

Manual docente para la enseñanza de la Historia en Educación Primaria

Colección manuales uex - 110

Juan Antonio
Inarejos Muñoz

110

ÍNDICE

MANUAL DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LA
HISTORIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

MANUALES UEX

110

ÍNDICE

JUAN ANTONIO INAREJOS MUÑOZ

MANUAL DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LA
HISTORIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

UNIVERSIDAD  DE EXTREMADURA

2019

ÍNDICE

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA



© El autor

© Universidad de Extremadura para esta 1ª edición

Edita:

Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones

C/ Caldereros, 2 - Planta 3ª. 10071 Cáceres (España)

Tel. 927 257 041; Fax 927 257 046

E-mail: publicac@unex.es

<http://www.unex.es/publicaciones>

ISSN 1135-870-X

ISBN de méritos 978-84-09-07784-7

Maquetación: Control P - Cáceres - 927 233 223 - www.control-p.eu



ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE

	INTRODUCCIÓN	9
1	LA ASIGNATURA CONOCIMIENTO DEL MEDIO FÍSICO, CULTURAL Y SOCIAL DE EXTREMADURA Y SU RELACIÓN CON LA MATERIA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES	11
2	METODOLOGÍA DOCENTE BASADA EN CONCEPTOS DE ANÁLISIS	13
3	CONCEPTOS DE SEGUNDO ORDEN DE HISTORIA	15
4	CONTENIDOS AMPLIADOS DEL TEMA 2. CAMBIOS Y CONTINUIDADES EN LA OCUPACIÓN DEL ESPACIO: EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y PATRIMONIO	19
	4.1. La huella de los primeros pobladores	19
	4.2. La romanización	20
	4.3. El proceso de islamización y la Extremadura medieval cristiana	21
	4.4. La Extremadura Moderna	22
	4.5. Extremadura en la Edad Contemporánea	23
5	RECURSOS Y MATERIALES	27
	5.1. Las TIC y los nuevos espacios de aprendizaje	27
	5.2. Prensa digital	27
	5.3. Medios audiovisuales	28
	5.4. Otros recursos y materiales docentes complementarios (páginas web relacionadas)	28
	5.5. Material bibliográfico	29
6	BIBLIOGRAFÍA DE LA GUÍA DOCENTE DE LA ASIGNATURA	31

ÍNDICE

7	ACTIVIDADES Y RECURSOS DE APLICACIÓN DE CONTENIDOS Y TRANSFERENCIA A NUEVAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE	35
	7.1. Práctica 1. El uso de fuentes históricas y bases documentales en la formación del Profesorado de Primaria	35
	7.2. Práctica 2. Medios de comunicación y formación del profesorado. El documental de contenido histórico como recurso para una enseñanza crítica de la historia	43
	7.3. Práctica 3. La prensa como recurso didáctico para el análisis de los usos y abusos de la historia	49
	7.4. Práctica 4. Análisis de libros de texto de Primaria	54
	7.5. Práctica 5. Fuentes primarias y patrimonio	55
	7.6. Práctica 6. El Patrimonio histórico-artístico extremeño a través del friso o eje cronológico	56
	7.7. Práctica 7. Patrimonio, museos y centros de interpretación como recursos para la enseñanza de la Historia de Extremadura	57
	7.8. Práctica 8. El cine como recurso didáctico en la enseñanza de la Historia de Extremadura	59
	7.9. Práctica: 9. Los movimientos migratorios como recurso didáctico	60
8	BIBLIOGRAFÍA SOBRE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA	63

INTRODUCCIÓN

En este manual se sintetizan los recursos, contenidos, competencias, actividades, estrategias y metodologías desplegadas en la asignatura *Conocimiento del medio físico, cultural y social de Extremadura*, y más concretamente –por especialización disciplinar– sobre los temas dedicados al análisis de la evolución histórica de Extremadura. Este libro no pretende realizar un repaso exhaustivo de los contenidos teóricos de cada uno de los temas analizados pero sí señalar cuáles son algunos de los principales debates, enfoques metodológicos y conceptos de segundo orden que los alumnos deben conocer y manejar a través de la asistencia a las clases y la consulta de los materiales y bibliografía recomendada para cada uno de ellos. Este sucinto soporte teórico constituye el basamento para el desarrollo de las actividades prácticas propuestas que complementan los bloques temáticos y fomentan las metodologías docentes innovadoras y las TIC, particularmente a la hora de plantear actividades de carácter práctico que estimulen el trabajo de las competencias de pensamiento histórico.

CAPÍTULO 1

LA ASIGNATURA *CONOCIMIENTO DEL MEDIO FÍSICO, CULTURAL Y SOCIAL DE EXTREMADURA* Y SU RELACIÓN CON LA MATERIA *ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES*

En cualquier materia relacionada con las didácticas aplicadas es imprescindible reflexionar sobre las estrategias, métodos o recursos necesarios para que los alumnos aprendan los contenidos del área de conocimiento específica. Es decir, se hace necesario responder a la pregunta de cómo se debe enseñar. Las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas de los últimos años reclaman un cambio en la metodología docente para la enseñanza de los contenidos sociales. El profesor debe orientar y guiar al alumno en su proceso de aprendizaje, debe enseñar -además de conocimiento y destrezas- herramientas y habilidades para ser autónomo en el aprendizaje, así como incorporar medios y recursos adecuados al contenido que está enseñando. En este contexto de cambios en los métodos de enseñanza, es necesario el conocimiento de las distintas formas en que las didácticas aplicadas llevan a la práctica sus planteamientos metodológicos.

La asignatura *Conocimiento del medio físico, cultural y social de Extremadura* supone la culminación de las tres etapas propuestas dentro de la materia *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. En esta asignatura -encontrada en el tercer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Extremadura- los alumnos deben combinar la metodología didáctica y las herramientas y recursos necesarios adquiridos en las asignaturas de esta materia en el curso anterior con los conocimientos específicos sobre el medio físico, cultural y social de Extremadura. Los alumnos deben ser capaces de gestionar la información y el conocimiento de esta disciplina y saber utilizar como usuario y docente las herramientas básicas en TIC para aplicarlas a la enseñanza de la Historia y la Geografía de Extremadura. Es imprescindible que los alumnos desarrollen y evalúen contenidos del currículo extremeño mediante los recursos didácticos apropiados en ciencias sociales y promover las competencias correspondientes. Por lo tanto esta asignatura, estructurada en torno a una gran variedad de contenidos específicos que complementan a las asignaturas precedentes de carácter eminentemente metodológico y procedimental, es imprescindible para los estudiantes en su proceso de transición entre la enseñanza universitaria y la práctica docente en el aula de Educación Primaria.

CAPÍTULO 2

METODOLOGÍA DOCENTE BASADA EN CONCEPTOS DE ANÁLISIS

En este manual se plantea un enfoque de la docencia de los temas de historia de la asignatura *Conocimiento del medio físico, cultural y social de Extremadura* basado en el aprendizaje competencial (Domínguez, 2015). A pesar de que se trata de una asignatura eminentemente de contenido, resulta ineludible engazarla con las asignaturas epistemológicas de la misma materia cursadas en el curso anterior y con las innovadoras tendencias en Didáctica de las Ciencias Sociales. En definitiva, escudriñar los epígrafes de Historia, Patrimonio y Cultura de Extremadura bajo los parámetros de un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en los conceptos metodológicos. Estos conceptos de análisis, también conocidos como conceptos de segundo orden, metaconceptos, conceptos estructurales o conceptos procedimentales, son el complemento indisoluble de los conceptos sustantivos (Gómez y Miralles, 2017).

Estos conceptos sustantivos, también denominados de primer orden, designan el resultado final o sustancia de investigaciones científicas. Así, por ejemplo, en historia un concepto sustantivo sería el concepto de sociedad estamental o el de monarquía parlamentaria. Es suma, es lo que la investigación académica ha producido y definido, y nos ofrece como resultado de dicha tarea. Este contenido sustantivo permite explicar un determinado hecho y clasificarlo, indicando lo que es y sus características. Estos conceptos sustantivos nos remiten al objeto de estudio de cada una de las disciplinas de referencia de las Ciencias Sociales con datos concretos, nombres, ideas o categorías que son el producto final de un trabajo de creación de conocimiento. Generalmente son los conceptos más enseñados en los centros educativos por constituir los resultados objetivos que los científicos se han encargado de aportar.

Por el contrario, los conceptos de segundo orden hacen referencia al proceso de elaboración de dicho conocimiento y desde qué perspectiva, qué finalidad, qué significado tiene o qué limitaciones presenta. En última instancia, se encargan de sintetizar los rasgos metodológicos usados por una disciplina. La relación entre un concepto de primer orden y de segundo es indisoluble en el ámbito científico, ya que mutuamente se dotan de sentido y no pueden existir por separado porque los de primer orden carecerían de relevancia o significado y los de segundo orden adolecerían de concreción o comprobación empírica. No obstante, desafortunadamente en el ámbito educativo es habitual encontrar dicha disociación cuando no una práctica desaparición de los contenidos de segundo orden. Este escamoteo provoca una abismal carencia de significado y relevancia. Además imposibilita la comparación y aplicación de un contenido de segundo orden en otro contexto diferente y eclipsa el aprendizaje competencial y el conocimiento pormenorizado de los elementos clave del método científico.

A lo largo de esta asignatura se trabajan fundamentalmente los conceptos de segundo orden de las ciencias sociales que pueden identificarse en el currículo extremeño. En estrecha relación con el temario de la asignatura se presta un mayor detenimiento a conceptos de historia, y en segundo lugar a un conjunto de conceptos presentes en el currículo y que tienen su fundamentación en otras ciencias sociales. No se trata, por tanto, de una relación exhaustiva de conceptos por disciplina, sino simplemente de un ejemplo de conceptos de análisis que he usado para impartir esta asignatura en la Universidad de Extremadura. Estos conceptos sí son básicos en la estructura de su disciplina de referencia y pueden contribuir a seleccionar contenidos de primer orden, establecer estrategias participativas y activas en el aula, pulir la metodología didáctica y establecer una vinculación con los temas y problemas que afectan a Extremadura en la actualidad.

CAPÍTULO 3

CONCEPTOS DE SEGUNDO ORDEN DE HISTORIA

Cada sociedad posee una interpretación del tiempo en función de criterios religiosos, culturales o ideológicos, cuyo resultado es una concepción del pasado de carácter positivista, marxista, liberal, etc. Dentro de la visión temporal de la sociedad se despliegan una serie de conceptos que otorgan coherencia al estudio de las culturas pretéritas, como pueden ser los elementos de cambio y permanencia, qué procesos del pasado se analizan y cuáles se relegan al olvido, o, por ejemplo, cuáles son las causas y las consecuencias de la acción del hombre en territorios como la actual Extremadura.

En este sentido, uno de los conceptos más sugerentes y presentes en los currículos educativos es el de *relevancia histórica*. Esto no implica que el alumnado sea consciente del sentido de qué es trascendental y digno de ser recordado del pasado. No resulta casual que el currículo y los libros de texto –cuyo uso sigue predominando entre los materiales usados en clase– presenten una narración del pasado que el alumnado debe asumir porque otros han decidido qué es lo importante. Por esta razón a la hora de implementar los conceptos de segundo orden en la práctica docente se pretende que los estudiantes reflexionen por qué se estudian unos determinados procesos del pasado y no otros. En la asignatura de segundo curso *Didáctica de la Historia* los estudiantes ya han podido recordar las diferencias que existen entre el pasado y la historia, entre todo lo acaecido con anterioridad y el relato elaborado por los historiadores sobre ese pasado. Por eso a la hora de escrutar lo que ocurrió a las sociedades que habitaron este territorio se seleccionan unos aspectos concretos y se renuncia a otros muchos, dando como resultado a una visión parcial de lo acontecido. Además la historia que se enseña en las aulas de Primaria abarca visiones muy generalistas y diacrónicas de las sociedades. La dilatada extensión de los currículos reclama, por ende, la selección de contenidos, dejando entrever una preferencia a la hora de la elección que esconde una serie de metodologías docentes, objetivos, valores y creencias.

El concepto de relevancia histórica resulta fundamental para que los alumnos interioricen los criterios que determinan que se estudien en el presente –o no– otras formas de organización pasadas. Un hecho concreto es concebido como relevante cuando se utiliza como parte de una narrativa más amplia que se crea para desentrañar la importancia de un tema en la actualidad (Seixas y Morton, 2013). Esta razón explica la pertinencia de fomentar en el alumnado la capacidad de plantear problemas históricos y de presentar el conocimiento del pasado no como una realidad inmutable y eterna, sino en ciernes. Dentro de este marco desarrolla todo su potencial el concepto de relevancia histórica, preguntarnos qué y quién del pasado, en este caso de la Historia de Extremadura, merece la pena ser recordado y estudiado. Esta reflexión permite al docente plantear a los alumnos el trabajo de temáticas clave subrayadas por la historiografía reciente –aunque tradicionalmente soslayadas– como las

desigualdades sociales, las diferencias de género, las formas de organización familiar, los movimientos sociales, el conflicto o la cultura material.

En segundo lugar, otro de los conceptos metodológicos con un destacado potencial didáctico es el análisis y la obtención de evidencias a partir de fuentes históricas. Tradicionalmente, el tratamiento de las fuentes en las aulas ha tenido resultados desiguales. Generalmente se pide al alumnado que identifique tipos de fuentes de información en historia sin trabajar lo que el concepto de fuente primaria significa. Es importante que el alumnado conozca el valor de las fuentes para aquilatar la pretensión de objetividad de la historia y evitar que se hagan interpretaciones etéreas que carezcan de soporte empírico. El concepto de fuente histórica hace referencia por tanto a todos los vestigios materiales e inmateriales heredados del pasado, mientras que el concepto de evidencia histórica hace referencia a la obtención explícita de información de la fuente (Domínguez, 2015). En último término, las competencias se adquieren a través de la interrogación de las fuentes y la utilización de evidencias históricas para explicar el pasado.

Es importante desmenuzar al alumnado el interrogatorio al que son sometidas las fuentes por parte del historiador, porque las fuentes no hablan por sí solas. Además, de esta forma se entrelazan el pensamiento histórico con la metodología de la historia desde edades tempranas con fructíferos resultados para mejorar la adquisición de competencias y familiarizar a los alumnos con el oficio de historiador (Éthier, Demers y Lefrançois, 2010; Prats, 2010; Prieto, Gómez y Miralles, 2013). Por ejemplo, a través de comentarios de texto de fuentes primarias y secundarias pero también a partir de la búsqueda guiada de fuentes relacionadas con la Historia de Extremadura en bases documentales, preferentemente en línea y relacionadas con la vida cotidiana de los extremeños para romper con el predominio de la historia política tradicional.

El tercer concepto metodológico, el concepto de *causa y consecuencia*, es junto a las fuentes otro de los basamentos del conocimiento histórico. Se trata de lograr que el alumnado comprenda a través de esta disciplina cómo ciertas condiciones y acciones desencadenan otras. Por ejemplo, facilitando esta compleja tarea a través de la utilización de diagramas multicausales (Montanero, Lucero y Méndez, 2008). Para evitar que desarrollen un conocimiento aséptico, positivista y meramente cronológico se antoja necesario analizar el sentido de las causas y las consecuencias de los procesos (Seixas y Morton, 2013), prestando atención tanto a las explicaciones derivadas del tiempo corto o inmediato como a las explicaciones más complejas ancladas en el medio y largo plazo que combinen elementos económicos, sociales, políticos y culturales.

El cuarto concepto de segundo orden, el de *cambio y permanencia*, también guarda una estrecha vinculación con las causas y consecuencias de los procesos históricos. Está orientado a exhumar qué elementos del pasado han desaparecido o, por el contrario, perviven en la actualidad. En la historia hay elementos que perviven, otros que cambian muy lentamente y otros que desaparecieron de forma acelerada, en consonancia con los tipos de tiempo corto, medio y largo. Baste recordar cómo la permanencia de elementos se traduce en forma de imitaciones y recreaciones del pasado, en la celebración de festividades o en las tradiciones.

Estos elementos permiten a unos individuos reconocerse en el tiempo. Por el contrario, los cambios en el tiempo se muestran con una mayor diversidad y complejidad que tiene su traslación a la hora de explicarlos en las aulas.

En quinto lugar, otra de las líneas más fructíferas de la didáctica de la historia ya apuntadas señala la necesidad de fomentar en los alumnos la conciencia histórica entendida como la capacidad para interrelacionar fenómenos del pasado y del presente. En estrecha relación con la conciencia histórica Seixas y Norton (2013) también destacan los conceptos de dimensión ética de la historia y de perspectiva histórica. La dimensión ética de la historia está relacionada con la emisión de juicios éticos del pasado en relación a las injusticias acaecidas y sus correspondientes consecuencias en el presente, estrechamente vinculada con la introducción de la memoria histórica en el aula (Anadón, 2010). Por su parte, para tener en cuenta el contexto histórico es necesario fomentar en los alumnos la perspectiva histórica, intentando que comprendan el pasado con las características sociales, económicas, culturales e ideológicas que existían en cada época.

