

# *La investigación como recurso didáctico para la formación de docentes en competencias de pensamiento histórico*

*Research as a teaching resource to train teachers in historic thinking competencies*

Rafael Guerrero Elecalde

*Universidad de Córdoba*

*Email: rgelecalde@uco.es*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4271-897X>*

Álvaro Chaparro Sainz

*Universidad de Málaga*

*Email: [alvaro.chaparro@uma.es](mailto:alvaro.chaparro@uma.es)*

*ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4118-9394>*

*DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.111>*

---

## **Resumen**

En este artículo se recogen los resultados de una investigación realizada desarrollada con alumnado en formación del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba (curso 2018/2019). El objeto principal residió en el diseño y realización de una práctica de innovación educativa, que permitiese mejorar la calidad de la enseñanza de contenidos de Ciencias Sociales, tanto de Historia como de Geografía, a través de la incorporación de fuentes documentales: las Respuestas Generales del Catastro de Ensenada (Córdoba) y un mapa de 1752. Asimismo, se incorporó a la actividad la herramienta cartográfica Google Earth, con el objetivo de desarrollar destrezas geográficas y competencias digitales. En este sentido, para establecer conclusiones válidas que recogiesen las percepciones del alumnado sobre la innovación implementada, se diseñaron dos cuestionarios con preguntas de carácter abierto y cerrado. Los resultados mostraron que la mayoría del alumnado reaccionó positivamente ante la innovación como consecuencia de la utilización de fuentes primarias, de la aplicación de recursos digitales y, especialmente, por el uso del entorno como escenario de la acción docente. En definitiva, el alumnado consideró, tras la elaboración de la actividad, haber ampliamente incrementado tanto su dominio de la época histórica como su capacidad de pensar históricamente su ciudad.

**Palabras clave:** enseñanza de las ciencias sociales; método de enseñanza; innovación pedagógica; investigación histórica; enseñanza de la historia.

---

### **Abstract**

This article collects the achieved results in a research developed by the student body in their learning process of Primary Education degree of the Universidad de Córdoba (year 2018-2019). The main objective was the design and performance of a teaching innovative practice that would allow the quality improvement of the Social Science contents, in History as well as in Geography, by the usage of documentary sources: The Ensenada Cadastre General Answers (Córdoba) and a map from 1752. Moreover, the inclusion of the cartographic tool Google Map with the aim to develop geographic and digital competencies. In order to establish valid conclusions that collected students' perceptions about the implemented innovation two questionnaires were prepared with open and close questions. The results of these concluded that most students reacted positively towards the innovation as a result of the primary sources, the handling of digital resources and especially the environment as a teaching action. To sum up, the student body considered, after participating in the activity, to have widened their knowledge, in historic time as their capacity to think historically about their city.

**Keywords:** Social science teaching; teaching method; pedagogical innovation; historic research; History teaching.

---

## **1. Planteamiento del problema**

En este artículo se recogen los resultados de una investigación realizada en torno a una experiencia de innovación docente desarrollada con alumnado en formación del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba durante el curso 2018/2019. El objeto principal de la intervención residió en el diseño y realización de una práctica de innovación educativa que permitiese mejorar la calidad de la enseñanza de contenidos de Ciencias Sociales, tanto de Geografía como de Historia, a través de la incorporación en la actividad de fuentes documentales.

Esta innovación didáctica busca consolidar la enseñanza de contenidos históricos y geográficos al alumnado del Grado en Educación Primaria a través de una aproximación a los documentos históricos, conservadores de los acontecimientos del pasado revelándose, en consecuencia, como auténticas fuentes desde donde se construye la Historia y emana la verdad pasada. Por este motivo, el principio competencial fundamental sobre el que se ha basado tanto la argumentación teórica como práctica de la intervención fue el desarrollo de la conciencia histórica del alumnado, al tiempo que se desarrollan otras destrezas relacionadas con la competencia digital, la competencia de aprender a aprender y la competencia matemática.

Para la implementación en el aula de la acción docente se diseñó una actividad práctica, con un marcado carácter en investigación, relacionada con la ciudad de Córdoba en el siglo XVIII. Durante la misma, el alumnado conllevó una consulta de fuentes históricas que finalmente desembocaría en el diseño de una ruta didáctica a partir de la información consultada. Junto a ello, se concretó el uso obligatorio de herramientas digitales, especialmente el repositorio digital PARES (Portal de Archivos Españoles), donde se encuentra a disposición pública la documentación a consultar y la herramienta Google Earth, con la que el alumnado debió realizar un mapa de Córdoba en el siglo XVIII. De cara a poder completar la investigación sobre la innovación docente, se diseñaron dos cuestionarios que permitieron, en primer lugar, realizar a

---

los participantes una auto-evaluación de sus conocimientos; en segundo lugar, evaluar los aprendizajes tanto iniciales como adquiridos, como consecuencia de la actividad, por parte del alumnado y, por último, facilitar una valoración de la calidad pedagógica de la iniciativa docente.

## **2. Antecedentes y marco teórico**

La función del docente universitario resulta trascendental para cambiar las metodologías activas de aprendizaje de contenidos sociales durante las etapas educativas obligatorias. De este modo, es imperativa la introducción de técnicas innovadoras de enseñanza en las dinámicas didácticas que implementamos en las aulas universitarias. En un contexto de formación de formadores, las acciones educativas en educación superior deben establecer dinámicas pedagógicas procedimentales, alejadas de perspectivas memorísticas (Andelique, 2011), que inviten al alumnado a incentivar el aprendizaje a través de la búsqueda de información, la selección de fuentes, su interpretación y su análisis crítico (Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Sáiz y Gómez, 2016; Sáiz y Domínguez, 2017). Los métodos pedagógicos que se apliquen en la enseñanza de contenidos de Ciencias Sociales deben incentivar que el alumnado descubra el medio en el que vive, identificándose con su entorno; al tiempo que progresivamente vaya atendiendo a la complejidad de los hechos sociales e históricos que los han conformado (Gómez, Miralles, López y Prats, 2017).

En la actualidad, si nos centramos en la introducción de estas técnicas para el aprendizaje en las aulas, cabe decir que, si bien existen iniciativas que tratan de insertar las fuentes documentales en contextos educativos (Montanares y Llancavil, 2016; López del Amo, 1999; Tribó, 2005; Valle, 2011 y Sáiz, 2014), no abundan las propuestas didácticas concretas que faciliten a los docentes el camino a estas prácticas activas (García-Morís, 2016), así como tampoco las investigaciones acerca de experiencias docentes de innovación en las que se hayan desarrollado estas iniciativas. En este sentido, algunas voces insisten en la relevancia de su implementación en las aulas universitarias (Montanares y Llancavil, 2016) con el objetivo de que los docentes en formación desarrollen las habilidades y valoren en primera persona la importancia de su uso.

