental inmediato y en el que cualquier intervención que se realice puede suponer una alteración de las condiciones de percepción del mismo o del carácter del espacio urbano.

- Espacios públicos en contacto directo con el BIC y las parcelas



Anexo 22



Figura 16 Mapamundi antes del descubrimiento de américa
(Martellus, 1484)

Anexo 23



Figura 17 Mapamundi actual



Anexo 24

- IX. Diario de a bordo de Colón
- X. "Y partí yo de la ciudad de Granada a doze de días del mes de mayo del mesmo año de 1492, en sábado." (p.32)
- XI. "Quando salió despachado de la ciudad de Granada el Almirante Colón para ir a descubrir las Indias."
- XII. "Salió el Almirante y los demás en la primera tierra de las Indias viernes de mañana a 12 de octubre de 1492."
- XIII. "...llegaron a una isleta de los Lucayos, que se llamavan en lengua de indios Guanahaní. Luego vieron gente desnuda, y el Almirante salió a tierra en la barca armada." (p.47)
- XIV. "A 20 de enero, año de 1485, entró en la Corte el Almirante a proponer su descubrimiento."
- XV. "...y an seído causa que la Corona Real de Vuestras Altezas no tenga cient cuentos de renta más de la que tiene después que yo vine a los servir, que son siete años agora a veinte días de henero este mismo mes, y más lo que acrecentado sería de aquí en adelante. Mas aquel poderoso Dios remediará todo." (p.159)
(Colón, 2006)



Anexo 26



Figura 18 Cartel propagandístico de la Guerra Civil
(Ramón Puyol Román, 1937)