En definitiva, resulta innegable el vigor que ha adquirido en los últimos años la reflexión sobre los conceptos metodológicos de la historia dentro de las investigaciones en didáctica de la historia. Pero también la necesidad de innovar en los sistemas de evaluación y en la perentoriedad de acotar los temas de los abultados programas de las asignaturas en función de su relevancia, en aras de favorecer la inclusión de los rudimentos de la investigación histórica en las aulas (Miralles, Gómez, Sánchez, 2014: 84). Para alcanzar estos objetivos y facilitar la comprensión de la diferencia entre los conceptos sustantivos y los conceptos de segundo orden al comenzar la asignatura realizo una encuesta, cuyos resultados me han servido para llevar a cabo análisis de la formación histórica que tienen los alumnos del grado de Educación Primaria (Inarejos, 2017). A través del módulo de actividad “Encuesta” de la plataforma digital docente Campus Virtual realizo un sondeo inicial para calibrar cuáles son a juicio de los alumnos los procesos históricos más relevantes para la Comunidad Autónoma extremeña. A partir del abanico de procesos seleccionados se desgranar en clase algunos de los conceptos metodológicos o de segundo orden aplicados a la evolución histórica de Extremadura y se discriminan los temas más importantes que se trabajarán –en diálogo con la guía docente– a lo largo de la asignatura.

Durante la primera semana de curso abro un modulo de actividad “Encuesta” en Campus Virtual. Este recurso me permite crear una encuesta personalizada para obtener la opinión de los participantes utilizando una variedad de tipos de pregunta, como opción múltiple, sí/no o texto. La opción que suelo utilizar es una pregunta de texto abierta donde deben reflexionar y justificar sobre los procesos históricos que a su juicio habían sido más relevantes para la evolución de Extremadura. A pesar de que las respuestas de este sondeo inicial no computan en la evaluación final les ofrezco la posibilidad de que las respuestas sean anónimas para esquivar el temor a cometer graves errores. Una vez terminada esta pesquisa inicial todos los compañeros pueden observar las respuestas aportadas por el resto de la clase.

Tras sistematizar las principales respuestas por etapas históricas procedo a establecer un debate sobre la relevancia histórica de los procesos seleccionados, su dimensión ética, sus

causas y consecuencias o las dinámicas de cambio y continuidad. La propia ubicación temporal de algunos de los procesos históricos generó en un importante número de alumnos dudas o dificultades importantes, tras haber interiorizado una división de la historia en etapas o edades a través de la memorización de fechas sin enfatizar los principales rasgos que caracterizan cada una de las parcelaciones o convenciones del pasado. En segundo lugar, resulta indicativo que los alumnos no maticen el anacronismo de hablar de Extremadura –o de España por extensión– en determinadas épocas, una buena muestra de la asimilación de la fragmentación o regionalización de la historia experimentada con la articulación de la España de las Autonomías (Riviere, 2000).

Por la experiencia acumulada a la hora de impartir esta asignatura en los últimos cinco cursos, otro de los patrones comunes es la escasa reflexión sobre las causas y consecuencias de los procesos históricos, el desconocimiento de procesos fundamentales en el devenir histórico de este territorio, y, en el extremo opuesto, la memorización de contenidos en muchos casos anecdóticos por haber recibido una educación histórica muy tradicional o por la influencia de medios de comunicación como la televisión. Por su parte, en relación a los sujetos de la historia, aflora todos los años el secular protagonismo de reyes, políticos y militares, relegando a otros actores como las mujeres (Gómez Carrasco y Gallego, 2016), los movimientos sociales (Pérez Garzón, 2015) o colectivos marginados, heterodoxos o proscritos (Castillo, Oliver, 2006; De la Montaña, García, Hernández, 2015). Bajo estos parámetros metodológicos se desglosan los distintos epígrafes del tema dedicado al análisis de la evolución histórica de Extremadura.

CAPÍTULO 4

CONTENIDOS AMPLIADOS DEL TEMA 2. CAMBIOS Y CONTINUIDADES EN LA OCUPACIÓN DEL ESPACIO: EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y PATRIMONIO

4.1. LA HUELLA DE LOS PRIMEROS POBLADORES

En el caso de la primera etapa, la Prehistoria, la mayoría de los alumnos de Cáceres o próximos a la capital provincial suelen conocer las sugerentes pinturas rupestres y los hallazgos líticos y óseos de la Cueva de Maltravieso, en su práctica totalidad por las visitas escolares que han realizado al Centro de interpretación homónimo, dejando constancia del potencial didáctico que entrañan las visitas a los museos y centros de interpretación señalada por distintos autores (Ávila, Estepa, Ruiz, 2007; Escribano-Miralles, Molina Puche, 2015; Fontal, Ibáñez, 2015). No obstante, apenas relacionan estos yacimientos con las causas que explican la profusión de asentamientos en esta zona conocida como el complejo calerizo-cacereño (formación de oquedades calizas, abundancia de agua y caza, etc...), con ocupación desde el Paleolítico hasta el Neolítico (particularmente en el monumento natural de Los Barruecos).

El fenómeno cultural del Megalitismo, a caballo entre el Neolítico y la Edad de los Metales, suele ser otro de los grandes procesos obviados por el alumnado en su abanico de prioridades, con la minoritaria excepción de aquellos alumnos de localidades situadas en algunas de las áreas dolménicas más importantes de Extremadura. Sin duda un fenómeno de indudable relevancia histórica que guardó las mismas características al otro lado de la frontera portuguesa, dejando entrever la estrecha vinculación y la etérea artificialidad de las fronteras trazadas sobre determinados territorios en el pasado. Las preguntas lanzadas curso tras curso sobre la función y simbología de estos megalitos levantan acta del desconocimiento de una herencia patrimonial minusvalorada, expoliada o que no ha recibido la protección y el tratamiento adecuado por parte de las autoridades. Baste recordar que Stonehenge es uno de los restos patrimoniales más visitados de Inglaterra.

Similar desconocimiento presenta otro de los fenómenos más importantes de la Edad de los Metales: la influencia de la cultura tartésica en las culturas prerromanas asentadas en el actual territorio extremeño. Un influjo procedente del Mediterráneo oriental a través de las actuales provincias de Huelva, Cádiz y Sevilla, cuya relevancia histórica está atestiguada por la presencia del tesoro de Aliseda en el remodelado Museo Arqueológico Nacional de Madrid. Los objetivos comerciales y económicos –entre otros– que estuvieron detrás de la

llegada de distintas civilizaciones a la Península Ibérica a finales de la Edad de los Metales procedentes del Mediterráneo oriental tampoco suelen figurar en las respuestas aportadas por los alumnos, a pesar de las repetidas noticias aparecidas en la prensa nacional y local de los extraordinarios vestigios tartésicos rescatados recientemente en excavaciones de yacimientos como el del Turuñuelo (Guareña).¹ Pese a la facilidad de acceso que proporcionan los teléfonos móviles y otros dispositivos, la mayoría de alumnos reconoce que no lee la prensa generalista.

4.2. LA ROMANIZACIÓN

El fragmentario conocimiento de los procesos y culturas anteriores a la romanización contrasta con el mayoritario conocimiento de la figura de Viriato, personaje que hace de gozne entre ambas etapas. El protagonismo del pastor lusitano que se enfrentó a la conquista de Roma en el siglo II a. C. en las denominadas Guerras celtibéricas fue rescatado por una amplia mayoría de los alumnos. La fragmentaria biografía de esta figura constituye un recurso propicio para trabajar con el alumnado los conceptos de fuente y prueba histórica, los usos y abusos de la historia y el proceso de construcción de los héroes nacionales. Las investigaciones académicas no permiten determinar con exactitud su lugar de nacimiento ni el lugar donde murió asesinado, con distintas teorías que abarcan desde las clásicas de Adolf Schulten a las más actuales (Gozalbes, 2007). Una incertidumbre que no ha sido óbice para que la figura de Viriato haya sido instrumentalizada y constituya un auténtico héroe o mito nacional en disputa entre Portugal y España. Pero también a nivel regional y provincial, tanto en Salamanca, Zamora o Extremadura, donde tampoco es difícil encontrarlo como uno de los primeros y célebres extremeños. Su ascendiente tampoco es difícil de explicar. Constituye uno de los héroes nacionales por antonomasia, apropiado y ensalzado por los historiadores liberales nacionalistas decimonónicos como Modesto Lafuente:

“Viriato, ese tipo de guerreros sin escuela, de que tan fecundo ha sido siempre el suelo español, que de pastores o bandidos llegan a hacerse prácticos o consumados generales; Viriato derrota cuantos pretores o cónsules, y cuantas legiones envía Roma contra él. Pero los españoles, en vez de agruparse en derredor de la bandera de tan intrépido jefe, permanecen divididos, y Viriato pelea aislado con sus bandas. Aun así desbarata ejércitos, y hace balancear el poder de la república, que en su altivez no se avergüenza de pedirle la paz; y no sabemos dónde hubiera llegado, si la traición romana no hubiera clavado el puñal asesino en el corazón del generoso guerrero lusitano. ¿Qué fuera si le hubiera ayudado el resto de españoles?”
(Lafuente, 1850-1858, p. 14)

La propaganda de los libros de texto franquistas continuaron esta labor hasta la llegada de la democracia, cuando la “ocultación de la nación” señalada por López Facal (2000)

1. http://cultura.elpais.com/cultura/2016/10/07/actualidad/1475849094_781764.html (consultado 24-10-2016).

facilitó la persistencia de estos héroes y mitos del nacionalismo español, aunque, eso sí, aligerados de la propaganda de épocas pasadas. Por eso no es difícil encontrar alusiones a esta figura en los libros de texto de Primaria y Secundaria, cuyo predicamento también está ligado en Extremadura a festividades populares y turísticas con referencias a esta figura en algunas localidades cacereñas como Coria, Guijo de Santa Bárbara o Santa Cruz de la Sierra. El círculo lo cierra la influencia de los medios de comunicación, con el seguimiento de la reciente serie televisiva titulada *Hispania, la leyenda*, centrada en la vida de Viriato y su enfrentamiento con Roma.

En relación al proceso de romanización, la conservación de extraordinarios restos patrimoniales como los de Mérida, Medellín, Regina, Cáparra, el puente de Alcántara o la Vía de la Plata han favorecido el aceptable conocimiento que tienen los alumnos de esta etapa, aquilatado por los numerosos museos o centros de interpretación sobre el legado de la civilización romana en los territorios extremeños, entonces englobados en las provincias de Lusitania y Bética. El conocimiento del legado patrimonial contrasta sin embargo con el papel de la mujer en la sociedad romana –con la excepción de la mártir Santa Eulalia y su correspondiente festividad–, el relativo olvido de las causas que llevaron a fundar la ciudad de Emérita Augusta o la relevancia que tuvo este enclave en la etapa inmediatamente posterior. Las respuestas aportadas por los alumnos al inicio de cada curso denotan su concepción de la drástica sustitución de la sociedad romana por las tribus bárbaras llegadas del centro y este de Europa, un proceso muy propicio para trabajar los conceptos de segundo orden de cambio y continuidad. La fusión de la sociedad tardorromana con los minoritarios visigodos y la influencia que atesoró Mérida hasta el traslado de la capitalidad del Reino visigodo a Toledo es prácticamente desconocida.

4.3. EL PROCESO DE ISLAMIZACIÓN Y LA EXTREMADURA MEDIEVAL CRISTIANA

Por el contrario, la llegada de los musulmanes a la Península Ibérica es un acontecimiento bien conocido, pero no así los perfiles concretos de la “conquista”, a menudo manipulada o deslavazada. Tradicionalmente se ha ofrecido una visión de la invasión musulmana marcada por su crueldad y su dureza, cuando a excepción de algunas escaramuzas militares como Guadalete o la oposición de algún enclave como Mérida se trató de una ocupación marcada fundamentalmente por los pactos y capitulaciones con unas élites visigodas divididas y enfrentadas por el poder en recurrentes conflictos intestinos. Constituye una visión desvelada por la historiografía pero poco transitada por los alumnos, empapados generalmente de una visión dicotómica que enlaza con los relatos y narrativas del polémico y socorrido concepto de “Reconquista” (Gómez, Sáiz, 2016). Una visión canónica donde se une en un discurso lineal a los últimos visigodos refugiados en el norte peninsular y a los primeros cristianos que emprenden el avance hacia el sur peninsular, considerando a los musulmanes como foráneos y como una entidad política, social y religiosa sin fisuras (Manzano, 2000).

El florecimiento cultural que alcanzó Badajoz tras la fundación de la Taifa homónima no suele encontrarse entre las respuestas de los alumnos en relación a la etapa medieval. La

mayoría aluden de forma casi exclusiva al numeroso legado patrimonial de castillos, fortalezas, alcazabas y murallas, dejando atrás la herencia inmaterial en la toponimia, costumbres, gastronomía o las técnicas de regadío y en la ganadería de influencia árabe y bereber. Procesos con una innegable relevancia histórica como la influencia de la Mesta en la configuración de la estructura productiva, el aplomo de los repartos de lotes de tierra en la articulación de la gran propiedad o la configuración de Extremadura como una tierra de frontera con un escaso volumen poblacional son obviados sistemáticamente. Unos olvidos que contrastan con el relativo conocimiento de las hazañas de figuras como “Geraldo Sem Pavor”, un mercenario portugués que consiguió arrebatar localidades como Cáceres, Trujillo y Montánchez a los musulmanes (Cayetano, 2013).

4.4. LA EXTREMADURA MODERNA

Precisamente la toma del último reducto peninsular en manos de los musulmanes en 1492, el Reino Nazarí de Granada, constituye uno de los acontecimientos que suelen ser tomados como gozne entre la Edad Media y la Edad Moderna, en el caso de Extremadura marcada por el destacado protagonismo de sus habitantes en el proceso de conquista y colonización americana. En las encuestas iniciales la práctica totalidad del alumnado destaca a personajes como Hernán Cortes, Francisco Pizarro, Vasco Núñez de Balboa, Pedro de Valdivia o Francisco de Orellana y los identifica con sus lugares de nacimiento, en algunos casos no sin cierta confusión por creerlos oriundos de los pueblos de colonización creados con estos mismos nombres durante el franquismo. Este general conocimiento de algunos de los principales protagonistas de la conquista y de sus epopeyas, sin duda acrecentado por las semblanzas generalmente lineales, redondas y sin tacha alguna que presentan los libros de texto de unos personajes habitualmente contradictorios y no siempre movidos por intereses vinculados a la grandilocuencia de la expansión de la civilización y el cristianismo, contrasta con el escaso nivel de reflexión sobre las causas que motivaron que Extremadura fuese una de las zonas que más contingentes de población envió al nuevo mundo. Y, por extensión, sobre las consecuencias que acarrió el “Descubrimiento” de América –los alumnos utilizaron profusamente este concepto sin hacer mención a sus anclajes eurocéntricos– para la zona de origen desde el punto de vista social, económico o incluso medioambiental –como la poco conocida deforestación y las festividades anejas–.²

En suma, en la Edad Moderna continúan apareciendo como respuestas más frecuentes conceptos sustantivos sobre los de segundo orden o metodológicos. Una constante que se repite cuando subrayan la supuesta relevancia para Extremadura que tuvieron las muertes de Fernando “el Católico” en 1516 en la localidad de Madrigalejo o la de Carlos V en el monasterio de Cuacos de Yuste (Cáceres). El primero de los óbitos es reseñado por el alumnado como uno de los acontecimientos más importantes para Extremadura, sin duda influenciados por las referencias realizadas en la reciente serie televisiva titulada *Carlos, Rey Emperador*.

2. https://elpais.com/cultura/2018/02/26/actualidad/1519672541_771923.html (consultado el 27-2-2018).

Pero también por la polémica suscitada por el alcalde para “poner a Madrigalejo en el lugar de la Historia que se merece” tras reclamar a RTVE una rectificación –que finalmente lograron– porque en el primer capítulo de la serie no se menciona la localidad donde redactó su testamento y murió el monarca aragonés.³ Este acontecimiento permite trazar una sugerente reflexión sobre el concepto de relevancia histórica. ¿Resultó relevante que el rey muriese en Madrigalejo? ¿O más bien las implicaciones que este acontecimiento supuso para la unificación de Castilla y Aragón recogida en el testamento? El monarca falleció en esta localidad de forma casual, tras empeorar en su estado de salud cuando se dirigía hacia Guadalupe. Otra cuestión es el innegable y legítimo interés de la localidad de utilizar este episodio como un reclamo cultural y turístico.

Un interés cultural y turístico que también es explotado en la localidad de Cuacos de Yuste donde falleció en 1558 su nieto, Carlos V, acontecimiento también genera una confusión similar al anterior caso en relación al concepto de relevancia histórica. Un óbito, señalado año tras año por una parte significativa de los alumnos –algunos de los cuales habían visto la mencionada serie televisiva–, que eclipsó otros procesos históricos fundamentales para esta etapa como las consecuencias de la expulsión de judíos y moriscos en el siglo XVI o las plúmbeas consecuencias de la larga guerra entablada con Portugal durante el siglo XVII, que volvió a configurar el territorio extremeño como una tierra de frontera y teatro de operaciones de la Guerra de Sucesión al inicio del siglo XVIII.