Unas estrategias pedagógicas que se posicionen de manera contraria a realidades docentes aún vigentes en las aulas de educación obligatoria. Allí, se desarrolla una reproducción masiva de la información y un tratamiento positivista los contenidos. En este sentido, se han detectado carencias en las estrategias de enseñanza, limitaciones en el desarrollo de un pensamiento reflexivo de los estudiantes, dificultades en la comprensión de conceptos como el tiempo histórico y, finalmente, ausencia de métodos similares a los empleados por el historiador (Andelique, 2011), los cuales, en contraposición a la realidad, se recogen en las legislaciones curriculares vigentes.

Dentro de la enseñanza de contenidos históricos, convertir al alumnado en el principal actor de todo el proceso reflexivo, es un modo de dotarle de las herramientas necesarias para que sea capaz de desarrollar competencias en torno al pensamiento histórico (Domínguez, 2015), social y crítico. Por ello, para lograr un adecuado desarrollo del pensamiento histórico, el acercamiento al oficio de historiador se presenta como una estrategia clave. De esta manera, recibe un peso específico la formación de nuestro alumnado universitario a partir de prácticas reales que

impliquen el uso de fuentes, pues son recursos efectivos que introducen al alumnado en el método científico (Hernández, 2002), al tiempo que les permite experimentar en primera persona cómo se construye el conocimiento histórico.

Entre las principales finalidades de la formación en pensamiento histórico, se encuentra la de dotar al alumnado de instrumentos para estudiar la historia con autonomía, construir su propia representación del pasado y contextualizar los hechos adecuadamente (Santisteban, 2010). Así, consideramos que la capacidad de reflexionar históricamente debe proceder principalmente de un trabajo crítico con las fuentes documentales (González, 2006), lo que permitirá reforzar la centralidad del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que les otorga protagonismo en la reconstrucción de los hechos acontecidos en el pasado. En opinión de Santisteban, González y Pagès (2010), los bienes archivísticos son una alternativa legítima al libro de texto, ya que permiten trabajar contenidos de historia familiar y local, acercarnos a los actores de la historia cotidiana, reflexionar sobre la relatividad del conocimiento o cuestionar la objetividad de la historia (concebida como verdad absoluta) convirtiéndose, en consecuencia, en un recurso eficiente, accesible y motivador.

El desarrollo del pensamiento histórico por parte del alumnado se encuentra supeditado a la adquisición de las capacidades necesarias para comprender e interpretar el pasado. Atendiendo a la iniciativa *Historical Thinking Project*, surgida en el año 2006 en EEUU y Canadá, son seis los aspectos fundamentales que benefician el desarrollo de la citada competencia, siendo uno de ellos: manejar fuentes primarias como pruebas históricas (Seixas, 2013; Seixas y Morton, 2013). En esta misma línea, han trabajado otros autores a la hora de buscar alternativas para mostrar cómo se puede desarrollar la competencia de pensamiento histórico (Santisteban, González y Pagès (2010); González, Pagès y Santisteban; 2011; Santisteban, 2006; Santisteban, 2010 o Sáiz y Domínguez, 2017).

Sin embargo, es obligado señalar cómo la adquisición de esta destreza relativa al pensamiento histórico debe ir, obligatoriamente, de la mano del desarrollo de la capacidad de narrar. De esta manera, la narrativa del pasado tiene un destacado papel en la enseñanza de la historia, siendo uno de los elementos fundamentales para la formación del pensamiento histórico y social (Sant, Pagès, Santisteban, González y Oller, 2014). A través de esta técnica, junto a otras, conseguimos priorizar los contenidos de segundo orden respecto a los memorísticos o de primer orden, alentando así a una comprensión histórica que implique el desarrollo de habilidades de pensamiento más complejas.

El presente artículo aborda una de las cuestiones reseñadas, la aplicación efectiva de las tareas propias de un científico en un aula universitaria, es decir, la potenciación de la adquisición de competencias de pensamiento histórico en el alumnado en formación a través del manejo de las principales herramientas con las que trabaja un historiador, en ese caso, las fuentes primarias. La aproximación a este recurso resulta clave en la formación de los futuros docentes de las distintas etapas educativas. Si bien este estudio se ha realizado con alumnado del Grado en Educación Primaria, esta podría ser desarrollada con aquellos estudiantes que cursan títulos de posgrado en educación.

### **3. Metodología**

La investigación se realizó sobre una muestra potencial de cincuenta matriculados (n=50) en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales, siendo 29 alumnos y 21 alumnas. Para poder establecer conclusiones válidas que recogiesen las percepciones del alumnado en torno a la innovación implementada, se diseñaron dos cuestionarios, no validados por expertos, con preguntas de carácter abierto y cerrado. El análisis de los resultados obtenidos permitió realizar valoraciones tanto de corte cuantitativo como cualitativo, ampliando de este modo la validez de las conclusiones sobre la calidad didáctica de la experiencia.

Por una parte, al inicio de la actividad, el alumnado realizó un cuestionario para obtener información sobre sus conocimientos previos en torno a cuestiones de índole histórico, tanto de carácter general como particular; así como a preguntas relacionadas propiamente con la actividad: su motivación e interés por la práctica a desarrollar, su relación con el desarrollo de su pensamiento histórico y geográfico; su comprensión del concepto de espacio y su capacidad de representarlo; sus conocimientos sobre los archivos históricos, tanto estatales como de su localidad; los repositorios digitales como recurso didáctico; sus capacidades para trabajar con fuentes históricas y para la elaboración de cartografía o, finalmente, sus opiniones sobre Google Earth u otras tecnologías similares destinadas al aprendizaje del espacio. En cualquier caso, este cuestionario concluía con la posibilidad de opinar libremente sobre la tarea que iba a realizar a través de cuestiones más amplias.

Por otro lado, tras la finalización de la tarea, el alumnado participante contestó a otro cuestionario que sirvió para recabar datos concluyentes sobre el desarrollo de la implementación. En esta ocasión, los participantes revelarían información concreta sobre su percepción de la actividad. Entre otros contenidos, los resultados reflejan su conocimiento tanto del siglo XVIII como de Córdoba durante ese periodo, su apreciación propiamente sobre el interés y el carácter educativo; el incremento de su capacidad de pensar históricamente así como su comprensión del concepto del espacio y su capacidad para representarlo; su interés por visitar y consultar repositorios digitales de fuentes históricas existentes en la web; su conocimiento sobre los archivos estatales existentes, así como los de su ciudad; su nivel de competencia para trabajar con fuentes históricas y para elaborar un mapa con Google Earth; su opinión sobre dicha plataforma como recurso didáctico y; finalmente, se pidió su opinión sobre la actividad Córdoba en el siglo XVIII.