Anexo 27

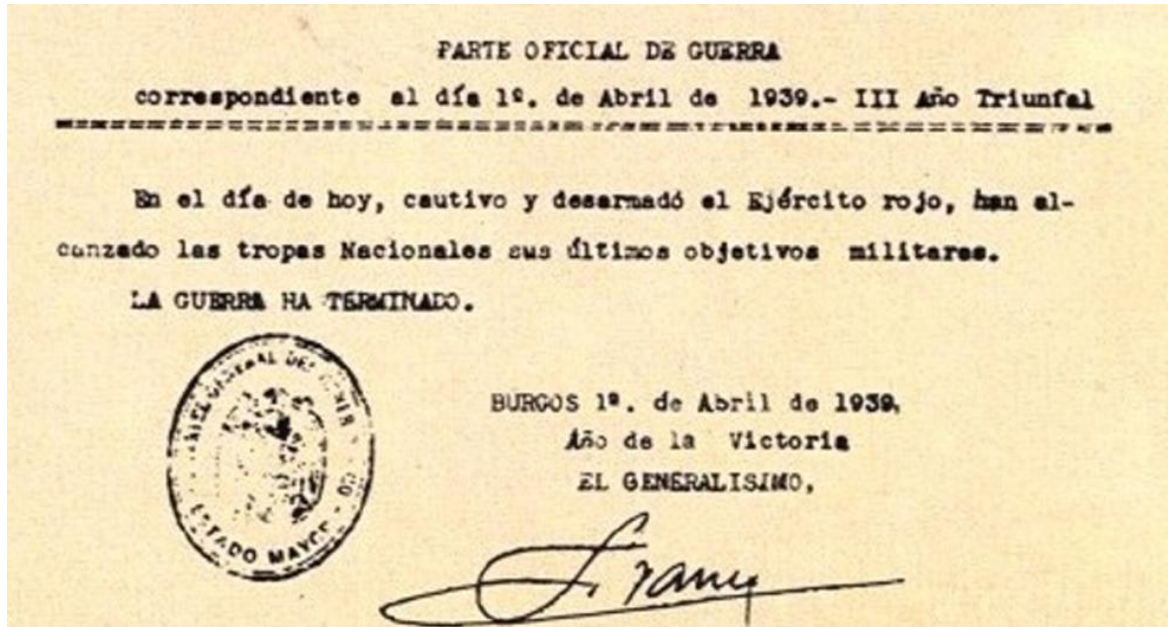


Figura 19 Parte de guerra del final de la Guerra Civil



8 Referencias bibliográficas

- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1987). *Psicología Educativa un punto de vista cognoscitivo*. . México: Trillas.
- Boletín Oficial del Estado. (1993). *Biblioteca Jurídica Digital*. Obtenido de Novísima Recopilación de las Leyes de España: https://www.boe.es/biblioteca_juridica/publicacion.php?id=PUB-LH-1993-63ytipo=Lymodo=2
- Carretero, M., y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133-142.
- Cervigón, J. I. (2019). ¿Es viable un taller de paleografía en educación? Enseñanza de las ciencias sociales. *ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES*(19), 35-47.
- de Goya, F. (1814-1815). Retrato de Fernando VII. *Sala 31*. Museo Nacional Thyssen-Bornemisza, Madrid.
- de Villa-Urrutia, W. R. (1915). *Fernando VII, rey constitucional: historia diplomática de España de 1820 a 1823*. Madrid: Francisco Beltran, librería española y extranjera.
- DECRETO 108/2014 por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana*. [2014/6347]. (4 de Julio de 2014).
- Estepa, J. (2017). *Otra didáctica de la historia para ptra escuela*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Éthier, M.-A., Demers, S., y Lefrançois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 61-74.
- Frades, J., Ferrer, O., García, S., Noguera, J., Caro, J. M., y Lemcke, M. (Dirección). (2012). *Isabel* [Película]. España.
- Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. (2021). *Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Obtenido de http://www.cervantesvirtual.com/portales/isabel_i_la_catolica/imagenes_reyes_catolicos/imagen/imagenes_reyes_catolicos_10-escudo_de_los_reyes_catolicos/
- Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. (2021). *Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Obtenido de



http://www.cervantesvirtual.com/portales/isabel_i_la_catolica/imagenes_documentos/imagen/imagenes_documentos_06-tratado_de_tordesillas_1494_entre_los_reyes_catolicos_y_portugal/

Fusi, J. P. (2012). *Historia mínima de España*. Madrid: Akhenaton.

García, M. d., y Ordaz, J. (2005). *Materiales para la Historia de España*. Madrid: Akal.

Gobierno de España. (2021). *La Moncloa*. Obtenido de <https://www.lamoncloa.gob.es/espana/simbolosdelestado/Paginas/index.aspx>

Gómez Carrasco, C., y Miralles Martínez, P. (2014). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68.

Gómez, M. V. (1992). El documento del Pacto de los Toros de Guisando: estudios y estudiosos. *Icade. Revista De La Facultad De Derecho*, 59-74.

González, N., Pagès, J., y Santisteban, A. (2011). ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado? *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, 221-232.

Grez Cook, F. (2018). Veo, pienso y me pregunto. El uso de rutinas de pensamiento para promover el pensamiento crítico en las clases de historia a nivel escolar. *Praxis pedagógica*, 18(22), 65-84.

J2 TIME MACHINE. (2017). *Los viajeros del tiempo. La Tienda del Museo Arqueológico Regional de la Comunidad de Madrid*. Obtenido de Torques de bronce sencillo: <https://www.losviajerosdeltiempo.com/producto/torques-de-bronce-sencillo/>

J2 TIME MACHINE. (2017). *Los viajeros del tiempo. La Tienda del Museo Arqueológico Regional de la Comunidad de Madrid*. Obtenido de Guerrero de Moixent (Valencia): <https://www.losviajerosdeltiempo.com/producto/guerrero-de-moixent-valencia/>

López Portaña, V. (1814). Retrato del Infante D. Carlos María Isidro. *Academia colecciones*. Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Madrid.

López, A., y Lull, J. (2017). Un análisis de los recursos didácticos empleados para el aprendizaje del tiempo histórico en los libros de texto de Educación Primaria. *DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES Y SOCIALES*, 71-91.

Lucas, M. G., y Suarez, Á. (2010). El banco de recursos didácticos como eje clave en los procesos de enseñanza/aprendizaje. *Campo abierto: revista de educación*, 29(2), 129-146.