4.5. EXTREMADURA EN LA EDAD CONTEMPORÁNEA

Otros dos conflictos bélicos fundamentales forman parte de las respuestas más comunes referentes a la etapa contemporánea: la Guerra de la Independencia y la Guerra Civil. Como precedente de la lucha contra la invasión napoleónica los alumnos pacenses suelen señalar certeramente las consecuencias de la Guerra de las Naranjas impulsada por Godoy como un proceso relevante para Extremadura porque supuso la incorporación territorial de Olivenza tras vencer a Portugal. Las consecuencias más visibles del conflicto de 1808-1814, como el incendio ejecutado por las tropas francesas de varias localidades del valle del Jerte, también suelen ser señaladas por alumnos de esta comarca. No obstante, los avances de la historiografía en el estudio de esta conflagración, como su consideración como la primera guerra civil de la etapa contemporánea, quedan soterrados por las tradicionales visiones nacionalistas y belicistas del conflicto. Tal vez sea uno de los procesos más sugerentes para trabajar los conceptos de cambio y continuidad con la llegada del liberalismo y el capitalismo.

Entre este conflicto y la Guerra Civil se experimenta un notable vacío. Por la experiencia como vocal del tribunal de las pruebas de acceso a la universidad durante los últimos años he podido comprobar que los alumnos generalmente van bien preparados al examen de Historia de España de 2º de Bachillerato y obtienen buenos resultados. Pero la estructura del

3. <http://www.elmundo.es/television/2015/10/03/560ed4fbc2704e3f758b45c8.html> (consultado el 4 de octubre de 2016)

examen favorece la memorización de contenidos y el comentario de texto en la mayoría de los casos tampoco exige una reflexión profunda y constituye una muleta para aportar más contenidos (Fuster, Sáiz, Souto, 2016). En definitiva, y como así reflejan las encuestas de años anteriores, una amplia mayoría de alumnos olvidan una parte sustancial de esa sucesión de gobiernos, presidentes y partidos políticos del largo siglo XIX. Los decisivos perfiles sociales, económicos y políticos que adoptó la articulación del Estado liberal son sistemáticamente obviados.

Particularmente significativo resulta el olvido o desdén de las desamortizaciones como uno de los procesos más decisivos para Extremadura durante la contemporaneidad, por su aplomo en la organización socioeconómica y el reforzamiento de la gran propiedad. El desconocimiento de los efectos de las privatizaciones de las tierras de la iglesia y los ayuntamientos explica en gran medida el escaso alcance otorgado por los alumnos a la Reforma Agraria republicana, esencial para entender en Extremadura los perfiles que adoptó la violencia durante la Guerra Civil y la dictadura franquista. No resulta casual que Badajoz fuese una de las provincias con mayor número de represaliados por el franquismo, precisamente en una provincia donde se llevaron a cabo ocupaciones masivas de fincas a partir de marzo de 1936, ligazón desentrañada por distintos especialistas que generalmente no ha permeado en las visiones de los alumnos de esta etapa (Espinosa, 2003; Preston, 2013; Moradiellos, 2016). Como tampoco suelen vincular las reformas educativas emprendidas durante la Segunda República y la feroz represión que sufrieron los maestros en Extremadura tras la sublevación (García, Lucero y Montañés, 2007).

Las reformas militares y laborales de los gobiernos reformistas también aparecen eclipsadas ante otras medidas mejor conocidas como el acceso de la mujer al voto o las reformas educativas. Estos olvidos influyen en la dificultad de muchos alumnos a la hora de definir las causas de la Guerra Civil, conflicto que todos reconocen y sitúan cronológicamente, pero también de algunos de sus episodios más cruentos (como la matanza de Badajoz) o apenas conocidos, como los de la “Columna de los 8.000”, la existencia del campo de concentración de Castuera o la presencia de guerrilleros antifranquistas una vez finalizó la guerra. El necesario tratamiento de los exiliados y represaliados durante la Guerra Civil y el franquismo se antoja como una buena oportunidad para trabajar la dimensión ética de la historia, particularmente a la hora de analizar la anomalía democrática de la existencia de fosas comunes o la exaltación en el callejero y homenajes a los responsables de estos crímenes.

La creación de algunos pueblos de colonización y de embalses en el marco del Plan Badajoz es habitualmente subrayado por los alumnos como un proyecto importante para Extremadura. Sin embargo se desconocen algunos aspectos ocultados por la dictadura como la tragedia ocurrida durante la construcción de la presa de Torrejón el Rubio.⁴ Pese a la propaganda franquista, los efectos de estos planes no pudieron frenar la sangría migratoria que sufrió la región a partir de 1950 que supuso la pérdida de un tercio de su población (Cayetano,

4. <http://www.rtve.es/alcarta/videos/cronicas/cronicas-torrejón-15-15/3063699/> (consultado 26-3-2015)

2007). Únicamente una exigua minoría suele identificar este proceso migratorio, axial en la evolución de la región durante el siglo XX, muy sugerente para trabajar la explicación contextualizada y establecer comparaciones entre las motivaciones que llevaron a los extremeños a emigrar y las “crisis” migratorias que vivimos en la actualidad.

Respecto a la transición democrática (Andrade, 2015; Pinilla, 2017) predomina entre el alumnado la visión tradicional de un proceso dirigido por las élites políticas, relegando a un segundo plano u obviando el protagonismo de otros actores como los movimientos sociales, el papel de los partidos de oposición o las huelgas obreras y estudiantiles. Constituye un debate propicio para trabajar con los alumnos las distintas interpretaciones que se pueden realizar del pasado en función de las fuentes y las teorías utilizadas. Como epílogo de la transición identifican la Constitución de 1978, aunque suelen dejar a un lado algunas de sus principales consecuencias como el desarrollo de instituciones políticas autonómicas y de las competencias sanitarias y educativas (con el desarrollo de la universidad), fundamentales para fijar la población en una región tan castigada por la emigración. En último lugar, en relación a los temas de actualidad dilectos a trazar estudios de caso o trabajo por proyectos, en los últimos años se han realizado interesantes experiencias didácticas en relación al interés suscitado en los alumnos cuestiones de actualidad como la independencia de Cataluña (rastreado los orígenes de la independencia de Portugal en el siglo XVII) o las razones del atraso de las comunicaciones en Extremadura y las subsiguientes movilizaciones ciudadanas.

En definitiva, reyes, guerras, héroes, grandes hombres de estado y sucesiones de fechas siguen estando muy presentes entre las visiones de la Historia de Extremadura interiorizadas por los alumnos al llegar a la universidad. Interpretaciones marcadas por influencias nacionalistas, teleológicas o esencialistas donde la influencia ejercida por los medios de comunicación y el olvido o desconocimiento de procesos fundamentales resulta evidente. Las encuestas elaboradas al inicio de cada curso y las experiencias de aula desarrolladas ratifican la necesidad de renovar unos contenidos en ocasiones poco permeables a los avances de la historiografía donde los sujetos de la historia y los contenidos trabajados han sufrido pocas modificaciones. Una renovación que puede llegar de la mano de los conceptos metodológicos o de segundo orden que permitan a los futuros docentes de Primaria tener un primer contacto con los rudimentos de la metodología histórica, que a su vez les permitan reflexionar sobre la relevancia histórica de los procesos, sus causas y consecuencias, las dinámicas de cambio y continuidad, las explicaciones contextualizadas o la dimensión ética de la historia para lograr formar a ciudadanos con capacidad crítica y valores cívicos y democráticos que les permitan enfrentarse a los vertiginosos retos que plantea la sociedad actual.

CAPÍTULO 5

RECURSOS Y MATERIALES

5.1. LAS TIC Y LOS NUEVOS ESPACIOS DE APRENDIZAJE

La herramienta Campus Virtual dota a la Universidad de Extremadura de un ámbito de comunicación virtual entre alumnado y profesorado. A través de la misma el alumnado puede acceder a los materiales que el profesor ha ido subiendo a la plataforma, puede hacer consultas relacionadas con la asignatura, crear foros de debate, acceder a diferentes recursos virtuales facilitados por el profesor, etc. En esta propuesta docente el trabajo con el alumnado a través de Campus Virtual tiene un papel fundamental. A través de esta plataforma se actualizan los materiales de la asignatura, se realizan tutorías virtuales y se mantiene una comunicación constante con el grupo-clase a través de los anuncios. En las secciones “administración” y “agrega un bloque”, el docente puede crear una serie de carpetas que permiten al alumnado acceder de forma rápida a los materiales de la asignatura. Según las experiencias de años anteriores, se suele crear una carpeta para cada uno de los temas de la asignatura. En cada una de las carpetas de los temas se pueden crear a su vez tres subcarpetas. Una de ellas dedicadas a la presentación que se realizará en grupo completo con un archivo en formato PPT. Otra de las subcarpetas se dedicará al material bibliográfico básico y complementario relacionado con el tema (preferentemente disponible en acceso abierto en bases como Rebiun o Dialnet). En la tercera subcarpeta se facilitará todo el material necesario para que el alumnado pueda realizar las actividades de clase. La carpeta dedicada a las prácticas se actualiza con los materiales necesarios: guía de la realización de las prácticas, documentos curriculares, artículos de prensa, etc.

5.2. PRENSA DIGITAL

A lo largo de las clases se utilizará con frecuencia la prensa digital y la prensa histórica albergada en hemerotecas digitales –como la Hemeroteca de la Biblioteca Nacional– para profundizar en contenidos de la asignatura. Este uso de la prensa se realizará de dos formas. Por un lado, tanto la prensa como los medios de comunicación serán un recurso fundamental para que el alumnado sea capaz de interrelacionar los conocimientos impartidos en la materia con los problemas de su realidad social local, regional y nacional. Se prestará una especial atención a los diarios extremeños (como el *Hoy* o *El Periódico*) y a las noticias referentes a Extremadura aparecidas en diarios nacionales. El uso de la prensa para generar debates en torno a estos contenidos de enseñanza permite al alumnado profundizar en ellos, pero también capacitarlos para interpretar los medios de comunicación de masas, a la vez que interrelacionarlos con su formación y su futura práctica docente. Por otro lado, se utilizará la prensa y los medios de comunicación para que el alumnado reflexione sobre su utilidad en

los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en Primaria. Se propondrán diferentes temas clave para que el alumnado utilice la prensa como recurso para profundizar en los mismos y sea capaz de articular una propuesta didáctica en torno a ella (como los usos y abusos de la historia denunciados en prensa, su papel como fuente histórica, la publicación en sus páginas de relevantes hallazgos históricos o el seguimiento de temas de actualidad como las movilizaciones que demandan ferrocarriles modernos para la región).

5.3. MEDIOS AUDIOVISUALES

Los medios audiovisuales serán de vital importancia en el transcurso de la asignatura, tanto en las clases presenciales como en los recursos que se irán subiendo al Campus Virtual. En las clases presenciales el uso del cañón informático es un elemento clave para proyectar vídeos, material bibliográfico digital o ejemplos de recursos TIC (webquest, cazatesoros, recreaciones virtuales, wikis educativas, blogs educativos, etc.). Dentro de los recursos audiovisuales las películas, documentales, series y animaciones de contenido histórico adquieren un notorio interés pedagógico, sin dejar de lado la necesaria metodología para utilizar adecuadamente estas herramientas y seleccionando los contenidos apropiados para la edad del alumnado. Baste recordar el potencial y atractivo que tiene el cine en la enseñanza de la Historia, pero también la carga de trabajo que supone para el docente y la crítica y selección de materiales o escenas que comporta (Díaz Matarranz, 2013).

5.4. OTROS RECURSOS Y MATERIALES DOCENTES COMPLEMENTARIOS (PÁGINAS WEB RELACIONADAS)

- <http://www.estadisticaextremadura.com>
- <http://biblioteca.paseovirtual.net> (Biblioteca Virtual Extremeña)
- <http://www.museoextremadura.com/>
- <http://www.rutadelaplata.com/>
- <http://www.bibliotecadeextremadura.com/>
- <http://www.archivosextremadura.com/>
- <http://museoarteromano.mcu.es/index.html>
- <http://www.turismoextremadura.com/>
- <http://www.asambleaex.es/apps/exposicion/ATLAS/>
- <http://www.google.es/maps>
- <http://www.juntaex.es/>
- <http://www.educarex.es/>

- <http://www.educaplus.org>
- <http://www.educalia.org/>
- <http://www.es.geocities.com/extremadura/>
- <http://www.paseovirtual.net/biblioteca>
- <http://www.es.geocities.com/extremadura/>

5.5. MATERIAL BIBLIOGRÁFICO

El uso de material bibliográfico alberga una gran importancia para el transcurso de las clases teóricas y prácticas. Este material bibliográfico será de dos tipos. Por un lado, monografías y artículos académicos que permitan al alumnado profundizar en los temas clave de la asignatura relacionados con la Historia, la Geografía y el Patrimonio de Extremadura. Por otro lado, se utilizan artículos de revistas como *Tejuelo*, *Revista de Estudios Extremeños*, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*; *Aula de Innovación Educativa*; *Cuadernos de Pedagogía*, etc. en los que se exponen experiencias de innovación para la enseñanza de las ciencias sociales en Primaria. El análisis de estos recursos bibliográficos se realizará a través de ejercicios y actividades concretas donde se propongan estudios de caso sobre dichas experiencias, tanto a nivel extremeño como a nivel nacional con ejemplos que puedan ser extrapolados a la esfera regional. Este análisis tiene la intención de que el alumnado se familiarice sobre estas propuestas de innovación, su secuencia didáctica, estrategias de enseñanza, organización de los espacios y los tiempos, etc. Algunos de los artículos propuestos para realizar lecturas complementarias o relacionadas con algunas de las actividades de aplicación de los contenidos son los siguientes, accesibles en línea:

- Agudelo Blanco, J. M. (2014). El guerrillero apodado “Lobo”: ¿infiltrado, confidente o desertor? *Revista de Estudios Extremeños*, Vol. 70 (2), 985-1004.
- Blanch Sánchez, A. (2013). La llegada del ferrocarril a Extremadura: una época de especulación y corrupción. *Revista de Estudios Extremeños*, Vol. 69 (1), 437-460.
- Cayetano Rosado, M. (2013). Estudio didáctico de un personaje de la frontera: Geraldo Sem Pavor. *Revista de Estudios Extremeños*, Vol. 69 (2), 933-950.
- Gómez Santa Cruz, J. y Esteban Ortega, J. (2010). Divinidades y lugares de culto vetones y romanos en el noreste de la provincia de Cáceres. *Norba. Revista de Historia*, Vol. 23, 49-64.
- González Cortes, J. M. (2013). Una perspectiva didáctica de la Guerra de la Independencia y de la Pepa: de los libros de texto a las aulas. *Revista de Estudios Extremeños*, Vol. 69 (1), 685-710.
- León Cáceres, G., López Rodríguez, A. y González Cortés, J. R. (2011). El Campo de concentración de Castuera: del olvido forzado a lugar de memoria y recurso didáctico. *Revista de Estudios Extremeños*, Vol. 67 (2), 527-594.

- Mañas Núñez, M. (1996-2003). Mujer y sociedad en la Roma imperial del siglo I. *Norba. Revista de Historia*, Vol. 16, 191-207.
- Martín Ruano, S. (2015). El paso de las misiones pedagógicas por Extremadura. *Revista de Estudios Extremeños*, Vol. 71, 377-398.
- Mena García, C. (2015). La forja de un conquistador. Francisco Pizarro en el escenario del Darién. *Revista de Estudios Extremeños*, Vol. 71, 1563-1588.
- Montaña Conchiña, J. L. de la (1991-1992). La Extremadura cristiana (1142-1230): el poblamiento. *Norba. Revista de Historia*, Vol. 11-12, 199-220.
- Naranjo Sanguino, M. A., Roso Díaz, M. y Ruíz Rodríguez, J. A. (2013). La propiedad de la tierra en la Extremadura del siglo XIX: Estado de la cuestión. *Revista de Estudios Extremeños*, Vol. 69 (1), 23-94.
- Prada Gallardo, A. y Cerrillo Cuenca, E. (1996-2003). Megalitismo y poblamiento neolítico en el suroeste de Badajoz: una lectura complementaria. *Norba. Revista de Historia*, Vol. 16, 47-74.
- Recio Cuesta, J. P. (2013). Guerra y contrarrevolución durante el siglo XIX: la primera carlistada en la provincia de Cáceres. Contexto, principales hechos y protagonistas. *Revista de Estudios Extremeños*, Vol. 69 (1), 337-360.
- Rodríguez Martínez, D. (2014). La mujer: represión de género. *Revista de Estudios Extremeños*, Vol. 70 (2), 1005-1024.
- Sánchez Rubio, R. y Testón Núñez, I. (2008). “Fingiéndose llamarse...para no ser conocido”. Cambios nominales y emigración a Indias (siglos XVI-XVIII). *Norba. Revista de Historia*, Vol. 21, 213-239.
- Testón Núñez, I., Hernández Barbero, M^a A. y Sánchez Rubio, R. (2013). En el punto de mira de la Inquisición: Judaizantes y moriscos en el Tribunal de Llerena (1485-1800). *Revista de Estudios Extremeños*, Vol. 69 (2), 1005-1054.
- Valadés Sierra, J. M. (2010). Museos locales y museos provinciales en Extremadura. Una mirada crítica. *Revista de estudios extremeños*, Vol. 66 (3), 2010, 1067-1126.