### **4. Diseño de la actividad**

La práctica docente, de índole obligatoria para el alumnado de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales tenía, principalmente, tres objetivos didácticos: realizar un mapa que representara la ciudad a mediados de dicha centuria mediante la herramienta Google Earth (Figura 1); recabar información en las Respuestas Generales del Catastro de Ensenada para el desarrollo del análisis tanto histórico como geográfico de la ciudad de Córdoba en el siglo XVIII (Figura 2); y, por último, configurar un itinerario didáctico que sirviera para aplicar lo investigado y aprendido en el aula.

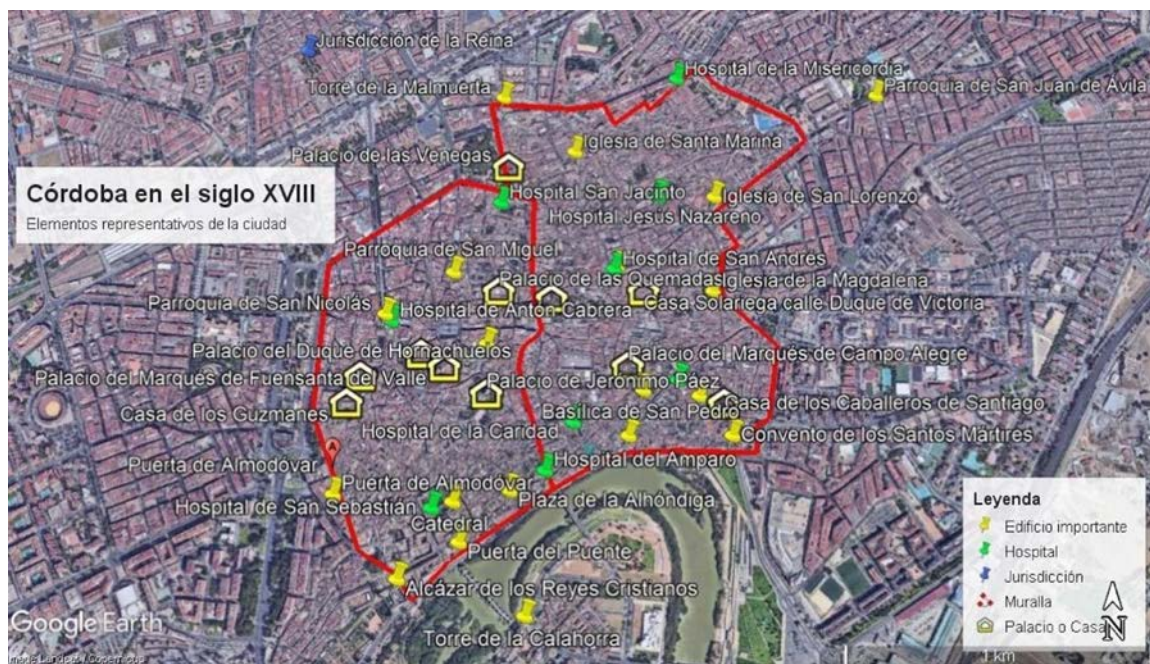


Figura 1. Mapa de Córdoba en el siglo XVIII, elaborado con Google Earth

Nombre	Realengo/Senñorio	A quien pertenece	Derechos	Frutos	Número de casas
Cordova	Realengo	Rey	Todos	Trigo, Cebada, haba, garbanzos, lentejas, escaña, yero, alverjones, lino y ajonjolí, hortalizas y frutas de todas las especies, vino, aceite, bellota, hojas de morera, madera de álamo, pino y pasto	5.000 casas, 100 inhabitables y 300 arruinadas
La Morena	Señorio	Conde Fernán Nuñez	Ninguno	Trigo, Cebada, haba, garbanzos, lentejas, escaña, yero, alverjones, aceite y pasto	0
Prado Castellano	Señorio	Don Fernando de Heredia	Ninguno	Trigo, Cebada, haba, garbanzos, lentejas, escaña, yero, alverjones, lino y ajonjolí, hortalizas y frutas de todas las especies, vino, aceite, bellota, hojas de morera, madera de álamo, pino y pasto	0
Torre Albaen	Señorio	Don Fernando de Heredia	Ninguno	Trigo, cebada, bellota y pasto y demás semillas que lo hacen las tierras de los cortijos de esta ciudad de Córdoba	0
Torres Cabrera	Señorio	Conde de Torres Cabrera	Ninguno	Trigo, cebada y demás semillas, especies y frutas que lo hacen las tierras de los cortijos de esta ciudad de Córdoba	1
Doña Sol	Señorio	Casa del Conde de Valdelagrana	Ninguno	Trigo, cebada y demás semillas que lo hacen las tierras de los cortijos de esta ciudad de Córdoba	0
Quemadas	Señorio	Casa del Conde de Valdelagrana	Ninguno	Aceite, bellota y pasto	1
Chanciller	Señorio	Don Juan de Mesa	Ninguno	Trigo, cebada, bellota, álamos y demás semillas que lo hacen las	1

Figura 2. Parte de un cuadro elaborado con la información recogida de las Respuestas Generales del Catastro de Ensenada

De este modo, el alumnado debió atender a una serie de intervenciones didácticas de marcado carácter: (i) manipulativo, debido a que los estudiantes, a la hora de desarrollar estas

acciones, tuvieron que manejar diversas herramientas tanto físicas (fotocopias sobre el Catastro de Ensenada y bibliografía) como digitales (páginas web, repositorios digitales...); (ii) cooperativo, pues las intervenciones requerían la realización de equipos de entre 4 y 5 personas donde la actuación de todos resultaba necesaria; (iii) experiencial, al desarrollarse la intervención en su entorno más próximo y, finalmente, (iv) solidario, no solo entre los componentes de cada equipo, sino también con el resto de formaciones al poder intercambiar información para cumplimentar los objetivos.

## **4.1. Fuentes documentales**

Durante el desarrollo de la actividad, el alumnado trabajó fundamental, pero no exclusivamente, con dos registros documentales originales: el Catastro de la Ensenada y el mapa de Córdoba de 1752. Esta aproximación a las fuentes históricas ha sido completada con la consulta de referencias bibliográficas, siendo el caso de la obra de Herreros (2016) sobre los palacios en Córdoba o de López (1990) sobre el registro del marqués de la Ensenada en la localidad andaluza. Ambas fuentes secundarias permitieron trabajar convenientemente el mapa histórico, así como facilitar la lectura de la documentación.