- Maeda, M. Á. (2020). La Ley Sálica: la forja de un mito nacional. *Medievalia*, 53(1), 77-91.
- Martín, J. L. (Productor), y Caro, J. M. (Dirección). (2012). *Isabel, El pacto de Guisando* [Película].
- Masachs, R. C. (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales: Didáctica de la Historia*. Vilasar de Mar: oikos-tau.
- Murphy, J. (2011). *Más de 100 ideas para enseñar historia*. Barcelona: Graó.
- Ortega, D., Carcedo de Andrés, B. P., y Blanco, P. (2018). Enseñar a interpretar históricamente en Educación Primaria: representaciones del profesorado en formación sobre el manejo de fuentes históricas en la enseñanza de la Historia. *BUSCANDO FORMAS DE ENSEÑAR: INVESTIGAR PARA INNOVAR EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES*, 33-47.
- Pagès Blanch, J., y Santiesteban Fernández, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Educação y Sociedade*, 30(82), 281-309. Recuperado el 22 de 1 de 2021, de <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf>
- Pardo, E. (1893). Ante un retrato de la Reina Gobernadora. En S. e. excursiones, *Boletín de la Sociedad española de excursiones* (págs. 223-227). Madrid: La sociedad. Obtenido de https://ddd.uab.cat/pub/bolsocespexc/bolsocespexc_a1949v53t2-3.pdf
- Pérez, J. (2010). *El principado de Asturias*. Madrid: MAXTOR.
- Prats, J., Santacana, J., Muñiz, L. H., Arcos, M. d., Rodríguez, M. C., Martínez, P. M., y Trejo, V. A. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. Cuauhtémoc, México D.F: Secretaría de Educación Pública.
- Prehistoria Viva. (2021). *Academia de prehistoria, herramientas y recursos para conocer nuestro pasado*. Obtenido de Punta musteriense: <https://www.prehistoriaviva.es/p/punta-musteriense/>
- Prehistoria Viva. (2021). *Academia de prehistoria, herramientas y recursos para conocer nuestro pasado*. Obtenido de Bifaz lanceolado: <https://www.prehistoriaviva.es/p/bifaz-lanceolado/#>
- Ruiz, M. I. (2012). ORÍGENES, EVOLUCIÓN Y CONTEXTOS DE LA TECNOLOGÍA TEXTIL: LA PRODUCCIÓN DEL TEJIDO EN LA PREHISTORIA Y LA PROTOHISTORIA. *@rqueología y Territorio*(9), 133-145.



- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes*. *Didáctica de las Ciencias Sociales*, 43-66.
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Albacete*(29-1), 83-99. Recuperado el 22 de 1 de 2021, de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Saiz, J., y Colomer, J. C. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en los libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad. *CLIO. Hystory and History Teaching*, 40.
- Sánchez, R. (2001). *Fernando VII*. Madrid: Arlanza Ediciones.
- Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados*, 2010 (14). ISSN 0328-820X., 14. Obtenido de <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion14a03>
- Santisteban, A., Pages, J., Barllori, R., Santisteban, R., Canals, R., Granados, J., . . . González, N. (2001). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Seco, C. (1973). *Tríptico carlista*. Barcelona: Ariel.
- Seixas, P. (2017). Palgrave Handbook of Research in Historical. En P. Seixas, *Palgrave Handbook of Research in Historical* (págs. 57-72). London: Palgrave Macmillan.
- Sierra, J., Carpintero, E., y Pérez, L. (2010). Pensamiento crítico y capacidad intelectual. *Fátsca*, 15(17), 98-110.
- Sinclair, H., Bovet, M., Piaget, J., y Inhelder, B. (1975). *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Tamayo Alzate, O. E. (2012). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Hallazgos*, 9, 211-233.
- TEPLVM. (2021). *Reproducciones arqueológicas TEPLVM*. Obtenido de Cerámica campaniforme: <https://teplvm.com/producto/ceramica-campaniforme/>
- Valverde, J. (2010). Aprendizaje de la Historia y Simulación Educativa. *Tejuelo*(9), 83-99.
- Vargas, C. M. (2014). Estrategias didácticas para el desarrollo de. *Educación*, XXIII(45), 25-50.



Winterhalter, F. X. (1841). Portrait de la reine Marie-Christine d'Espagne. *Un justificatif supplémentaire est à envoyer au musée. Photo (C) RMN-Grand Palais (musée des châteaux de Malmaison et de Bois-Préau) / Gérard Blot. Dépôt du musée de Versailles, Rueil-Malmaison, châteaux de Malmaison et Bois-Préau.*