CAPÍTULO 6

BIBLIOGRAFÍA DE LA GUÍA DOCENTE DE LA ASIGNATURA

Bibliografía Básica

- AA. VV. (1994). *Geografía de España (Extremadura, Madrid y Castilla La Mancha)*. Madrid, Planeta.
- AA. VV. (1985). *Historia de Extremadura*. 4 Vols. Badajoz, Universitas.
- AA. VV. (2002). *Materiales para la Historia de la Mujer en Extremadura*. Mérida, Junta de Extremadura, Consejería de Educación y Ciencia.
- AA. VV. (1996). *Programar la esperanza. El método prospectivo en los estudios sobre Extremadura*. Mérida, ERE.
- Barrientos Alfageme, G., Cardalliaguet Quirant, M. y Pérez, A. (2003). *Extremadura: Geografía, Historia y Cultura*. Mérida, Moreno.
- Clemente Ramos, J. y J. L. de la Montaña Conchiña (2000). *Actas de las I Jornadas de Historia Medieval de Extremadura*. Cáceres, Universidad de Extremadura.
- García Pérez, J. (1996). *Desde la Historia a la prospectiva. Un análisis sobre el pasado reciente y el futuro inmediato de la economía extremeña*. Mérida, Editora Regional de Extremadura.
- González, J. L., Sierra, M^a.G y Esteban, R (2002). *La materia optativa Cultura Extremeña: propuesta de desarrollo curricular y aplicación didáctica*. Mérida, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- González Carballo, J.L. y Sierra Padilla, M.G. (1999). *Materiales didácticos para una geografía de Extremadura*. Mérida, Junta de Extremadura.
- Medina, J. (2002). *El Plan Badajoz y el desarrollo económico de la provincia*. Badajoz, Tecnigraf.
- Mejías Guisado, F. (2007). Agricultura y desarrollo rural en Extremadura. Ni solo contigo ni sin ti. *Boletín de la Real Academia de Extremadura de las Letras y las Artes*, t. XV.
- Montaña Conchiña, J. L. de la (2003). *La Extremadura cristiana (1142-1350). Poblamiento, poder y sociedad*. Cáceres, Universidad de Extremadura.
- Pérez Marín, T. (1993). *Historia rural de la baja Extremadura: crisis, decadencia y presión*. Badajoz, Diputación Provincial de Badajoz.
- Pulido, F. (2007). *Los bosques de Extremadura. Evolución, ecología y conservación*. Mérida, Junta de Extremadura.
- Rodríguez Díaz, A. (coord.) (1998). *Extremadura protohistórica. Paleoambiente, economía y poblamiento*. Cáceres, Universidad de Extremadura.

- Rodríguez Díaz, A. y J. J. Enríquez Navascués (2001). *Extremadura tartésica. Arqueología de un proceso periférico*. Barcelona, Bellaterra Arqueología.
- Rodríguez Grajera, A. (1990). *La Alta Extremadura en el siglo XVII. Evolución demográfica y estructura agraria*. Cáceres, Siglo 16.
- Sánchez Marrojo, F. (dir) (1997). *Extremadura. La Historia*. Mérida, Diario Hoy, 2 Vols.
- Zapata Blanco, S. (coord.) (1996). *La industria en una región no industrializada*. Badajoz, UEX.

Bibliografía Complementaria

- Barrientos Alfageme, G. (1990). *Geografía de Extremadura*. Badajoz, BPE.
- Devesa Alcaraz, J.A. (1995). *Vegetación y flora en Extremadura*. Badajoz, UEX.
- García González, L. (1994). *Los ríos extremeños*. Badajoz, UEX.
- Pino Rodríguez, J. L. del (1992). *Extremadura en las luchas políticas del siglo XV*. Badajoz, Diputación de Badajoz.

Bibliografía sobre conceptos de segundo orden e Historia de Extremadura

- Ávila, R., Estepa, J. y Ruiz, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 75-94.
- Castillo, S. y Oliver, P. (Coords.) (2006). *Las figuras del desorden. Heterodoxos, proscritos y marginados*. Madrid, Siglo XXI.
- Cayetano Rosado, M. (2007). Cuantificación de la emigración extremeña desde la posguerra a los comienzos del siglo XXI (1940-2005). *Revista de estudios extremeños*, vol. 63 (3), pp. 1261-1273.
- Cayetano Rosado, M. (2013). Estudio didáctico de un personaje de frontera. *Revista de estudios extremeños*, vol. 69 (2), 933-950.
- De la Montaña, J. L., García, C. M. y Hernández, A. M. (eds.) (2015). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres, Universidad de Extremadura: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona, Graó.
- Espinosa, F. (2003). *La columna de la muerte. El avance del ejército franquista de Sevilla a Badajoz*. Barcelona, Crítica.
- Fuster, C., Sáiz, J. y Souto, X. M. (2016). El uso de fuentes históricas en las PAU de Historia de España. Comparación entre Valencia y Santiago de Compostela. En López Facal, R. (ed.), *Ciencias sociales, educación y futuro. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 258-267). Santiago, Universidad de Santiago de Compostela.

- Fontal, O. y Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio. Siglo XXI*, vol. 33 (1), 15-32.
- Gómez Carrasco, C. J., Gallego Herrera, S. (2016). La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia: un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España. *Revista Electrónica Educare*, Vol. 20, 3.
- Gómez Carrasco, C. J., Sáiz Serrano, J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol. 19 (1), 175-190.
- Gozalbes Cravioto, E. (2007). Viriato y el ataque a la ciudad de Segobriga. *Revista portuguesa de arqueología* 10 (1): 239-246.
- Lafuente, M. (1850-1858). *Historia General de España desde los tiempos más remotos hasta nuestros días. Discurso preliminar* (edición de Juan Sisinio Pérez Garzón, 2002), Pamplona, Urgoiti.
- López Facal, R. (2000). La nación ocultada, en J. S. Pérez Garzón, E. Manzano, R. López Facal y A. Rivière, *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder* (pp. 111-159). Barcelona, Crítica.
- Manzano Moreno, E. (2000). “La construcción histórica del pasado nacional”, en J. S. Pérez Garzón, E. Manzano, R. López Facal y A. Rivière, *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder* (pp. 33-62). Barcelona, Crítica.
- Moradiellos, E. (2016). *Historia mínima de la Guerra Civil española*. Madrid, Turner.
- Miralles Martínez, P., Gómez Carrasco, C. J. y Sánchez Ibáñez, R. (2014). Dime qué preguntas y te diré qué evalúas y enseñas. Análisis de los exámenes de ciencias sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42, 83-89.
- Montanero Fernández, M., Lucero Fustes, M. y Méndez Pérez, J. M. (2008). Enseñanza de contenidos históricos mediante diagramas multicausales. *Revista española de pedagogía*, 66, nº 239, 27-48.
- Pérez Garzón, J. S.; Manzano, E.; López Facal, R. y Rivière, A. (2000). *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona, Crítica.
- Pérez Garzón, J. S. (2015). *Contra el poder. Conflictos y movimientos sociales en la Historia de España. De la Prehistoria al Tiempo presente*. Granada, Comares.
- Preston, P. (2013). *El holocausto español. Odio y exterminio en la Guerra Civil y después*. Debolsillo, Barcelona.
- Riviere Gómez, A. (2000). Envejecimiento del presente y dramatización del pasado. Una aproximación a las síntesis históricas de las Comunidades Autónomas españolas (1975-1995). En J. S. Pérez Garzón, E. Manzano, R. López Facal y A. Rivière, *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder* (pp. 161-219). Barcelona, Crítica.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto, Nelson.

CAPÍTULO 7

ACTIVIDADES Y RECURSOS DE APLICACIÓN DE CONTENIDOS Y TRANSFERENCIA A NUEVAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE

7.1. PRÁCTICA 1. EL USO DE FUENTES HISTÓRICAS Y BASES DOCUMENTALES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE PRIMARIA

Introducción

En esta práctica se desarrolla una experiencia metodológica innovadora centrada en el manejo de fuentes primarias y una base documental digital. El objetivo de este trabajo persigue fomentar en los futuros maestros habilidades, capacidades y competencias a partir del análisis de fuentes históricas primarias obtenidas de una base documental en línea fomentando las estrategias de investigación y el trabajo cooperativo. En último término, se busca familiarizar a los estudiantes con la metodología propia del conocimiento histórico para desarrollar experiencias educativas innovadoras donde el trabajo del alumno pasa a un primer plano. A través de la selección de familiares o de personajes aleatorios, se pretende rastrear en una base documental (<https://familysearch.org/>) los nacimientos, matrimonios y defunciones de sus antepasados. Una vez extraída esta información se elaboraron árboles genealógicos de cada una de las familias escogidas utilizando algunas de las aplicaciones web existentes sugeridas por el profesor.

A través de esta experiencia se pretenden desplegar e implementar destrezas relacionadas con la clasificación de fuentes, la utilización de fuentes primarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico, la búsqueda de información, el tratamiento de información obtenida con herramientas informáticas y el uso de bases de datos documentales digitales para el conocimiento de la Historia y la Geografía de Extremadura. Esta práctica a su vez también permite trabajar de forma indirecta con la familia, uno de los principales ámbitos de socialización del alumnado, y la evolución y transformaciones que ha sufrido a lo largo de distintas etapas históricas.

La enseñanza de la historia de Extremadura a través de la investigación con fuentes primarias en bases documentales digitales

El potencial didáctico que entraña la introducción en las aulas de Primaria el trabajo con fuentes históricas y la metodología propia del conocimiento histórico resulta innegable. Pero también resulta absolutamente necesario para proponer en las aulas una enseñanza de la Historia basada en el desarrollo de habilidades y el pensamiento crítico que huya de una visión tradicional basada en la clase magistral y la memorización de contenidos. En este

nuevo enfoque la utilización de las nuevas tecnologías en la enseñanza de la historia constituye un recurso fundamental, desde las bases documentales en red hasta las aplicaciones informáticas que permiten trabajar en las aulas con la información extraída.

En este sentido, resulta perentorio que los futuros docentes también conozcan algunos aspectos básicos –pero claves– de la metodología de la historia, como la clasificación y crítica de las fuentes, para rellenar el vacío de la formación disciplinar que sí poseen los historiadores. Baste recordar, entre otros, los trabajos de Alía (2008), Moradiellos (2013) o Domínguez (2015), donde el trabajo con fuentes históricas se presenta como un ejercicio enriquecedor en la formación de los futuros maestros para acercarlos a los rudimentos del trabajo del historiador, imprescindible para desplegar en las aulas la metodología de la Historia. Como ha defendido Joaquín Prats:

¿Qué principios son imprescindibles para un correcto proceso de enseñanza aprendizaje de la historia en las etapas escolares? Desde mi posición en el debate didáctico, la respuesta es clara y contundente: la enseñanza de la historia debe consistir en la simulación de la actividad del historiador y el aprendizaje en la construcción de conceptos, familiarizando al alumnado a: formular hipótesis; aprender a clasificar fuentes históricas; aprender a analizar las fuentes; aprender a analizar la credibilidad de las fuentes, el aprendizaje de la causalidad y, por último, el cómo iniciarse en la explicación histórica (2010, p. 15).

La clasificación de fuentes históricas constituye un ejercicio fundamental para iniciar a los futuros docentes de Educación Primaria en el trabajo del historiador. Las visitas guiadas a los archivos y las actividades planteadas por los gabinetes didácticos en torno a la conservación, tipología y clasificación de fuentes entrañan un potencial difícil de superar. No obstante, las enormes posibilidades que ofrecen las bases documentales en línea permiten desarrollar en el aula unidades didácticas y actividades muy sugerentes y enriquecedoras para familiarizar a los alumnos con los mimbres que utilizan los historiadores para confeccionar el conocimiento histórico. En último término, se pretende fomentar el trabajo autónomo, la reflexión y el espíritu crítico en los alumnos a través del planteamiento de problemas de investigación relacionados con las fuentes que no sean excesivamente simples pero que tampoco entrañen una gran complejidad. El papel del profesor dentro de estas estrategias está vinculado a orientar a los alumnos sobre las bases documentales donde pueden acceder a las fuentes, enseñar las herramientas necesarias para poder sistematizar la información recibida y azuzar el interés investigador de los alumnos para que sean capaces de lanzar hipótesis e intentar contrastarlas.

Planteamiento didáctico

La irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación en las últimas décadas también han revolucionado el acceso, la localización y el tratamiento de la documentación de muchos archivos y ha multiplicado las posibilidades de investigación de los historiadores. Pero también han disparado las posibilidades para implementar en las aulas

experiencias didácticas innovadoras relacionadas con el acceso, clasificación y uso didáctico de fuentes históricas a través del acceso virtual. Baste recordar las posibilidades que brindan las colecciones de prensa, libros o documentos digitalizadas de la Biblioteca Nacional (www.bne.es), el Portal PARES (<http://pares.mcu.es/>) destinado a la difusión en Internet del Patrimonio Histórico Documental Español conservado en su red de centros, las colecciones digitales albergadas en la Biblioteca Tomás Navarro Tomás del Centro de Ciencias Humanas y Sociales del CSIC (<http://biblioteca.cchs.csic.es>) o la Biblioteca Virtual Cervantes (<http://www.cervantesvirtual.com/>).

La innegable relevancia y valor histórico de las fuentes albergadas en estos repositorios, unidas a las estrategias docentes desplegadas por el profesor, puede despertar el interés de los alumnos. Pero esta motivación se multiplica exponencialmente si las fuentes históricas están relacionadas o vinculadas con sus parientes y antepasados, en definitiva, con la historia cercana (Prieto, Gómez, Miralles, 2013: 8). La selección de fuentes sencillas que no entrañen una excesiva complejidad permite combinar el interés de los alumnos y las evidentes carencias en la formación disciplinar como historiadores de los maestros, particularmente en el conocimiento paleográfico. No obstante, los libros de bautismo, matrimonio o defunción digitalizados de una parte significativa de la población española de los últimos siglos permiten conjugar ambos elementos, al tratarse de fuentes que no revisten una gran complejidad que hacen referencia a los antepasados de los alumnos.

Además, permiten acercarse a las primeras fases de la metodología histórica vinculadas a la búsqueda y selección de las fuentes históricas, fundamental para que el alumno no sea un mero receptor de contenidos históricos. También permiten combinar el trabajo independiente –por la facilidad de acceso a las fuentes– con el trabajo cooperativo en grupo. Finalmente, desde el punto de vista de los sujetos de la Historia (De la Montaña, García, Hernández, 2015), supone una innegable innovación al desplazar el tradicional foco de reyes, militares y grandes hombres de Estado para acercarse a los desconocidos “Fulanos y Menganos” de los que hablaba en sus agudas novelas Benito Pérez Galdós (Inarejos, 2013).

La experiencia educativa propuesta persigue varios horizontes. El trabajo en las aulas con estas fuentes primarias permite analizar cuestiones paralelas fundamentales para otras áreas vinculadas a la Didáctica de las Ciencias Sociales como los cambios que han experimentado los modelos de familia a lo largo de la Historia, las transformaciones demográficas que han sufrido las sociedades, el éxodo rural, la evolución de las creencias religiosas o la aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza de la historia. En este sentido, se propone implementar una experiencia didáctica con la base documental disponible en una web (<https://familysearch.org/>). Constituye una de las colecciones más exhaustivas de registros genealógicos e históricos del mundo, recogidos y digitalizados en distintas partes del mundo durante los últimos cien años por una congregación religiosa norteamericana. Aunque esta base de datos pertenece a una institución privada la consulta de los fondos es gratuita, de libre acceso digital, y cumple con los criterios de recopilación, captura de imágenes, indexación y conservación de registros. Es decir, constituye un auténtico filón documental para la investigación histórica pero también para la enseñanza de la historia a distintos niveles educativos. En esta base figuran digitalizados en línea una cantidad importante de los libros de bautismo, matri-

monio o defunción de la población española –y de otros países– de los últimos siglos. Para el caso concreto de España esta base documental recoge información de 46 colecciones documentales entre los años 1251-2013 con 24.552.510 registros indexados y 24.168.442 imágenes de registros.

Las búsquedas se pueden realizar introduciendo los nombres en el buscador “Registros” por acontecimientos de la vida de una persona como el nacimiento, el matrimonio, la residencia, la defunción o el grado de parentesco con otra persona (aunque este buscador no ofrece grandes resultados porque la información de muchos de los documentos no está volcada en esta base de datos). No obstante, para fomentar las destrezas de indagación y realizar búsquedas precisas es recomendable que las búsquedas se realicen en la pestaña “Investigación por lugar”, acotando progresivamente la zona de búsqueda y las fechas (Europa-España-provincia).