### **4.1.1. El Catastro de Ensenada**

El comúnmente llamado Catastro del marqués de la Ensenada fue el paso previo a una ambiciosa reforma fiscal ideada por la Secretaría de Estado y del Despacho de Hacienda, y liderada por Zenón de Somodevilla, marqués de la Ensenada. Esta iniciativa fiscal estuvo confeccionada para imponer la llamada Única Contribución a las veintidós provincias de Castilla, tratándose en definitiva de un único impuesto, creado con el fin de simplificar el complejo sistema de rentas provinciales. Sin embargo, aunque el proyecto fue aprobado por real decreto el 10 de octubre de 1749, nunca se llegó a implantar. Pese a esta circunstancia, el proyecto ha dejado un importante volumen de documentación en los archivos, tanto de carácter nacional como provincial. De este modo, entre 1750 y 1754, todos los territorios de la Corona, salvo las provincias vascas y el reino de Navarra, participaron en la elaboración de dicho registro, el cual es considerado un hito fundamental de la historia no sólo española, sino europea, dada su calidad y extensión (Fernández, 1989).

El Catastro estaba compuesto principalmente por dos partes. Por un lado, se encontraban las respuestas a las preguntas particulares, informaciones muy exhaustivas y minuciosas recabadas por localidad, que recogían los datos otorgados por cada paterfamilias del lugar sobre su casa y bienes patrimoniales, grupo familiar, actividad económica, entre otros. Por otro lado, estaban las respuestas a las preguntas generales, en las que, por ejemplo, se recogía información en relación al lugar, población, jurisdicciones o producción económica. Esta información de carácter general, recabada por los agentes del rey mediante los distintos cuestionarios, se encuentra digitalizada, estando al servicio público a través del repositorio de los Archivos Estatales Españoles, lo que convierte a la web en un recurso muy interesante para trabajar en el aula, dado que posibilita un acceso directo a fuentes históricas de carácter primario.

Para la elaboración del trabajo, y por la complejidad de las respuestas generales del Catastro de la Ensenada, se decidió seleccionar aquellas preguntas más interesantes para la consecución de los objetivos prefijados, relacionados con la construcción del pensamiento histórico y con el desarrollo del concepto del espacio.

Tabla 1

*Preguntas seleccionadas de las Respuestas Generales del Catastro de Ensenada (Córdoba)*

1. ¿Cómo se llama la población?
2. Si es de realengo o de señorío, ¿a quién pertenece?, ¿qué derechos percibe? y ¿cuánto produce?
3. ¿Qué territorio ocupa el término?, ¿cuánto de levante a poniente y del norte al sur?, y ¿cuánto de circunferencia, por horas, y leguas?, ¿qué linderos o confrontaciones? y ¿qué figura tiene, poniéndola al margen?
11. ¿Qué especies de frutos se cogen en el término?
17. Si hay algunas minas, salina, molinos harineros u de papel, batanes u otros artefactos en el término, distinguiendo ¿de qué metales? y ¿de qué uso?, explicando sus dueños y lo que se regula produce cada uno de utilidad al año.
18. Si hay algún esquileo en el término, ¿a quién pertenece?, ¿qué número de ganado viene al esquileo a él? y ¿qué utilidad se regula da a su dueño cada año?
19. Si hay colmenas en el término, ¿cuántas? y ¿a quién pertenecen?
21. ¿De qué número de vecinos se compone la población? y ¿cuántos en las casas de campo o alquerías?
22. ¿Cuántas casas habrá en el pueblo?, ¿qué número de inhabitables?, ¿cuántas arruinadas? y, si es de señorío, explicar si tienen cada una alguna carga que pague al dueño por el establecimiento del suelo, y cuánto.
28. Si hay algún empleo, alcabala u otras rentas enajenadas, ¿a quién?, si fue por servicio pecuniario u otro motivo, ¿de cuánto fue? y lo que produce cada uno al año, de que se deberán pedir los títulos y quedarse con copia.
29. ¿Cuántas tabernas, mesones, tiendas, panaderías, carnicerías, puentes, barcas sobre ríos, mercados, ferias, etc. hay en la población?
30. Si hay hospitales, ¿de qué calidad?, ¿qué renta tienen? y ¿de qué se mantienen?

Fuente: Elaboración propia a partir del Catastro de Ensenada

Una de las características fundamentales de trabajar con el Catastro de Ensenada, además del caudal de información que recoge, reside en su potencialidad para conocer, explotar e identificar espacios geográficos. De este modo, con el deseo de enriquecer la investigación del alumnado, y en consecuencia de la actividad, se determinó la incorporación a la innovación de una fuente cartográfica, en este caso, un mapa de la ciudad de Córdoba de mitad del siglo XVIII.

#### **4.1.2. El mapa de Córdoba de 1752**

Se trata sobre un dibujo anónimo, datado en 1752 (coetáneo al proyecto del Catastro de Ensenada), conservado en el Archivo de la Catedral de Córdoba, que ha pasado desapercibido entre los historiadores hasta que Antonio Jesús García Ortega y Antonio Gámiz Gordo, investigadores de la Universidad de Sevilla publicaron recientemente un artículo sobre dicho mapa (García y Gámiz, 2010).

De hecho, hasta la fecha, es el primer plano conocido de la ciudad de Córdoba, por lo que se configura como una fuente clave para conocer el conjunto urbano del municipio, convirtiéndose en una herramienta didáctica de primer orden para trabajar en el aula conceptos como el cambio y la continuidad en el entorno más próximo del alumnado.



La valía de la Figura 3 reside en la identificación de edificios característicos de la ciudad, caso de la catedral, las iglesias parroquiales o conventuales (algunas de ellas desaparecidas en la actualidad), la muralla (preponderante aún por esos años), con sus puertas de acceso, el puente romano o la fortaleza de la Calahorra. Si bien no hay que ocultar algunos problemas que revela el dibujo, como la omisión del barrio del Alcázar Viejo, las desproporcionadas escalas en relación a su volumen de la Mezquita y la Catedral o el complejo recinto del Alcázar en el ángulo sur-occidental (García y Gámiz, 2010).



Figura 3. Mapa de 1752. Archivo de la Catedral de Córdoba

Fuente: Colección Vázquez Venegas, volumen 260/1-2, p. 1<sup>a</sup>.

#### 4.1.3. Desarrollo de la actividad

La actividad se desarrolló a lo largo de los meses de abril y mayo del curso 2018-2019, en el marco de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales del tercer año del Grado en Educación Primaria, a lo largo de seis sesiones de dos horas cada una más la ruta didáctica final que tuvo una duración aproximada de tres horas y media. La tarea se realizó por grupos variados, de entre cuatro y seis alumnos, que trabajaron estrechamente para cumplir con las fechas y los presupuestos establecidos. La tarea se concibió para ser realizada durante las horas prácticas, y sólo los alumnos que tuvieron más problemas con la dinámica de la actividad se vieron obligados a trabajar en horas fuera del aula, si bien no fue la tónica general del grupo.

La primera sesión estuvo dedicada a la presentación de la actividad, Córdoba en el siglo XVIII. En esta sesión inicial se mostró la plataforma PARES, así como los diferentes apartados con distintos repositorios de documentación que ofrece al público, recibiendo especial atención el

capítulo dedicado al Catastro de Ensenada, en el que deberían posteriormente encontrar la documentación con la que iban a trabajar. A través de sus propios ordenadores, el alumnado pudo hacer búsquedas concretas en dicha plataforma en relación a: su pueblo natal, sus apellidos, etc.; al tiempo que pudo consultar algunas contestaciones de las Respuestas Generales del Catastro con el objetivo de familiarizarse tanto con la fuente como con su graffía. Igualmente, la primera sesión sirvió para explicar el origen y la función de dicho catastro, repasándose la biografía del marqués de la Ensenada, ministro de Felipe V, creador de dicho proyecto para completar los conocimientos del alumnado sobre el trabajo de investigación.

Por otra parte, se presentó el mapa de Córdoba de 1752, señalando con detalle en qué archivo de la ciudad se conserva, cómo fue confeccionado y qué elementos aparecen en él. De la misma manera, se mostraron algunas casas y palacios que existían en la ciudad durante esa época, principalmente los que son de propiedad pública en la actualidad, qué familias fueron sus propietarios en el siglo XVIII y cuál era su significado en dicha centuria.

Por último, se explicó en qué consistía, concretamente, la actividad sobre Córdoba en el siglo XVIII y qué tareas debían realizar para cumplir con ella. De este modo se les señaló que, por una parte, tras la consulta de las fuentes, debían realizar unos cuadros con la información que otorgaba cada una de las preguntas seleccionadas de las Respuestas Generales del Catastro de Ensenada respecto a Córdoba en el siglo XVIII: jurisdicciones, industrias, explotaciones ganaderas y agrícolas, hospitales, etc. (Figura 3). Una información que debía ser, posteriormente, utilizada para la elaboración de un mapa de la ciudad en el siglo XVIII con Google Earth (Alfaro, Espinosa, Falces, García-Tortosa y Jiménez, 2007; Aiestaran, Ugalde y Ibáñez, 2013), tomando como base el mapa de 1752, que se conserva en el Archivo de la Catedral. A través de esta herramienta digital debían representar el sistema defensivo de la ciudad, iglesias, conventos, catedrales, así como otros lugares descritos por el Catastro de Ensenada, tal como jurisdicciones u hospitales (en la medida que se pudiera); y, por último, casas y palacios existentes en el siglo XVIII, siguiendo la lista presentada en el artículo de Herreros Moya (2016). Para esta representación se recomendó utilizar tipos de marcadores y colores diferentes para cada uno de los temas. También se planteó la posibilidad de realizar una ruta didáctica, que sería elaborada gracias a la información recopilada en el trabajo y a lo aprendido a lo largo de este proceso investigador.

Tabla 2  
*Ruta didáctica y sus paradas*

1-Puerta de Almodóvar	7-Puerta del Puente
2-Casa de los Guzmanes	8-Plaza de la Alhóndiga
3-Palacio del duque de Hornachuelos	9-Hospital del Amparo (calle del Amparo)
4-Palacio de los Venegas	10-Arco del Portillo
5-Parroquia de San Nicolás de la Villa	11-Palacio de Jerónimo Páez
6-Palacio de las Quemadas	

Las cuatro sesiones siguientes estuvieron dedicadas al desarrollo del proyecto, potenciándose el trabajo colaborativo entre los grupos, lo que dio lugar a solidaridades entre el alumnado participante en la actividad para solucionar los problemas que se fueron encontrando, especialmente, en lo relacionado con la ubicación actual de algunos de los lugares señalados por

las fuentes históricas. A este respecto, el docente también colaboró intensamente en estas búsquedas e investigaciones.

En la última sesión se realizó el itinerario didáctico. La ruta se utilizó como conclusión de la tarea, desarrollándose a lo largo de aproximadamente tres horas y media y se conformó por once paradas, tantas como grupos de trabajo se confeccionaron en el aula. De este modo, cada uno de ellos debía realizar una explicación al resto de los compañeros sobre el lugar, que contuviese contenidos relacionados con su historia, con personajes importantes relacionados con dicha parada (especialmente en el siglo XVIII), con el trabajo que se estaba desarrollando (por ejemplo, en qué documento de los consultados aparecía ese lugar), con experiencias propias, con su importancia antes de realizar la investigación, con sus vivencias durante el desarrollo del trabajo o con el valor didáctico del lugar en el contexto de Educación Primaria.

Finalmente, el alumnado sería evaluado en función de una rúbrica (Tabla 3) realizada por el docente, compuesta por diferentes categorías y evaluada a partir de distintos niveles (“falta mejorar”, “regular”, “bueno”, “excelente”), en la que se recogerían las diferentes destrezas o capacidades que se han querido desarrollar a través de la realización de la actividad.

Tabla 3  
*Criterios de evaluación aplicados en la actividad*

Categoría/Criterios	Falta mejorar (1)	Regular (2)	Bueno (3)	Excelente (4)
Contribución y participación	Nunca ofrece ideas para realizar el trabajo, ni propone sugerencias para su mejora. En ocasiones dificulta las propuestas de otros para alcanzar los objetivos del grupo.	Algunas veces ofrece ideas para realizar el trabajo. Pero nunca propone sugerencias para su mejora. Acepta las propuestas de otros para alcanzar los objetivos del grupo.	Ofrece ideas para realizar el trabajo, aunque pocas veces propone sugerencias para su mejora. Se esfuerza para alcanzar los objetivos del grupo.	Siempre ofrece ideas para realizar el trabajo y propone sugerencias para su mejora. Se esfuerza para alcanzar los objetivos del grupo.
Consulta de las fuentes históricas (mapa de 1752 y Catastro de la Ensenada) y repositorios digitales (PARES)	Nunca se ofrece para leer y analizar las fuentes históricas para la realización del trabajo. Siempre espera que otros se encarguen de esta tarea. No investiga para reconocer los conceptos históricos desconocidos.	Algunas veces se ofrece para leer y analizar las fuentes históricas para la realización del trabajo. A menudo espera a que otros se encarguen de esta tarea. A veces investiga para reconocer los conceptos históricos desconocidos.	Con frecuencia se ofrece para leer y analizar las fuentes históricas para la realización del trabajo. Habitualmente hace por encargarse de esta tarea. A menudo investiga para reconocer los conceptos históricos desconocidos.	Siempre se ofrece para leer y analizar las fuentes históricas para la realización del trabajo. Nunca espera que otros se encarguen de esta tarea. Siempre investiga para reconocer los conceptos históricos desconocidos.
Elaboración de los cuadros con la información de las respuestas generales de Ensenada	Nunca se ofrece para analizar y redactar la información de las respuestas generales del	Algunas veces se ofrece para analizar y redactar la información de las respuestas generales del	Con frecuencia se ofrece para analizar y redactar la información de las respuestas generales del	Siempre se ofrece para analizar y redactar la información de las respuestas generales del