Nivel de agrupamiento

Esta experiencia integra el trabajo cooperativo con el trabajo autónomo de los alumnos tras la asignación de funciones individualizadas. La clase se divide en grupos de cuatro o cinco integrantes.

Objetivos didácticos

- Subrayar el papel central que ocupan las fuentes históricas en la metodología de la historia.
- Aprender a clasificar e interpretar las fuentes históricas: primarias y secundarias.
- Mostrar la relevancia de las fuentes históricas para corroborar o desechar hipótesis de investigación.
- Familiarizar a los alumnos con el acceso y manejo de bases documentales en red relacionadas con la Historia de Extremadura.
- Trabajar las destrezas relacionadas con el tratamiento de la información obtenida en las fuentes históricas con herramientas vinculadas a las tecnologías de la información y la comunicación.
- Evidenciar a través de las fuentes los cambios que ha sufrido la familia en Extremadura, desde el modelo tradicional o nuclear predominante en épocas pasadas a la irrupción de nuevos modelos de familia en la sociedad actual.
- Comparar la evolución de los regímenes demográficos antiguos y modernos en Extremadura.
- Reflexionar sobre la trascendencia histórica para Extremadura de los procesos migratorios vinculados al éxodo rural y los cambios operados en las profesiones.
- Analizar los cambios sociológicos relacionados con la evolución de las creencias religiosas y la utilidad de las fuentes religiosas en épocas pasadas y en el presente.

Contenidos

- Conceptos temporales (tiempo cronológico–tiempo histórico).
- Fuentes históricas (primarias y secundarias).
- Conceptos sociales (familia, profesiones y entorno social).
- Estudio y comparación de la familia y los índices de población (nacimientos, residencia, matrimonios y mortalidad) entre épocas pasadas y el presente.
- La evolución del peso de la religión en la sociedad extremeña.
- La evolución de la sociedad extremeña y española.
- Utilización de nuevas tecnologías (bases de datos y aplicaciones multimedia).

Temporización

Este trabajo se puede desarrollar durante la segunda hora de clase a lo largo de dos semanas, preferentemente durante las clases desarrolladas al análisis de los últimos epígrafes de la evolución histórica de Extremadura (Historia Moderna y Contemporánea).

Desarrollo del proyecto

La experiencia se desarrolla en distintas fases:

- En primer lugar se mostró a los alumnos cómo funciona la base de datos: la organización del catálogo, modalidades de búsquedas y el tipo de información que se puede extraer (nacimientos, matrimonios, residencia y defunciones).
- Visualización de fuentes pertenecientes a distintos siglos para que los alumnos observen la complejidad de trabajar con fuentes antiguas.
- Lectura de distintos documentos de los siglos XIX y XX para habituar a los alumnos con el tipo de letra y de fuentes que puede encontrar en esta base de datos. También se mostraron documentos de la Edad Media y de la Edad Moderna para que los alumnos observasen la progresiva complejidad que entraña analizar o transcribir fuentes antiguas.
- Selección por cada uno de los grupos de un familiar o de una persona al azar para reconstruir su árbol genealógico e información complementaria como su oficio, matrimonio, lugar de residencia o familiares. Se recomendó que las búsquedas no se remontasen excesivamente más allá de cuatro o cinco generaciones por los problemas que podía entrañar la lectura de documentos muy antiguos sin conocimientos paleográficos. Las búsquedas podían realizarse en grupo o distribuyéndose entre sus integrantes las distintas ramas familiares.
- Una vez obtenida la información, puesta en común de los integrantes del grupo y volcado de los datos en un árbol genealógico (Molina, 2011), elaborado con alguna de las

múltiples aplicaciones web existentes (www.genoom.com, www.gnoom.com o www.myheritage.es), que complementan y enriquecen el tradicional árbol genealógico elaborado con murales y expuesto en las paredes de las aulas. Además, plantea la posibilidad de incorporar documentos originales descargados de la base documental para explicitar la importancia de las evidencias empíricas para el historiador a la hora de elaborar sus hipótesis y el conocimiento histórico.

- Es recomendable que la muestra de los distintos grupos de la clase englobe distintos tipos de familias para mostrar la diversidad existente en la sociedad extremeña actual y los sensibles cambios demográficos, espaciales, económicos, sociales y religiosos operados respecto a épocas pasadas gracias a la información aportada por los alumnos.

Metodología

- Desde el punto de vista metodológico se combina el trabajo personal de los alumnos con el trabajo en grupo incidiendo en metodologías activas basadas en procedimientos, actitudes y destrezas vinculadas a la investigación.
- Desde el punto de vista del docente, el profesor se erige en un guía que explica y facilita las técnicas y la metodología para la investigación pero no actúa como un mero transmisor de contenidos.
- Análisis de casos y resolución de problemas. Presentación de diferentes casos y exposición de recursos para resolverlos con actividades dirigidas a introducir nociones teóricas y a aplicar competencias de las materias incluidas a partir de supuestos prácticos (como la búsqueda de los antepasados para realizar una solicitud de nacionalidad).

Resultados de aprendizaje

Los resultados obtenidos con esta experiencia educativa permiten alcanzar con solvencia los objetivos propuestos inicialmente. En primer lugar, trabajando en el aula con la metodología de la historia y el papel que desempeñan las fuentes en la elaboración del conocimiento histórico. El análisis de fuentes históricas de distintas etapas permite aquilatar conceptos temporales fundamentales para estas fases educativas como son el tiempo cronológico y tiempo histórico. A su vez, el acceso y manejo de fuentes primarias ha permitido explicitar las diferencias que albergan con las fuentes secundarias y su relevancia para corroborar o desecher hipótesis de investigación. El acceso abierto de esta plataforma ha favorecido familiarizar a los alumnos con el manejo de bases documentales en red y trabajar las destrezas relacionadas con el tratamiento de la información obtenida en las fuentes históricas con herramientas vinculadas a las tecnologías de la información y la comunicación.

Desde el punto de vista de los contenidos los alumnos pueden corroborar de primera mano los cambios que ha sufrido la familia, desde el modelo tradicional o nuclear predominante en épocas pasadas a la irrupción de nuevos modelos de familia en la sociedad actual. Por su parte, la información relacionada con la natalidad, la mortalidad y los lugares

de residencia permite comparar la evolución de los regímenes demográficos antiguos y modernos y reflexionar sobre la trascendencia histórica de los procesos migratorios vinculados al éxodo rural y los cambios operados en las profesiones del entorno social. En el plano religioso, estas fuentes también posibilitan reflexionar sobre los cambios sociológicos relacionados con la evolución de las creencias religiosas y la utilidad de las fuentes religiosas para conocer el comportamiento de la población en épocas pasadas y en el presente.

Desde el punto de vista competencial con esta experiencia se trabajan numerosas competencias básicas, transversales y específicas del grado. Los alumnos desarrollan la competencia vinculada a la transmisión de información e ideas y las habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía, pertrechados de las nuevas tecnologías de la información como instrumento de trabajo intelectual y como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse. Además, se elaboran materiales didácticos en soporte digital para el desarrollo del currículo extremeño de Primaria. Desde el punto de vista conceptual se adquieren conocimientos sobre la evolución de las costumbres y de las creencias de Extremadura a lo largo de la historia que favorecen la comprensión de los principios básicos de una de las disciplinas vertebradoras de las ciencias sociales.

Los problemas que se presentan a la hora de trabajar con esta base de datos son fácilmente sorteables. Hay alumnos que no pueden encontrar a familiares porque las fuentes han desaparecido o no han podido ser digitalizadas. No obstante, pueden realizar este ejercicio de investigación con personajes aleatorios, incluso de otros países. En el extremo opuesto, el interés que despierta la historia cercana o familiar lleva a algunos grupos a ampliar la búsqueda más allá de los generaciones solicitadas o complementando con pequeñas historias de vida, objetos personales, fotografías o entrevistas de las generaciones más cercanas. Finalmente, y en relación con los procedimientos de evaluación, esta actividad permite calibrar una serie de procedimientos, destrezas y actitudes con una perspectiva metodológica alejada de las tradicionales pruebas finales centradas en simples ejercicios memorísticos.

Bibliografía de la práctica 1

- Alía Miranda, F. (2008). *Técnicas de investigación para historiadores: las fuentes de la historia*. Madrid: Síntesis.
- Anguita, M. (2012). Cajas de vida: paisajes que nos narran. *Cuadernos de pedagogía*, 422 (Abril), 34-38.
- Aranda Hernando, A. M^a (2016). *Didáctica de las ciencias sociales en Educación Infantil*. Madrid, Síntesis.
- Aranda Hernando, A. M^a (2003). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en Educación Infantil*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Bilbao B., Pérez, K. y Ezkurdia, M. G. (2014). La investigación biográfica en la formación inicial de magisterio: las historias de vida como temática del trabajo fin de grado de educación infantil y primaria. *Tendencias pedagógicas*, 24, pp. 85-98.

- Chacón, A. (2009). Propuesta pedagógica y didáctica para la construcción del pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo en niños y niñas de entre 5 y 7 años. *Investigación en educación pedagógica y formación docente. II Congreso Internacional. VII Seminario Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica de Colombia, 231-239.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Ed. Morata.
- Cuenca, J. M. y Estepa, J. (2005). La caja genealógica: Fuentes y tiempo histórico en Educación Infantil. Una propuesta para trabajar con maestros en formación inicial. *Quaderns Digitals*, 37.
- De la Montaña, J. L., García, C. M. y Hernández, A. M. y (eds.) (2015). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres: Universidad de Extremadura: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Feliú Torruella, M. y Hernández Cardona, F.X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Ed. Graó.
- Gómez Carrasco, C. J., Miralles Martínez, P. (2013). La enseñanza de la Historia desde un enfoque social. *Clío: History and History Teaching*, 39.
- Haydn, T., Arthur, J. y Hunt, M. (1997). *Learning to teach History in the secondary schools. A companion to school experience*. London/New York: Routledge.
- Hernández Cardona, F.X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Ed. Graó.
- Hernández Cervantes, L. (2014). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación infantil: Las representaciones sociales y la práctica docente de una estudiante de maestra de educación infantil. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 13.
- Inarejos Muñoz, J. A. (2013). Nacionalismos e identidades en la enseñanza de la Historia de España: avances y resistencias. *Clío: History and History Teaching*, 39.
- Miralles, P. y Molina, S. (2011). Didáctica de las ciencias sociales para el área de Conocimiento del entorno. En M.P. Rivero García (coord.), *Didáctica de las ciencias sociales para Educación Infantil* (89-110). Zaragoza: Ed. Mira.
- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 15, 81-90.
- Molina Puche, S. (2011). El uso de la genealogía para la enseñanza de la Historia en los niveles educativos iniciales. *Clío: History and History Teaching*, 37.
- Moradiellos, E. (2013). *Clío y las aulas. Ensayo sobre Educación e Historia*. Badajoz: Diputación de Badajoz.

- Pagès Blanch, J. y Santisteban Fernández, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria. *Cedes 30*, 82, 281-309.
- Pastor Blázquez, M^a M., Alonso Alberca, J. I. Luna Rodrigo, G., Jiménez-Ridruejo Gil, G. Martín Rodríguez Cerezo, T. y Santisteban Cimarro, A. (2015). Propuestas didácticas de carácter interdisciplinar para la enseñanza/aprendizaje del espacio y el tiempo en la educación infantil. *Didácticas Específicas*, 13, 87-104.
- Prats, J. (2010). En defensa de la Historia como materia educativa, *Tejuelo* (2010), 8-18.
- Prieto, J.A, Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, 39.
- Rodríguez Rodríguez, C.C. (2008). El protagonista de la semana. *Cuadernos de pedagogía*, 380 (Junio), 27-29.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Tonda Monllor, E.M. (2001). *La didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado en Educación Infantil*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Trepat, C.A. (2002). El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales. En C.A. Trepat y P. Comes, *El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 7-122). Barcelona: Ed. Graó.
- Trepat, C.A. (2011). El aprendizaje del tiempo en Educación Infantil. En M.P. Rivero García (coord.), *Didáctica de las ciencias sociales para Educación Infantil* (pp. 49-63). Zaragoza: Ed. Mira.
- Trigueros Cano, J., Arias Ferrer, L., Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Rodríguez Pérez, R. (2013). *Ciencias Sociales y su didáctica. Educación Infantil*. Murcia: CFDP Diego Marín.

7.2. PRÁCTICA 2. MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. EL DOCUMENTAL DE CONTENIDO HISTÓRICO COMO RECURSO PARA UNA ENSEÑANZA CRÍTICA DE LA HISTORIA

Introducción

La plúmbea y creciente influencia de los medios de comunicación de masas en la sociedad actual está fuera de toda duda (Díaz, Santiesteban, Cascarejo, 2013). Desde su irrupción tras la Segunda Guerra Mundial su ascendiente en la creación de identidades, en la articulación de instrumentos de poder y control social y, por supuesto, en la educación, ha crecido exponencialmente. En el caso concreto de la educación histórica, la utilización de las aulas de películas y documentales de contenido histórico constituye un recurso fundamental para plantear una enseñanza crítica y renovadora basada en el desarrollo de habilidades que huya de la tradicional clase magistral y el subsiguiente uso monolítico del libro de texto (Díaz, Fama, 2016).

La inclusión de estos recursos en las aulas también posibilitan innovar en los sistemas de evaluación y favorecen la perentoria inclusión de los rudimentos de la investigación histórica en las aulas señalada por distintos autores (Prats, 2010, p. 15; Miralles, Gómez, Sánchez, 2014, p. 84). Además, permiten reflexionar sobre los ya mencionados conceptos metodológicos de la historia. Particularmente, conceptos relacionados con la construcción del conocimiento histórico y sus pilares metodológicos, como la utilización y crítica de fuentes históricas, la reflexión sobre las causas y las consecuencias de los procesos históricos, las explicaciones contextualizadas, las dinámicas de cambio y continuidad, la existencia de distintas interpretaciones del pasado, el concepto de relevancia histórica o su dimensión ética (Domínguez, 2015, p. 46; Seixas, Morton, 2013).

En último término, el visionado y crítica de documentales históricos permite desplegar e implementar destrezas relacionadas con la clasificación de fuentes, la utilización de fuentes primarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la búsqueda de información, el tratamiento de la información obtenida de las producciones audiovisuales y el uso de bases de datos documentales virtuales (como la colección de prensa de la Hemeroteca Virtual de la Biblioteca Nacional o los fondos audiovisuales de RTVE).

Propuesta didáctica: el documental “Torrejón 1515” y el tratamiento de la España franquista en las aulas de Primaria

Pese a la labor de zapa realizada por algunos de los altos ejecutivos que torticeramente han dirigido RTVE en los últimos años, censurados por constantes denuncias de manipulación informativa o declaraciones altisonantes y peregrinas desde el punto de vista histórico, el ente público todavía cuenta con excelentes profesionales que elaboran documentales de contenido histórico de un extraordinario potencial didáctico. Los ricos archivos de RTVE albergan materiales audiovisuales que permiten rescatan del pasado reciente episodios apenas conocidos, cuando no decididamente marginados o soterrados, que constituyen auténticos filones para renovar la enseñanza de la Historia de España y de Extremadura. Baste recordar la emisión hace dos años del documental “Torrejón 15 15” (emitido por primera vez el 26 de marzo de 2015).

Este documental analiza un episodio apenas conocido, el grave accidente laboral que tuvo lugar en la presa del Santo de Torrejón (provincia de Cáceres) el 22 de octubre de 1965 que costó la vida a varias decenas de trabajadores que construían esta obra de ingeniería. El departamento de Documentación de los Servicios Informativos de TVE localizó las imágenes que la televisión pública filmó hace medio siglo en el lugar donde se produjo la tragedia. A partir de este material gráfico, descatalogado hasta ese momento, se elaboró un sugerente documental que intenta reconstruir un suceso que la dictadura intentó soterrar, silenciar y relegar al olvido, pero muy presente en la memoria de los trabajadores, sus familias y de toda la comarca (Escobar, 2007). Un documental que más allá del innegable valor histórico de las imágenes que ha conseguido rescatar, entraña un innegable potencial didáctico para renovar el tratamiento de la España franquista en las aulas de Primaria y Secundaria.

Según se ha explicado, a través de una encuesta al inicio del curso los alumnos de esta asignatura deben reflexionar y justificar los procesos históricos que a su juicio han sido más relevantes para la evolución de Extremadura (Inarejos, 2017). La creación de algunos pueblos de colonización y de embalses durante el franquismo son generalmente identificados por los alumnos como un proyecto importante para Extremadura, aunque en general desconocen episodios estrechamente ligados a la construcción de estas grandes obras de ingeniería como la tragedia ocurrida en la presa de Torrejón el Rubio.⁵

En este sentido, la visualización, crítica y análisis de este documental permite rescatar del olvido procesos y agentes históricos decididamente silenciados, pero también permite trabajar con un amplio abanico de competencias, objetivos didácticos y contenidos históricos. Desde el punto de vista de los contenidos, el documental permite trabajar en las aulas cómo funcionaba la propaganda de la dictadura a través de la publicidad sostenida en el NO-DO de los ingentes parabienes que la construcción de esta presa acarrearía para la extensión del regadío y la generación de energía eléctrica en Extremadura. Un reclamo que a su vez permite trabajar en clase el problema de la perenne concentración de la propiedad de la tierra, su baja productividad por la falta de inversiones y los añejos problemas sociales, como las durísimas condiciones laborales de estos años y la pervivencia en esta región de infraviviendas conocidas como “chozos” inmortalizadas por Mario Camus en la película *Los Santos Inocentes*.

Sin duda estas condiciones de vida de la posguerra fueron unas poderosas razones que impulsaron a emigrar a muchos extremeños a otras zonas del país, al extranjero y en un primer momento hacia las localidades cercanas a los embalses en construcción. Según se recoge en los testimonios del documental, el inicio de las obras ejerció un indudable efecto de atracción en el contexto del inicio de los procesos migratorios y la acuciante búsqueda de un empleo lejos del campo extremeño. Pero también la posibilidad de acceder a una vivienda que contase con “comodidades” como agua corriente, calefacción o tendido eléctrico, como las que disfrutaron los oficiales empleados en la construcción de la presa en las localidades añejas levantadas para este fin. Unas condiciones de salubridad que contrastaron con los barracones plagados de chinches y las casas de adobe que tuvieron que levantar con sus propias manos los trabajadores de menor rango tras las interminables jornadas laborales de doce horas, en algunos casos desempeñadas por trabajadores menores de edad.

Pese a estas duras condiciones laborales, la posibilidad de comenzar a cotizar, tener un sueldo diario, asegurar el sustento diario de sus familias o, incluso, ahorrar alguna pequeña cantidad, eran concebidos por los trabajadores como auténticos logros en comparación con la situación existente en sus localidades de origen. Unos sacrificios que incluían jornadas de trabajo de doce horas con sueldos normales (en turnos de noche o de día), sin apenas vacaciones –recuerdan la celebración del 1 de mayo como uno de los escasos festivos– en trabajos muy estresantes y peligrosos marcados por la presencia de accidentes laborales graves.

5. <http://www.rtve.es/alacarta/videos/cronicas/cronicas-torrejón-15-15/3063699/> (consultado 26-3-2015)

Los testimonios de los trabajadores también subrayan la dificultad de echar raíces en estas localidades una vez finalizada su construcción, situación que provocó que muchos de ellos peregrinasen de presa en presa buscando trabajo. Pese a la propaganda franquista, con las pomposas imágenes del NO-DO con Franco y sus ministros inaugurando presas, el limitado alcance de estos planes no pudo frenar la sangría migratoria que sufrió la región y que supuso la pérdida de un tercio de su población (Cayetano, 2007). Unos procesos migratorios muy sugerentes para trabajar la explicación contextualizada y establecer comparaciones entre las motivaciones que llevaron a los extremeños a emigrar y las “crisis” migratorias que vivimos en la actualidad.

El tratamiento que la dictadura realizó del grave accidente laboral que tuvo lugar en esta presa el 22 de octubre de 1965 alberga un enorme potencial didáctico para trabajar en clase la censura informativa y el funcionamiento de los órganos propagandísticos del franquismo. En uno de sus principales voceros, en el diario *Arriba*, se hizo referencia al grave accidente ocurrido en el pantano de Torrejón el Rubio. Concretamente aparecieron algunas fotos de la presa y de las familias afectadas. También mencionaron la existencia de al menos treinta desaparecidos y algunos muertos, en artículos que enfatizaron la enorme capacidad de sufrimiento de la “raza extremeña” (Escobar, 2007). En otros diarios se ensalzó el comportamiento heroico que tuvo uno de los trabajadores que consiguió rescatar del agua con una grúa a unos sesenta trabajadores, sin referencia alguna a la falta de medios de rescate apropiados.

Las autoridades franquistas proporcionaron una cifra oficial de 46 muertos, 4 desaparecidos y 4 personas sin identificar (54 víctimas en total). No obstante, los testigos que participaron en el rescate hablan de más víctimas, unas 75, por la existencia de víctimas que no fueron reclamadas al proceder de otras provincias. Los mismos testigos que aseguraron que a los no identificados o reclamados se les enterraba directamente. Esta disparidad de cifras y relatos se presenta como una buena ocasión para trabajar con los alumnos la diferencia metodológica y conceptual existente entre la historia y la memoria. En este caso concreto, los testimonios directos de los testigos –corroborados y contrastados– permiten matizar las cifras oficiales ofrecidas por las autoridades. La memoria, aunque selectiva, fragmentaria y sujeta a errores e imprecisiones –decididas o involuntarias–, puede erigirse en una fuente fundamental para elaborar el conocimiento histórico una vez sometidas a la pertinente crítica.

Aunque en los órganos de propaganda del régimen sí aparecieron algunas referencias al accidente, no apareció ninguna mención a la asunción de responsabilidades. A pesar de que se abrió un proceso criminal, finalmente no se celebró ningún juicio, no se encontraron responsables y la causa se sobreseyó. Los familiares de las víctimas identificadas pudieron cobrar una indemnización de 20.000 pesetas, cuya aceptación suponía renunciar a cualquier tipo de reclamación legal. A partir de este momento el caso se cerró y fue relegado decididamente al olvido. Incluso una parte de los informes del accidente no se han conservado o ya no están en el Ministerio, donde únicamente hay algunas fotos en la caja “15 15” que da nombre al documental. El interés de la dictadura por enterrar este suceso quedó nítidamente reflejado en la inexistencia de una inauguración oficial de la presa con la presencia de Franco cuando entró en funcionamiento dos años después, como había ocurrido con las fastuosas inauguraciones de otras de las presas construidas durante estos años. Un decidido silencio que tam-

bién quedó reflejado en la inexistencia de una placa de recuerdo a los trabajadores fallecidos, reconocimiento que reclamaban en el documental los familiares de las víctimas medio siglo después de la tragedia. Un desagravio propicio para trabajar en las aulas la dimensión ética de la historia y la necesidad de revisar los lugares de memoria con valores sociales, cívicos y democráticos.

Objetivos didácticos

Junto al amplio abanico de contenidos y conceptos metodológicos o de segundo orden, el análisis de este documental en las horas de clase de esta asignatura permite implementar una serie de objetivos didácticos:

- Romper con el relato de la tradicional historia política y rescatar el protagonismo de otros agentes de la historia como los trabajadores, la historia de la gente sin historia y, en definitiva, la historia social.
- El potencial de la memoria y los testimonios orales como fuente para la historia que deben ser sometidos a crítica.
- Establecer las sustanciales diferencias metodológicas que existen entre la memoria y la historia.
- Subrayar el papel central que ocupan las fuentes históricas en la metodología de la historia: desde las imágenes de archivo de TVE, los diarios de la etapa franquista (accesibles en línea en la Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España) o las fuentes judiciales del proceso criminal.
- Aprender a clasificar e interpretar las fuentes históricas: primarias y secundarias.
- Mostrar la relevancia de las fuentes históricas para corroborar o desechar hipótesis de investigación.
- Familiarizar a los alumnos con el acceso y manejo de bases documentales en red (como el archivo de RTVE o colección de prensa digital de la Biblioteca Nacional de España).
- Desentrañar las duras condiciones sociales y laborales de los trabajadores durante la España franquista.
- Analizar el papel que jugaban los medios de información –o desinformación– en la dictadura franquista.
- Establecer explicaciones contextualizadas o por empatía en relación a las causas que impulsaron los procesos migratorios en Extremadura durante el franquismo y las “crisis” migratorias actuales.
- Escudriñar la dimensión ética de la historia en relación a los silencios, olvidos y lugares de memoria.

Resultados de aprendizaje

El debate organizado en el aula tras el visionado y análisis de este documental (durante una sesión de dos horas de clase) permite rescatar del olvido procesos y agentes históricos decididamente marginados de la etapa franquista, pero también posibilita trabajar con un amplio repertorio de objetivos didácticos, competencias y contenidos históricos. En primer lugar, ofrece la posibilidad de romper con el relato de la tradicional historia política y reflotar desde la historia social el protagonismo de agentes históricos relegados al olvido. En segunda instancia, este recurso trae a colación las sustanciales diferencias metodológicas que existen entre la memoria y la historia, pero también la centralidad que ocupan las fuentes históricas en la elaboración del conocimiento histórico. En último término, este novedoso material audiovisual habilita el despliegue en el aula de explicaciones donde se anudan conceptos metodológicos o de segundo orden como las explicaciones contextualizadas o la dimensión ética de la historia.

Bibliografía de la práctica 2

- Cayetano Rosado, M. (2013). Estudio didáctico de un personaje de frontera. *Revista de estudios extremeños*, vol. 69 (2), 933-950.
- Díaz Matarranz, J. J., Santiesteban Fernández, A. y Cascarejo Garcés, A. (eds.) (2013). *Medios de comunicación y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social*. Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Díaz Matarranz, J. J. y Fama del Olmo (2016). Reportaje del movimiento revolucionario en Barcelona (1936). *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 84, 81-82.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona, Graó.
- Escobar, Rosa (2007). Los saltos de Torrejón, una historia por contar. En S. Hernández Fernández y C. Iglesias Duarte (coords.), *Las gentes de Monfragüe*. Cáceres, Cátedra de Ingeniería Forestal Enresa, 61-76.
- Inarejos Muñoz, J. A. (2017). La reflexión sobre las competencias de pensamiento histórico en la formación del profesorado de Educación Primaria. En P. Miralles Martínez, C. J. Gómez Carrasco y R. A. Rodríguez Pérez (eds.), *La enseñanza de la historia en el Siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática*. Murcia, Editum, 113-128.
- Miralles Martínez, P., Gómez Carrasco, C. J. y Sánchez Ibáñez, R. (2014). Dime qué preguntas y te diré qué evalúas y enseñas. Análisis de los exámenes de ciencias sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42, 83-89.
- Prats, J. (2010), "En defensa de la Historia como materia educativa", en *Tejuelo* (2010), pp. 8-18.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto, Nelson.

7.3. PRÁCTICA 3. LA PRENSA COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL ANÁLISIS DE LOS USOS Y ABUSOS DE LA HISTORIA

Introducción

Resultaría ocioso volver a incidir en la centralidad de la prensa como fuente para la elaboración del conocimiento histórico, subrayada de forma unánime por una amplia nómina de historiadores que han puesto sus miras en la reflexión y sistematización del utillaje metodológico de nuestra profesión (Aróstegui, 1995; Alía, 2008; Moradiellos, 2013). Pero además constituye un medio de comunicación fundamental que ha multiplicado exponencialmente su capacidad de influencia y difusión por el irrefrenable avance de las TICS y los nuevos formatos digitales (Díaz, Santiesteban, Cascarejo, 2013). Por eso alberga un amplio abanico de posibilidades para una enseñanza de la historia renovadora allende su tradicional papel como fuente histórica.⁶ Por ejemplo, para trabajar competencias básicas en las aulas de Secundaria (López Facal, Armas Castro, 2013). Pero también para plantear experiencias didácticas con los maestros y profesores en formación relacionadas con los usos y abusos de la historia –en el pasado y en el presente–, para calibrar el ascendente de los medios de comunicación en la construcción de identidades (Pérez Garzón, 2007) o para desentrañar la mayor o menor disociación existente entre los avances de la historiografía académica y la historia que se enseña en las aulas de Primaria.

En la prensa actual, cuya consulta se ha visto favorecida por la generalización de las ediciones digitales y de los dispositivos digitales (teléfonos móviles, tabletas, etc...), se pueden rastrear con facilidad e inmediatez la celebración de efemérides, las denuncias de colectivos educativos, las polémicas partidistas que secuestran la historia, las pulsiones nacionalistas o los intentos de manipulación del pasado. Pero las noticias de contenido histórico publicadas en los medios también constituyen un campo propicio para trabajar las competencias de pensamiento histórico o conceptos de segundo orden como la relevancia histórica, las diferentes interpretaciones de la historia o su dimensión ética (Domínguez, 2015, p. 46; Seixas, Morton, 2013).

Propuesta didáctica

Al comenzar la asignatura se propone a los alumnos una práctica individual consistente en la recogida de noticias publicadas en la prensa donde se denuncian posibles usos y abusos de la historia, a nivel regional, nacional e internacional. Esta tarea de búsqueda pueden realizarla semanalmente o bien al final de la asignatura, una vez analizados en clase en qué consisten los conceptos metodológicos de pensamiento histórico, cuáles son los principales

6. Para el caso español, la digitalización de la mayor parte de los fondos de prensa albergados –entre otras instituciones– por la Biblioteca Nacional de España ha no solamente acercar y facilitar la ardua tarea investigadora de los historiadores sino también acercar la prensa histórica a las aulas para que los alumnos se familiaricen con la utilización, clasificación y crítica de fuentes, disponibles en la Hemeroteca Digital Hispánica: URL <http://www.bne.es/es/Catalogos/HemerotecaDigital/>

procesos de cambio experimentados en la Historia de Extremadura y desentrañadas las principales tendencias historiográficas. La irrupción de las ediciones digitales de los periódicos también permite la posibilidad de realizar en los motores de búsqueda de sus dominios búsquedas por palabras clave (como educación, manuales escolares, centenarios, historia, efemérides, etc...). Una vez recogida, esta información es sometida a discusión en clase relacionando estas noticias con las destrezas, habilidades y conocimientos adquiridos.

Como punto de partida se muestra al alumnado una selección de noticias que sirven de ejemplo para calibrar los intentos por atenazar los contenidos de los libros de texto o las manipulaciones de la disciplina ejecutadas por medios de comunicación o gobiernos con explícitos intereses partidistas. Desafortunadamente, los ejemplos son tan recurrentes que no resulta una ardua tarea encontrarlos. En relación a los medios de comunicación, constituyen un ejemplo acabado las altisonantes declaraciones que realizó el presidente de RTVE durante un acto celebrado en la Casa de América sobre la labor de España en América. José Antonio Sánchez declaró que “España no fue colonizadora, fue evangelizadora”.⁷

Por el relevante papel que tuvieron los extremeños en la conquista y colonización de América, estas peregrinas declaraciones fueron utilizadas para abordar con los alumnos la compleja cuestión de la existencia de distintas interpretaciones de la historia. La historiografía ha discutido si el modelo colonial en América se acercó más o menos a mecanismos de dominación directa o indirecta, también sobre las diferencias respecto a otras experiencias coloniales desplegadas por el resto de potencias europeas en similares estadios cronológicos, pero negar que España fue colonizadora –es más apropiado hablar de Monarquía Hispánica en ese momento– constituye un decidido intento de falsear el pasado.

En esta ocasión la polémica generada no logró que el presidente de RTVE rectificase, como sí había hecho unos meses antes por las ya mencionadas protestas elevadas por el alcalde de Madrigalejo, localidad cacereña donde falleció Fernando “el Católico” en 1516. En el primer capítulo de la serie producida por RTVE titulada *Carlos, Rey Emperador* no se mencionó la localidad donde redactó su testamento y murió el monarca aragonés.⁸ Una omisión que fue denunciada ante los medios por el alcalde de este municipio con el objetivo de “poner a Madrigalejo en el lugar de la Historia que se merece”. El debate generado permitió plantear en clase una sugerente reflexión sobre el concepto de relevancia histórica. ¿Resultó relevante que Fernando de Aragón muriese en Madrigalejo? ¿O más bien las implicaciones que este acontecimiento supuso para la unificación de Castilla y Aragón recogida en el testamento? El monarca falleció en esta localidad de forma casual, tras empeorar su estado de salud cuando se dirigía hacia Guadalupe. Otra cuestión es el innegable y legítimo interés de la localidad de utilizar este episodio como un reclamo cultural y turístico.

7. URL: https://elpais.com/internacional/2017/04/05/mexico/1491351919_094131.html (fecha de consulta 5-4-2017); URL: http://www.abc.es/play/television/noticias/abci-presidente-rtve-asegura-conquista-america-no-colonizadora-sino-evangelizadora-201704050843_noticia.html (fecha de consulta 5-4-2017); URL: http://www.eldiario.es/rastreador/RTVE-Espana-América-colonizadora-evangelizadora_6_629647047.html (fecha de consulta: 4-4-2017).