	Catastro de Ensenada. Siempre espera a que otros se encarguen de esta tarea. No reconoce los conceptos que maneja con la consulta de la documentación.	Catastro de Ensenada. A veces espera a que otros se encarguen de esta tarea. Reconoce poco los conceptos que maneja con la consulta de la documentación.	Catastro de Ensenada. A menudo espera a que otros se encarguen de esta tarea. Reconoce casi todos los conceptos que maneja con la consulta de la documentación.	Catastro de Ensenada. Nunca espera a que otros se encarguen de esta tarea. Reconoce los conceptos que maneja con la consulta de la documentación.
Elaboración del mapa en Google Earth	Nunca se ofrece para introducir los datos en la plataforma para la realización del trabajo. Siempre espera a que otros se encarguen de esta tarea. No se preocupa por mejorar en el manejo de la plataforma.	Algunas veces se ofrece para introducir los datos en la plataforma para la realización del trabajo. A veces espera que otros siempre se encarguen de esta tarea. A veces se preocupa por mejorar en el manejo de la plataforma.	Con frecuencia se ofrece para introducir los datos en la plataforma para la realización del trabajo. A menudo espera que otros se encarguen de esta tarea. A menudo se preocupa por mejorar en el manejo de la plataforma.	Siempre se ofrece para introducir los datos en la plataforma para la realización del trabajo. Nunca espera que otros se encarguen de esta tarea. Siempre se preocupa por mejorar en el manejo de la plataforma.
Trabajo de investigación relacionado con la elaboración del mapa con Google Earth	Nunca se ofrece para investigar y así resolver los problemas relacionados con la elaboración del mapa con Google Earth. Siempre espera a que otros se encarguen de esta tarea.	Algunas veces se ofrece para investigar y así resolver los problemas relacionados con la elaboración del mapa con Google Earth. A veces espera a que otros se encarguen de esta tarea.	Con frecuencia se ofrece para investigar y así resolver los problemas relacionados con la elaboración del mapa con Google Earth. A menudo espera a que otros se encarguen de esta tarea.	Siempre se ofrece para investigar y así resolver los problemas relacionados con la elaboración del mapa con Google Earth. Nunca espera a que otros se encarguen de esta tarea.
Elaboración y desarrollo de las paradas del itinerario	No participó activamente en la tarea y no mostró interés y compromiso en la exposición.	Participó poco durante la tarea y mostró poco interés y compromiso en la exposición.	Participó bastante durante la tarea y mostró interés y compromiso en la exposición.	Participó muy activamente durante la tarea y mostró mucho interés y compromiso en la exposición.

## 5. Resultados

### 5.1. Evaluación inicial al alumnado sobre la actividad

En la encuesta inicial se realizaron una serie de preguntas a los 43 estudiantes participantes (86% de la población), para conocer las percepciones, intereses y conocimientos acerca de la actividad, sus contenidos y su contexto antes de enfrentarse al trabajo de investigación. De este modo, por ejemplo, llama la atención cómo casi el setenta por ciento de los participantes (29 de 43) reconoció que los monumentos, edificios, personajes y acontecimientos protagonizaban los

contenidos históricos en su trayectoria por las diferentes etapas educativas. Un resultado que debe relacionarse con su desconocimiento de la época, dado que la totalidad de los encuestados calificó de “bajo” o “medio-bajo” su conocimiento del contexto histórico.

Destaca la poca incidencia que ha tenido durante su etapa en educación obligatoria el aprendizaje de la historia de su ciudad más allá de ciertos periodos históricos concretos, caso de Al -Ándalus. ¿A qué son debidas estas cifras tan bajas? La enseñanza de la Historia ha estado, tradicionalmente, vinculada a los libros de texto y a la memorización de contenidos, como se confirma al observar que sólo un estudiante había visitado un archivo histórico, en este caso, el Archivo General de Indias. Una cifra que mejora ligeramente si se les cuestiona sobre su conocimiento acerca de los archivos nacionales, provinciales o locales. En este sentido, apenas una decena de estudiantes acertaron al citar el Archivo Provincial (2), el Archivo Municipal (4), el Archivo General de Indias o la Biblioteca Nacional de España como referentes archivísticos, frente a otras opciones, también registradas, como el catastro o el registro civil o los registros de Hacienda. A pesar de que su visita puede resultar un recurso didáctico extraordinario, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria y Bachillerato, el alumnado no ha tenido ocasión de visitarlos, por lo que además de no conocerlos, no sabe cuál es su función ni los reconoce.

No obstante, en la actualidad, la visita física a un archivo puede ser sustituida por una consulta on line a los numerosos repositorios existentes. En este sentido, únicamente ocho alumnos reconocieron la existencia de repositorios digitales de fuentes históricas en Internet (18%), si bien en ningún caso pudieron citar alguno. De esta manera, si bien algunos conocen su existencia, no han reflexionado ni reparado en su utilidad como docentes. Por este motivo, pese a las facilidades, sólo ocho personas (18%) recordaban haber consultado fuentes históricas durante su etapa educativa, mientras que prácticamente la totalidad (35), no lo habían hecho nunca e incluso, por sus respuestas, dos personas no parecían comprender bien el término. Al hilo de estas cuestiones, el 95% del alumnado consideró que su nivel competencial para trabajar con fuentes documentales era medio-bajo (25) o bajo (16), frente al 5% que lo consideraba medio-alto (2).

Estas cuestiones se encontraban encaminadas a la identificación del desarrollo de las competencias históricas en el profesorado en formación; unas capacidades que el alumnado relacionó con la adquisición de conocimientos (23), con la investigación a través del uso de documentación (9) y con el desarrollo de su capacidad crítica. De esta manera, sería acertado valorar positivamente el reconocimiento progresivo de las prácticas del historiador como competencias necesarias a adquirir para el desarrollo de destrezas de segundo orden, las cuales están relacionadas íntegramente con la capacidad de pensar históricamente.