8. <http://www.elmundo.es/television/2015/10/03/560ed4f8e2704e3f758b45c8.html> (consultado el 4 de octubre de 2016)

Junto a la reflexión sobre el concepto de relevancia histórica también se planteó la posibilidad de analizar la dimensión ética de la historia a partir de otra polémica que alcanzó cierto eco en la prensa regional y nacional. Concretamente aquella que se desató a raíz del homenaje que la Fundación Francisco Franco había realizado a varios cargos electos de la provincia de Badajoz por torpedear la aplicación de la Ley de Memoria Histórica. El necesario tratamiento de los exiliados y represaliados durante la Guerra Civil y el franquismo se antojó como una buena oportunidad para trabajar la dimensión ética de la historia, particularmente a la hora de analizar la anomalía democrática de la persistencia de fosas comunes o la exaltación de sus responsables en homenajes y en el callejero denunciada en las columnas de algunos diarios.⁹

La tergiversación o uso fraudulento de la historia por parte de gobiernos y de partidos políticos no es nueva, pero adquiere una clarividente nitidez en dos ámbitos dilectos a la manipulación: la celebración de efemérides y la “tutela” en la elaboración de los libros de texto. Un ascendiente que es fácilmente rastreable en los diarios que dar a conocer y censuran los desmanes cometidos. En relación a las innumerables conmemoraciones, la utilización partidista del pasado tuvo un ejemplo acabado en la reciente celebración del tercer centenario del fin de la Guerra de Sucesión y la organización del polémico simposio *España contra Cataluña: una mirada histórica (1714-2014)*. Un congreso, organizado por el Centro de Historia Contemporánea vinculado a la Presidencia de la Generalitat de Cataluña, que fue utilizado para justificar objetivos políticos presentes y que contó con el desacuerdo de importantes especialistas de Cataluña y del resto de España por su título, enfoque, planteamiento y falta de rigor historiográfico.¹⁰

Por su parte, también son recurrentes las denuncias en las columnas de los periódicos de los abusos cometidos a la hora de elaborar los manuales escolares. Baste recordar la denuncia que en 2015 realizaron ante la inspección educativa varias asociaciones de padres y sindicatos educativos de un manual de Ciencias Sociales para alumnos de once años donde se ensalzaba la figura de la otrora presidenta de la Comunidad de Madrid Esperanza Aguirre.¹¹ En el manual editado en inglés de la editorial Macmillan-Edelvives se destacaban tres episodios históricos: la etapa de José Bonaparte, la Guerra Civil y la vanagloriada presidencia de Aguirre, con actividades donde únicamente aparecían ministros de Educación del PP. El amplio rechazo suscitado llevó a la editorial a modificar futuras ediciones de un manual adaptado a los contenidos de la LOMCE. Una polémica similar a la alcanzada en Cataluña por el manual de la editorial Barcanova para la asignatura de Historia de España de 2º de Bachillerato, donde todos los textos figuran en catalán “salvo las intervenciones de personajes como Franco o Primo de Rivera, en castellano”.¹²

9. URL: http://www.eldiario.es/eldiarioex/sociedad/PP-Extremadura-Caudillo-Fundacion-Francisco_0_590391404.html (consultado el 13-12-2016).

10. URL: https://politica.elpais.com/politica/2013/12/11/actualidad/1386793932_804588.html (consultado 11-12-2013); <http://www.lavanguardia.com/politica/20131212/54396092565/simposio-espana-contra-catalunya-criticas-denuncias.html> (consultado 12-12-2017).

11. URL: https://elpais.com/ccaa/2015/09/21/madrid/1442827506_062030.html (consultado 21-9-2015)

12. URL: https://politica.elpais.com/politica/2017/10/24/actualidad/1508865614_978225.html (consultado 24-10-2017).

Los intentos por atezar los libros de texto no son una peculiaridad de la educación española, sino que estas sombras también están presentes en escenarios lejanos y diversos de la escena internacionales que los alumnos deben conocer. Aunque los ejemplos vuelven a ser profusos, los casos de Venezuela y de Estados Unidos resultan sintomáticos y esclarecedores. En los libros de texto de la Colección Bicentenario que el Gobierno de Venezuela entrega de forma gratuita en las escuelas públicas se “propone una lectura acorde con la cosmovisión chavista de la historia republicana de Venezuela”.¹³ La figura del libertador Simón Bolívar y de los padres fundadores que intentaron continuar con el proyecto independentista ocupa la centralidad del discurso. Una relectura de la historia con evidentes manipulaciones históricas, sin adecuarse al currículum ni al programa de Educación Básica, con loas a figuras como Chávez y donde se demoniza a los supuestos enemigos de la república como Estados Unidos, país al que se asimila con el III Reich.

En el extremo opuesto, el panorama tampoco resulta muy halagüeño en alguno de los estados de la bestia negra del relato histórico hilvanado por el chavismo. En Tejas, los republicanos decidieron en el año 2010 modificar los planes de estudio estatales al considerar que los libros de historia ofrecían una interpretación excesivamente progresista.¹⁴ En esta nueva vuelta de tuerca en sentido conservador, no dudaron en minusvalorar la separación entre religión y Estado, se edulcora la caza de brujas anticomunista liderada por el senador Joseph McCarthy en los inicios de la Guerra Fría y se reflota una parte sustancial de la historia de los Estados confederados del Sur durante la Guerra de Secesión. Si en los manuales venezolanos Chávez ocupaba un lugar central bajo un tono hagiográfico, en los libros de los casi cinco millones de alumnos tejanos se incrementaron las páginas dedicadas a ensalzar la presidencia de Ronald Reagan, uno de los paladines del capitalismo, término que pasó a ser sustituido en los manuales por el de “sistema de libre empresa”. La inclusión de un apartado donde se hace referencia a la presidencia del primer afroamericano, Barack Obama, supone una mínima compensación en unos manuales que abiertamente ponen en entredicho la discriminación positiva a favor de los afroamericanos.

En suma, el abanico de abusos denunciados en la prensa a través del uso torticero de efemérides y manuales de texto es tan amplio como el de los agentes que los ejecutan. Una razón fundamental para dar a conocer a través de la prensa las investigaciones históricas que permiten deslavazar y cuestionar con serios argumentos los relatos lineales, perfectos, esencialistas, nacionalistas, excluyentes, teleológicos o negacionistas,¹⁵ con la ventaja añadida de la inmediatez de la prensa digital, su fácil consulta y su amplia difusión.

13. URL: https://elpais.com/internacional/2013/12/24/actualidad/1387911114_993673.html (consultado el 26-12-2013).

14. URL: https://elpais.com/sociedad/2010/05/23/actualidad/1274565601_850215.html (consultado el 13-9-2016).

15. URL: https://elpais.com/internacional/2017/04/10/actualidad/1491819166_826579.html (consultado el 10-4-2017)

Objetivos didácticos

Junto al amplio abanico de contenidos y conceptos metodológicos o de segundo orden, el análisis de las noticias que censuran abusos de la historia publicadas en la prensa permite implementar una serie de objetivos didácticos:

- Fomentar la lectura de la prensa como fuente histórica, pero también como una herramienta que ayuda a desarrollar el pensamiento reflexivo y la capacidad argumentativa.
- Reflexionar sobre el papel de la prensa y los medios de comunicación en la creación de identidades.
- Revalorizar el papel de los diarios como herramienta para dar a conocer los avances y novedades brindados por las investigaciones históricas.
- Discernir los intereses económicos, políticos, culturales y sociales anudados alrededor de la prensa.
- Fomentar las habilidades relacionadas con la búsqueda y selección de información de interés histórico en las bases documentales y versiones digitales de los periódicos.
- Desentrañar los conceptos metodológicos de pensamiento histórico a través de ejemplos prácticos extraídos de las noticias publicadas en la prensa.

Resultados de aprendizaje

La inclusión del trabajo con la prensa en las aulas permite plantear experiencias didácticas con los maestros y profesores en formación relacionadas con los usos y abusos de la historia, sopesar el influjo de los medios de comunicación en la construcción de identidades y escudriñar la disgregación existente entre los progresos de la historiografía y la historia que se enseña en las clases de Primaria. En último término, en la accesible prensa actual se pueden rastrear con facilidad e inmediatez la celebración de efemérides, las denuncias de colectivos educativos, las polémicas partidistas que secuestran la historia, las pulsiones nacionalistas o los intentos de manipulación del pasado a través de los maniatados libros de texto. Pero las noticias de contenido histórico publicadas en los medios también constituyen un campo con enormes potencialidades didácticas para trabajar competencias de pensamiento histórico como la relevancia histórica o las diferentes interpretaciones de la historia.

Bibliografía de la práctica 3

- Alía Miranda, F. (2008). *Técnicas de investigación para historiadores: las fuentes de la historia*. Madrid: Síntesis.
- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- Díaz Matarranz, J. J., Santiesteban Fernández, A. y Cascarejo Garcés, A. (eds.) (2013). *Medios de comunicación y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- López Facal, R. y Armas Castro, X. A. (2013). Aprender a dudar: el desarrollo de competencias básicas trabajando con prensa en las aulas de secundaria. En J. J. Díaz Matarranz, A. Santiesteban Fernández y A. Cascarejo Garcés (eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 133-143.
- Moradiellos, E. (2013). *Clío y las aulas. Ensayo sobre Educación e Historia*. Badajoz: Diputación de Badajoz.
- Pérez Garzón, J. S. (2007). “La geografía y la historia, en la encrucijada de las identidades”, en Cohen, A. y Peinado, R. (eds.) (2007) *Historia, historiografía y ciencias sociales*. Granada: Ediciones Universidad de Granada, pp. 149-174.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.

7.4. PRÁCTICA 4. ANÁLISIS DE LIBROS DE TEXTO DE PRIMARIA

Objetivos

- Analizar los libros de texto de Primaria como recurso didáctico.
- Comparar el uso que hacía el profesorado de etapas preuniversitarias del libro de texto y el uso, contenidos y formatos que tiene en la actualidad.
- Discriminar las diferentes partes de los manuales.
- Comparar libros de texto de Extremadura con los de otras regiones españolas y otros países.

Fases de la práctica

Fase 1: La clase se dividirá en grupos de 4 o 5 alumnos. Después de una breve introducción teórica sobre el uso de los libros de texto como material didáctico, se distribuirán entre los distintos grupos varios manuales de diferentes editoriales y de distintos cursos de Educación Primaria.

Fase 2: Los alumnos deberán diferenciar cada una de sus partes, sus similitudes y novedades respecto a libros de épocas pasadas, y reflexionar si responden a las características que deben poseer los libros de texto para implementar una enseñanza de las ciencias sociales con un enfoque renovador (su papel en el proceso de enseñanza, la adecuación de sus contenidos, el carácter de las actividades propuestas, su combinación con otros recursos, etc.)

Fase 3: El docente distribuirá libros de texto de otras regiones españolas y de otros países de nuestro entorno para establecer comparaciones.

Fase 4: El alumnado deberá compararlos e indicar las similitudes y diferencias entre ellos.

Bibliografía de la práctica 4

- Blázquez, F. y Lucero, M. (2002). Los medios y recursos en el proceso didáctico. En A. Medina y F. Salvador (Coords.). *Didáctica general*. Madrid: Pearson.
- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A. y Simón, M^a M. (2014). Conocimiento y pensamiento histórico en los manuales escolares de tercer ciclo de Primaria. Un análisis comparativo. En Nortes, R.; Alonso, J. I. *Investigación educativa en Educación Primaria* (369-380). Murcia: Editum.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Prats, J. (1997). El nuevo modelo curricular y la elección del libro de texto. En L. Arranz (Coord.). *Actas del 5º congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos*. Madrid: Universidad Complutense.
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de Historia. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 70.
- Valls, R. (2001). Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 23-36.

7.5. PRÁCTICA 5. FUENTES PRIMARIAS Y PATRIMONIO

Objetivos didácticos:

- Conocer y clasificar las diferentes tipologías de fuentes primarias.
- Mostrar el potencial didáctico del patrimonio y concienciar al alumnado acerca de la necesidad de su conservación y puesta en valor.

Fases de la práctica:

Fase 1: Se dividirá la clase en los habituales grupos de trabajo. Deben acceder a los dos enlaces (ver abajo) con noticias sobre el convento de San Antonio de Padua de la localidad de Garrovillas de Alconétar (Cáceres), un ejemplo acabado de la falta de conservación y menosprecio del patrimonio histórico-artístico. A partir de estos enlaces los grupos tendrán que analizar qué tipo de fuentes primarias se mencionan, según la clasificación aportada por autores como Alía (2008) o Moradiellos (2013).

Enlaces a consultar:

- http://www.lasexta.com/noticias/cultura/joya-arquitectonica-caceres-500-anos-historia-borde-derrumbe_2015122957240cc46584a81fd88269a0.html
- <http://arteenruinas.com/convento-san-antonio-padua-garrovillas-alconetar/>

Fase 2: Los grupos buscarán en Internet dos noticias con otros casos de patrimonio en peligro: uno en la Extremadura y otro en el resto de España.

Fase 3: Se organizará un debate en clase sobre el papel del patrimonio en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la necesidad de su preservación.

Bibliografía de la práctica 5

- Alía Miranda, F. (2008). *Técnicas de investigación para historiadores: las fuentes de la historia*. Madrid: Síntesis.
- Moradiellos, E. (2013). *Clío y las aulas. Ensayo sobre Educación e Historia*. Badajoz: Diputación de Badajoz.

7.6. PRÁCTICA 6. EL PATRIMONIO HISTÓRICO-ARTÍSTICO EXTREMEÑO A TRAVÉS DEL FRISO O EJE CRONOLÓGICO

Introducción: el eje cronológico como recurso didáctico

La actividad propuesta pretende que el alumno desarrolle una técnica gráfica de representación temporal, como es una línea del tiempo, un eje o un friso cronológico, a partir de un tema relacionado con el Patrimonio histórico-artístico extremeño. El aprendizaje visual permite un aprendizaje más efectivo al presentar al alumnado los contenidos de manera organizada, secuenciada y concreta, lo que facilita la comprensión y una más rápida relación de los contenidos desarrollados. Se pretende que el alumnado se familiarice con algunos de los organizadores gráficos utilizados para favorecer este aprendizaje visual, como son las líneas del tiempo y/o ejes cronológicos, así como diversos soportes audiovisuales.

Justificación y fases de la actividad

Cada grupo de trabajo (4-5 alumnos) deberá realizar una secuencia de trabajo donde se incorporen contenidos relacionados con las distintas etapas históricas analizadas en clase. Los contenidos sobre los que versará la actividad podrán ser seleccionados libremente por el grupo de trabajo, partiendo de los expresados en la legislación vigente y de los procesos históricos más influyentes en la evolución de Extremadura. Una vez seleccionados los contenidos deberán quedar integrados y explicados en una aplicación web (Timetoast, Timeglider, Timerime, etc...), incorporando cuadros de diálogo, imágenes representativas, enlaces a vídeos o a museos y centros de interpretación relacionados. Cada línea del tiempo incorporará, como mínimo, una veintena de hitos o puntos (explicados convenientemente, no basta con poner el título y una fecha de cada hito). También incorporará el diseño de una actividad orientada a alumnos de Primaria con la selección de un resto patrimonial como recurso didáctico. No podrán realizarse trabajos sobre Mérida ni sobre Cáceres capital, al constituir los tradicionales polos de atracción por su evidente riqueza patrimonial.

La entrega de esta práctica, desarrollada durante tres semanas, se realizará a través del Campus Virtual en la fecha señalada al efecto y se expondrá ante el resto de compañeros la última semana de clase.

Bibliografía y recursos utilizados en la práctica

- Galindo, R. y Bonilla, A. L. (2016). Enseñar y aprender historia en Educación Primaria. En A. Liceras y G. Romero (Coords). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 119-140). Madrid: Pirámide.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación Primaria. *Cad. Cedes*, 30(82), 281-309.

7.7. PRÁCTICA 7. PATRIMONIO, MUSEOS Y CENTROS DE INTERPRETACIÓN COMO RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE EXTREMADURA

Justificación de la actividad: análisis y crítica de las actividades propuestas por los gabinetes didácticos

El patrimonio (histórico, artístico, industrial o artesanal), los museos y centros de interpretación constituyen recursos fundamentales para trabajar los contenidos históricos en las aulas de Primaria. Particularmente aquellos que forman parte del entorno más cercano, fundamentales para que el niño conozca las manifestaciones culturales e identitarias, pero también por la posibilidad de realizar visitas guiadas y conocer de primera mano las actividades que proponen los gabinetes didácticos con los que cuentan la mayoría de estas instituciones culturales (Escribano-Miralles, Molina Puche, 2015). Unas actividades que también hay que someter a crítica, aprendiendo de aquellas que inciten a los alumnos a realizar creaciones propias que les permitan recrear otras etapas históricas y discriminando aquellas que resulten inapropiadas para su edad. Como muestra un botón, tomando como ejemplo dos instituciones situadas en Cáceres: el Museo Provincial y el Centro de Interpretación de la Cueva de Maltravieso.¹⁶

Entre las actividades apropiadas habría que señalar las propuestas por el Museo Provincial: *El museo en gomets*, donde se propone que los niños hagan el recorrido por el museo “acompañados de un libro de pegatinas en el que se ambientan distintos objetos del museo en un contexto real aproximado a través de dibujos”; *Animalízate*, donde la visita acerca a los alumnos a los distintos animales representados en los objetos del museo y se trabaja la diferencia entre animales reales y fantásticos; *Moda en la Prehistoria*, donde se explica el descubrimiento de la cueva y se realiza un taller para elaborar vestidos y adornos prehistóricos; o la lectura del cuento *De aventuras con Talut*, protagonizado por un ciervo y por Talut, un niño de la Prehistoria, a través del cual “conocerán la flora y la fauna de la Prehistoria, así como las utilidades

16. URL: <http://museodecaceres.gobex.es/web/view/portal/index/index.php>.

del fuego y de algunos materiales proporcionados por la naturaleza en esta época. Los alumnos participarán de manera activa en el cuento colocando hojas y frutos en los árboles del bosque, realizando un puzzle gigante y buscando los productos proporcionados por la naturaleza, de los que deberán extraer su utilidad en la Prehistoria." Todas estas actividades entrañan un gran potencial didáctico que requieren la participación activa de los alumnos.