La inmensa mayoría del alumnado encuestado reaccionó ante la innovación de manera interesada, especialmente, debido a la curiosidad que les suscitó la actividad (2); a la utilización de herramientas que no se habían utilizado antes (1); su carácter transversal y al fomento del desarrollo de destrezas (1); posibilitar mayores conocimientos sobre las fuentes primarias (2) y la Historia (6); proponer una manera distinta de trabajar los contenidos de las Ciencias Sociales (1); utilizar recursos que pueden ayudar a elaborar proyectos (1); incentivar la investigación

como docentes (1); poder adecuarse para los últimos cursos de Educación Primaria (1) y, sobre todo, porque ayuda a conocer aspectos del entorno cotidiano (11). Por otro lado, frente a estos postulados positivos, surgieron voces contrarias que aseguraban que no veían la actividad interesante ni motivadora (4), que la consideraban muy académica (1); que era poco dinámica y con conceptos abstractos (1); que no les llamaba la atención (1); que no encontraban la relación con la actividad docente (1) y porque se aplicaban herramientas complejas para el alumnado (1).

## 5.2. Encuesta final y valoración del alumnado de la actividad

Con la finalización de la innovación, se ofreció al alumnado su participación en un cuestionario de cara a poder conocer sus valoraciones, así como a poder calibrar la adquisición de conocimientos mediante la actividad implementada. En este cuestionario final participaron 24 alumnos, es decir, un 48% del alumnado matriculado en la asignatura.

Un 75% del alumnado (18) consideró haber mejorado sus conocimientos acerca de Córdoba durante el siglo XVIII, mientras que un 25% (6), no valoró haber incrementado su dominio de la época histórica. En este sentido, un 95,8% (23) contestó que le había parecido interesante y didáctica la actividad, mientras que sólo una persona (4,2%) opinó lo contrario. Así, entre quienes respondieron favorablemente, cabe señalar quienes reconocieron haber conseguido más conocimiento de la historia de Córdoba (16), quienes valoraron la metodología colaborativa y la realización de un itinerario final (2); quienes subrayaron el factor motivador del trabajo de investigación orientado a su ciudad; quienes calificaron como entretenida para aprender la implementación; quienes destacaron el uso de documentos históricos; quienes remarcaron el dinamismo de la actividad, así como su capacidad concienciadora; quienes enjuiciaron positivamente su carácter lúdico y; por último, quienes pusieron en valor la obtención de contenidos importantes para su futura función como maestros.

Respecto a la pregunta de si había mejorado su capacidad de pensar la historia de su ciudad a través de esta práctica, casi la totalidad, 23 alumnos (95,8%), contestaron afirmativamente, mientras que sólo una persona (4,2%), pensó contrariamente. La justificación de la mayoritaria respuesta positiva se basó, preferentemente, en la posibilidad de investigar sobre unos monumentos y sitios concretos que se iban enlazando con la historia, lo que posibilitaba que todo cobrase un sentido lógico. En esta línea, el alumnado valoró los contenidos recibidos en clase y la búsqueda de información como elementos que han ayudado a adquirir nuevos conocimientos (15); lo que les ha permitido ser “más conscientes de la ciudad”, ver “la importancia de conservar el patrimonio histórico”; pararse “a pensar de dónde venía cada monumento de mi ciudad” (2); explicar “la evolución histórica de los lugares a los que he acudido”; tener “un mayor conocimiento sobre ella aumenta[ndo] nuestra capacidad para pensar sobre ella” (2).

Por otro lado, todos los participantes consideraron tener en cuenta la visita y consulta de los archivos para el desempeño de sus funciones como futuros docentes en Educación Primaria. Para ellos, se trata de un recurso que se puede adecuar “a lo que necesitamos” (3); porque las fuentes históricas “ayudan a enseñar críticamente” (3); porque “pueden ser interesantes para los niños” (2); porque es una actividad muy dinámica que se podría “complementar con la motivación de la visita”; porque de los documentos se saca mucha más información de la que “se saca en las

páginas habituales de Internet”; porque con el tratamiento directo de los documentos y las visitas a los lugares estudiados “es la mejor forma de comprender lo que se estudia” y; porque puedes desarrollar actividades “dinámicas y lúdicas, en la que el papel del alumnado será activo y motivacional”. De hecho, un 62,5% del alumnado consideró haber aumentado su capacidad de trabajar con fuentes históricas después de haber realizado la actividad, mientras que un 37,5% entendió que su nivel aún era de “medio-bajo”.

Asimismo, tras haber realizado la actividad, la inmensa mayoría (95,8%) afirmó que tendrá en cuenta los repositorios digitales de fuentes históricas en Internet para el desempeño de sus funciones como docente de Educación Primaria. Entre sus argumentos, esgrimieron que el acceso a las fuentes históricas en Internet es asequible “casi desde cualquier lugar y fácil”; que los documentos ayudan “a aprender más acerca de nuestra historia”; que “las nuevas tecnologías son necesarias para complementar la explicación dada en el aula” (7); que “es un buen recurso didáctico” (2); que es una buena forma “de trabajar documentos de nuestra historia”; y que se encuentran “a disposición de todos” siendo, al estar digitalizados, más fácil conseguirlos y trabajar con ellos (4). Al contrario, sólo un estudiante (4,2%) consideró inapropiada el uso de repositorios digitales en su labor docente dado que, en su opinión, “le resultaba un poco complicado de hacer en los cursos más pequeños e incluso en grandes”.

Finalmente, el alumnado expuso su opinión sobre la tarea realizada, lo que nos permite calibrar la idoneidad de la misma como acción innovadora dentro del aula universitaria. Entre las respuestas recibidas destacan aquellas que describen la intervención como interesante, motivadora, enriquecedora y productiva, si bien destacan las referencias sistemáticas a “mi/nuestra ciudad” o “Córdoba” como elementos fundamentales para la valoración positiva de la actividad, es decir, la explotación del entorno próximo al alumnado como recurso docente. Igualmente, ponen de relieve el uso de “herramientas nuevas”, en referencia a las fuentes documentales; la valía de la actividad “no sólo a nivel personal sino también profesional”, así como por su utilidad “para nuestra vida diaria porque nos permite conocer la historia de nuestra ciudad y de los monumentos y en un futuro puede ser utilizada cuando seamos docentes”. Por último, valorar el esfuerzo de algunos estudiantes por, incluso, ir más allá de la propia práctica universitaria destacando cómo, a través de este tipo de actividades, se pueden “fomentar tanto los valores cívicos como la cooperación y solidaridad y valores relacionados con la conservación del patrimonio histórico”.

## **6. Discusión de resultados**

El desarrollo de la actividad innovadora Córdoba en el siglo XVIII en el marco de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales nos convoca, finalmente, a plantear un campo de debate en torno a la experiencia recogida. Dos porcentajes reciben preferentemente nuestra atención, por un lado, el 95% de los participantes que considera haber mejorado su capacidad de pensar históricamente tras la realización de la actividad y, por otro lado, el 75% del alumnado que considera haber aumentado considerablemente su conocimiento sobre la historia de la ciudad durante el Siglo de las Luces. Si bien ambas cifras suponen un elemento a valorar, consideramos

que, de los resultados obtenidos, cabría establecer algunas otras lecturas e interpretaciones que, sin duda, deberían influir en las intervenciones docentes futuras en el marco universitario.

De este modo, resulta reveladora cómo a lo largo de todas las consultas realizadas al alumnado en los cuestionarios analizados existe una respuesta recurrente que pone en valor el hecho de haber trabajado el entorno próximo al alumnado, en este caso la ciudad de Córdoba, por encima de los nuevos instrumentos o recursos enseñados al alumnado. Más allá de la positiva valoración realizada de la inclusión de las fuentes documentales, de nuevas herramientas digitales o de la cartografía histórica, resulta revelador la excelente valoración que ha recibido el hecho de focalizar la intervención en un contexto próximo, pero al tiempo desconocido, como ellos mismos nos lo hicieron saber.

Ante esta situación, consideramos que, en ocasiones, cegados por la deslumbrante innovación oculta en instrumentos desconocidos para la comunidad educativa pero que deben ser integrados en los procesos educativos, podemos caer en el error de desatender recursos, como lo sería el entorno, que al tiempo de infrautilizados son, sin duda, la mejor herramienta que nuestro alumnado posee para innovar en sus futuras actuaciones docentes.

## **7. Conclusiones y prospectiva**

De este modo, como conclusión final, debemos resaltar cómo, a nuestro entender, el beneficio de la innovación se encuentra en la combinación de dos estrategias que deben ser indisolubles y que deben ser integradas cada vez que se diseña una intervención: el uso del entorno y la explotación de nuevas herramientas, sean del tipo que sean.

Los alumnos responden favorablemente ante nuevas propuestas, y en especial cuando se combinan con las nuevas tecnologías, por lo que se hace necesario que seamos creativos y rigurosos para incentivar a nuestro alumnado en la reflexión y en el pensamiento crítico.

Asimismo, y como se ha podido demostrar con esta experiencia de innovación docente, la incorporación en la actividad de fuentes documentales permite mejorar la calidad de la enseñanza de contenidos de Ciencias Sociales, tanto de Geografía como de Historia. El alumnado se siente motivado ante el hecho de consultar documentos originales, especialmente si pueden tener acceso a ellos desde sus dispositivos electrónicos, pero no debemos olvidar que lo que más le inquieta es participar en actividades que tengan que ver con su entorno: adquirir conocimientos sobre su ciudad, realizar itinerarios didácticos por ellos, etc., por lo que supone por enriquecimiento personal y porque entienden que es útil para su futura labor como docentes en Educación Primaria.

## **Referencias bibliográficas**

- Aiestaran, O.; Ugalde, A. M<sup>a</sup>. e Ibáñez, A. (2013). Metodologías activas con Google Earth. Iber: *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 73, 18-25.
- Alfaro, P.; Espinosa, J.; Falces, S.; García-Tortosa, F. J. y Jiménez, R. (2007). Actividades didácticas con Google Earth. Enseñanza de las ciencias de la tierra. *Revista de la Asociación Española para la Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, vol. 15(1), 2-15.



- Andelique, C. M. (2011). La didáctica de la historia y la formación docente: ¿qué profesor de historia necesitan las escuelas? *Clío & Asociados*, 15, 256-269.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Fernández, F. (1989). Las respuestas particulares al Catastro de Ensenada y su explotación mediante microordenador y el lenguaje dBASE. *Norba. Revista de geografía*, 8-9, 539-550.
- García, A. J. y Gámiz, A. (2010). La ciudad de Córdoba en su primer plano: un dibujo esquemático de 1752. *Archivo español de Arte*, LXXXIII, 329 enero-marzo, 23-40.
- García-Morís, R. (2016). Propuesta metodológica para el uso de las fuentes históricas demográficas de la Edad Moderna como recurso didáctico. *Revista de Didácticas Específicas*, 14, 71-85.
- Gómez, C. J.; Miralles, P.; López, R. y Prats, J. (2017). Las competencias históricas en el horizonte. Propuestas presentes y perspectivas de futuro. En López, R.; Miralles, P.; Prats, J. (Ed.). *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 215-234). Barcelona: Graó.
- Gómez, C. J.; Ortuño, J. y Molina, S. (2014) Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, n°11(6), 5-27.
- Hernández, F. X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: Editorial Graó.
- Herreros, G. J. (2016). Casas y palacios históricos de Córdoba: una señalización de patrimonio de la UNESCO por hacer. *International Journal of Scientific Managment Tourism*, 2 (3), 147-176.
- López, A. (1990). *Cordoba 1752 según las respuestas generales del Catastro de Ensenada*. Ed. Tabapress.
- López, M<sup>a</sup> I. (1999). La utilización didáctica de las fuentes históricas en el Bachillerato. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 20, 81-90.
- Montanares-Vargas, E. y Llancavil-Llancavil, D. R. (2016). Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8 (17), 85-98. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-17.ufhf>
- Moreno, R. (2016). El Catastro de Ensenada, al alcance del aula. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 85, 64-68.
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1).
- Sáiz, J. y Domínguez, J. (2017). Aprender sobre la historia: competencias metodológicas en educación secundaria. En López, R.; Miralles, P., Prats, J. y Gómez, C. J. (Coords.). *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 23-48). Barcelona: Editorial Graó.
- Sáiz, J. y Gómez, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación de profesorado*, 19(1), 175-190.
- Sant, E.; Pagès, J.; Santisteban, A., González-Monfort, N. y Oller, M. (2014). ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la historia? *Clío & Asociados*, 18-19, 166-182.

- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados: La historia enseñada*, 14, 34-56.
- Santisteban, A.; González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En Ávila, R. M<sup>a</sup>., Rivero, M<sup>a</sup>. P. y Domínguez, P. L. (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: AUPDCS.
- Seixas, P. (2013). *Linking Historical Thinking Concepts, Content and Competencies. National Meeting of The Historical Thinking Project*. Toronto: University of British Columbia.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Tribó, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la Historia*. Barcelona: Horsori.
- Valle, A. (2011). El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria. *Educación*, 20, (38), 81-106.