En el extremo contrario estaría el vídeo de animación que se muestra a los visitantes del Centro de Interpretación de la Cueva de Maltravieso en el espacio donde se recrea la cueva que alberga las pinturas rupestres, con un contenido con escenas de caza o de violencia que resultan inapropiadas para los niños de Educación Infantil y Primaria. En suma, el futuro docente de Educación Infantil debe conocer y llevar a cabo las actividades propuestas por los gabinetes didácticos de los museos para enriquecer la formación del alumnado, pero también discriminar aquellas que no resulten apropiadas a través del trabajo previo que requiere la planificación de una visita guiada o excursión a un centro de interpretación (y su posterior continuación en el aula).

Desarrollo de la actividad

En grupos de 4-5 alumnos se deberá seleccionar las actividades propuestas por el gabinete didáctico de un museo o centro de interpretación ubicado en una localidad extremeña. A continuación se realizará una crítica de estas actividades en función de su potencial didáctico y su adecuación a la edad de los alumnos y el currículo de Primaria. Los resultados se expondrán por grupos ante el resto de la clase.

Bibliografía sobre educación patrimonial y el patrimonio histórico como recurso didáctico para la enseñanza de la Historia

- Ávila, R., Estepa, J. y Ruiz, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 75-94.
- Brusa, A. (2011). Paisaje y patrimonio, entre búsqueda, formación y ciudadanía. *Her&mus*, 3, 80-84.
- Calaf, R. (2010). Un modelo de investigación en didáctica del patrimonio. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 17-27.
- Copeland, T. (2006). *European democratic citizenship, heritage education and identity*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cuenca, J. M. y Estepa, J. (2003). El patrimonio en las ciencias sociales. Concepciones transmitidas por los libros de texto de ESO. E. Ballesteros y otros (Coords.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (91-102). Cuenca: UCLM.
- Cuenca, J. M. y López-Cruz, I. (2014). La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. *Cultura y Educación*, vol. 26, 1, 19-37.
- Davis, P. (2007). Place exploration: museums, identity, community. En S. Watson (Ed.), *Museums and their communities* (53-75). Abingdon & New York: Routledge

- Escribano-Miralles, A., Molina Puche, S. (2015). La importancia de salidas escolares y museos en la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Infantil. Análisis de un caso a partir del modelo CIPP. *Clío: History and History Teaching*, 41.
- Estepa, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la Escuela*, 69, 19-30.
- Estepa, J. (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Estepa, J., Ferreras, M., López-Cruz, I. y Morón, H. (2011). Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355, 573-588.
- Ferreras, M. y Jiménez Pérez, R. (2013). ¿Cómo se conceptualiza el Patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria? *Revista de Educación*, 361, 591-618.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. y Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio. Siglo XXI*, vol. 33, 1, 15-32.
- González-Monfort, N. y Pagès, J. (2005). La presencia del Patrimonio Cultural en los libros de texto de la ESO en Cataluña. *Investigación en la Escuela*, 56, 55-66.
- Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio. Siglo XXI*, vol. 29, 1, 149-174.
- Pinto, H., Molina Puche, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, Vol. 33, 1, 103-128.
- Prats, J. (2001). Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales. *Aspectos didácticos de las ciencias sociales*, 15, 157-171.
- Tiana, A (Ed.). (2000). *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: UNED
- Trigueros Cano, J., Arias Ferrer, L., Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Rodríguez Pérez, R. (2013). *Ciencias Sociales y su didáctica. Educación Infantil*. Murcia: CFDP Diego Marín.
- Valls, R. (2001). Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, 31-42.

7.8. PRÁCTICA 8. EL CINE COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE EXTREMADURA

Justificación de la actividad

Dentro de los recursos audiovisuales las películas, documentales, series y animaciones de contenido histórico adquieren un notorio interés pedagógico, sin dejar de lado la necesaria metodología para utilizar adecuadamente estas herramientas y seleccionando los contenidos

apropiados para la edad del alumnado. Baste recordar el potencial y atractivo que tiene el cine en la enseñanza de la Historia, pero también la carga de trabajo que supone para el docente y la crítica y selección de materiales o escenas que comporta (Díaz Matarranz, 2013).

Para ejemplificar esta ardua tarea sirva como ejemplo, entre otras, la película *1492. La conquista del paraíso*, dirigida por Ridley Scott y estrenada en 1992, algunas de cuyas escenas fueron grabadas en el casco monumental de Cáceres. La escena inicial, en la que Colón explica a su hijo las razones por las que creía en la teoría de la esfericidad de la Tierra mostrándole una naranja y visualizando cómo un barco se pierde en el horizonte, tiene un extraordinario valor educativo tanto para alumnos de Infantil como de Primaria. Sin embargo, la mayoría de la película tiene un contenido demasiado complejo e inadecuado para estas edades, con escenas de violencia explícita como la ejecución en la hoguera de acusados por la Inquisición en autos de fe. Por eso es necesaria una pertinente selección de los materiales a visualizar en las aulas, tanto series o películas de animación como películas históricas o series documentales. La selección de fragmentos de películas como de contenido histórico o de series documentales como *La odisea de la especie* (Jacques Malaterre, 2003), *Memoria de España* (TVE, 2004), *El lince con botas 3.0* (Canal de Extremadura, 2012-2018) o *Historia de Extremadura* (Canal Extremadura, 2014-2016), de especial interés para conocer la Historia regional y local, pueden enriquecer y facilitar los primeros acercamientos a las distintas etapas históricas en esta fase educativa.

Desarrollo de la actividad

Fase 1. El profesor proporcionará una amplia lista de películas de contenido histórico al alumnado que abarque todas las épocas históricas del tema 2.

Fase 2. Cada grupo, formado por 4-5 alumnos, deberá seleccionar un documental o una película entre las propuestas por el profesor (o bien proponer algún título que no aparezca en el listado sugerido). Posteriormente, cada grupo deberá seleccionar una escena de dos o tres minutos de duración, justificar su adecuación para mostrar a niños de 6-12 años y relacionarla con el contenido del temario ante el resto de la clase.

7.9. PRÁCTICA: 9. LOS MOVIMIENTOS MIGRATORIOS COMO RECURSO DIDÁCTICO

Introducción

El origen de los alumnos o los movimientos migratorios protagonizados por sus familias constituyen un recurso didáctico de enorme valor para trabajar el espacio geográfico, tanto en la etapa consagrada a la formación del profesorado como en las aulas de Primaria. En definitiva, se trata de aprovechar en las aulas los profundos cambios sociales que han afectado a la sociedad extremeña en las últimas décadas, como sociedad emisora de migrantes en un primer momento y como sociedad receptora ulteriormente.

Experiencia de aula: el espacio geográfico a partir de la influencia de los procesos migratorios en Extremadura

Resulta innegable la relevancia histórica que tuvo para Extremadura la sangría migratoria que sufrió durante la segunda mitad del siglo XX que le llevó a perder prácticamente un tercio de su población, concretamente 745.188 extremeños entre los años 1941-2005. Es difícil no encontrar a algún alumno en las aulas que no tenga algún familiar o allegado que emigrase durante estas décadas al extranjero o a otras zonas de España como Madrid, País Vasco o Cataluña. En el extremo opuesto, tampoco es inusual encontrar algún alumno cuya familia no proceda de países latinoamericanos, del Este de Europa o del Magreb, como consecuencia de la atracción que ejerció España como destino migratorio entre finales del siglo XX y los primeros años del siglo XXI. Ambos procesos constituyen un auténtico filón para trabajar el espacio en Educación Primaria.

En la segunda hora de clase de la asignatura se propone formar grupos de cuatro o cinco alumnos que seleccionen las regiones o países de procedencia o destino migratorio de familiares o allegados. Una vez formados los grupos se trabajan contenidos vinculados a elementos de carácter geográfico que arrojen sugerentes resultados de aprendizaje, como las banderas identificativas de los países o Comunidades Autónomas, su moneda (dírham, pesos, leu, yuan, etc...) su idioma, el clima, las viviendas características, sus instituciones o la vestimenta vinculada a festividades típicas o tradicionales. Las posibilidades para realizar esta selección son muy amplias y también permiten trabajar complementariamente contenidos vinculados a temas como los ámbitos de socialización del alumnado, la educación en valores, las identidades o la interculturalidad. Esta práctica integra el trabajo cooperativo en las horas de clase designadas (cuatro horas a lo largo de dos semanas) con el trabajo autónomo de los alumnos.

Resultados de aprendizaje

Los resultados obtenidos con esta experiencia educativa permiten alcanzar con solvencia los objetivos propuestos inicialmente a la hora de aprovechar la riqueza de experiencias familiares vinculadas a los procesos migratorios que ofrecen las aulas. La motivación de los alumnos se incrementa exponencialmente al trabajar un tema relacionado con sus parientes y antepasados, en definitiva, con la historia cercana, y permite incorporar otros recursos como pequeñas historias de vida relacionadas con las causas y consecuencias de los procesos migratorios, tanto para la zona de origen como para la zona de acogida. La reflexión sobre las motivaciones que llevan a las familias a emigrar fomenta el espíritu crítico y la capacidad de empatía de los alumnos ante los problemas sociales, económicos o políticos que están detrás de la mayoría de los procesos migratorios, en el pasado y en el presente. En suma, la composición social de la clase constituye un sugerente recurso que remite a la necesidad de enfocar la enseñanza de la geografía desde sus primeras fases educativas hacia la formación de ciudadanos tolerantes y cosmopolitas, con identidades plurales e interculturales y valores democráticos y cívicos.

De forma paralela, el análisis de los distintos contenidos abordados permite aquilatar conceptos fundamentales para estas fases educativas como son el espacio subjetivo –vinculado a las experiencias familiares– y el espacio geográfico. Pero también posibilita trabajar las destrezas relacionadas con el tratamiento de la información obtenida elaborando mapas con herramientas vinculadas a las tecnologías de la información y la comunicación. También se plantea un debate con los alumnos las dificultades que encontrarían a la hora de implementar esta práctica con alumnos de Primaria, donde la colaboración e implicación de las familias resultaría fundamental aportando recursos e información. Desde el punto de vista de la motivación la mejora de los aprendizajes es rotunda.

Por supuesto, puede haber alumnos que no estén afectados por alguna de estas situaciones pero pueden ser distribuidos en grupos donde al menos uno de sus integrantes cumpla alguno de estos requisitos. Desde el punto de vista competencial con esta experiencia se trabajan numerosas competencias básicas, transversales y específicas de las memorias verificadas de ambos grados. Los alumnos desarrollan la competencia vinculada a la transmisión de información e ideas y las habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía, pertrechados de las nuevas tecnologías de la información como instrumento de trabajo intelectual y como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse. Además, elaboraron materiales didácticos en soporte digital para el desarrollo de los contenidos geográficos y espaciales del currículo de Educación Primaria. Desde el punto de vista conceptual adquieren conocimientos sobre Geografía Humana, Geografía Política y Geografía Física que favorecen la comprensión de los principios básicos de una de las disciplinas vertebradoras de las Ciencias Sociales. Finalmente, y en relación con los procedimientos de evaluación, esta actividad permite calibrar una serie de procedimientos, destrezas y actitudes con una perspectiva metodológica alejada de las tradicionales pruebas finales centradas en simples ejercicios memorísticos de contenidos geográficos.

Bibliografía de la práctica 9

- Cayetano, M. (2007). Cuantificación de la emigración extremeña desde la posguerra a los comienzos del siglo XXI (1940-2005). *Revista de estudios extremeños*, vol. 63, núm. 3, pp. 1261-1273.
- Trigueros, J., Arias, L., Miralles, P., Molina, S. y Rodríguez, R. (2013). *Ciencias Sociales y su didáctica. Educación Infantil*. Murcia: CFDP Diego Marín.
- Souto, X. M. (2011). Fines y objetivos en la enseñanza de la geografía: los condicionantes sociales y epistemológicos. En J. Prats (coord.), *Didáctica de la geografía y la historia* (pp. 115-129). Barcelona: Graó.

CAPÍTULO 8

BIBLIOGRAFÍA SOBRE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA

- Abadía, T. J. (1999). *Investigar con los talleres de Ciencias sociales*. Huesca: Mira Editores.
- Acosta, L. M. (2010). La enseñanza-aprendizaje de la historia en bachillerato y las TIC: la introducción de la estrategia Webquest. *Proyecto Clío*, 36.
- Adams, A. y Tulasiewicz, W. (eds.) (1994). *Crisis in teacher education: a European concern?* London: Falmer.
- Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA P9 Eurydice) (2013). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2012: informe sobre la implantación del proceso de Bolonia*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Agencia Nacional de Evaluación, Certificación y Acreditación (2003). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Disponible en: http://www.aneca.es/var/media/150404/libro-blanco_jun05_magisterio1.pdf
- Aguado, C. et al. (1980). *Aprender en el museo. Método activo*. Zaragoza: ICE.
- Aguado, T. (2002). Formación para la ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 16-19.
- Aguirre, C. (1998). Los planes de estudio de Magisterio durante la segunda mitad del siglo XX. *Retama*, 8, 84-86.
- Ainscow, M. et al. (2001). *Cómo crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.
- Aisenberg, B. (1994). Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria, en B. Aisenberg y S. Alderoqui (comps.). *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones* (pp. 137-162). Buenos Aires: Paidós.
- Aisenberg, B. (1998a). Didáctica de las Ciencias Sociales: ¿Desde qué teorías estudiamos la enseñanza? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 136-163.
- Aisenberg, B. (1998b). Prólogo. En S. L. Calvo, A. E. Serulnicoff, y I.A. Siede. (comps.). *Retratos de familia... en la escuela: enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Albalate, D., Fagueda, X., Perdiguero, J. (2011) Éxito académico, características personales y proceso de Bolonia. *Revista d'innovació docent universitària*, 3, 11-25.
- Albert, M. (2005). Internet y la didáctica de las ciencias sociales. *Aula De Innovación Educativa*, 139, 72-75.

- Alcaraz Montesinos, A. (2004). El espacio geográfico y su tratamiento didáctico. En M. C. Domínguez (ed.). *Didáctica de las ciencias sociales* (pp. 207-231). Madrid: Ed. Pearson
- Alcaraz, A. y Pastor, M^a M. (2012). Tendencias de la Historia como objeto de enseñanza de la historiografía. *Revista de Didácticas Específicas*, 6, 114-139.
- Alcaraz, J. (1996). La historia local y regional en los currículos oficiales. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 9, 85-96.
- Alcaraz, J. y Pérez, A. (1997). El uso de fuentes orales en didáctica de la historia. *Íber*, 13, 106-115.
- Alcázar, M^a C. (2004). Concepto y campo epistemológico de las ciencias sociales (I). En M^a C. Domínguez (coord.). *Didáctica de las ciencias sociales para Primaria* (pp. 1-28). Madrid: Prentice Hall.
- Alía Miranda, F. (2008). *Técnicas de investigación para historiadores: las fuentes de la historia*. Madrid: Síntesis.
- Almagro, A., Baeza, M. C., Méndez, J., Miralles, P. y Pérez, E. (2006). Un castillo de usar y tirar: una experiencia de aprendizaje de la historia en Educación Infantil. En A. E. Gómez y M^a P. Núñez (eds.). *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias sociales* (pp. 89-99). Málaga: AUPDCS.
- Alonso, A. M. (1992). La enseñanza del Arte: una propuesta metodológica. *Magíster*, 10.
- Alonso, A. M. (1998). *El profesorado asturiano ante la enseñanza de la Historia del Arte*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Alonso, A. M. (2003). La enseñanza de la Historia del Arte en la ESO. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 37.
- Álvarez Junco, J. (coord.) (2013). *Las historias de España. Visiones del pasado y construcción de identidad*. Madrid: Crítica-Marcial Pons.
- Álvarez Junco, J. y De la Fuente, G. (2017). *El relato nacional. Historia de la historia de España*. Barcelona: Taurus.
- Álvarez Orellana, M.F. (2000). De los contenidos científicos a los problemas didácticos en la enseñanza de la geografía. En J.L. González Ortiz y M^a J. Marrón Gaité (coords.). *Geografía, profesorado y sociedad: teoría y práctica de la geografía en la enseñanza* (pp. 301-337). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Álvarez Méndez (2001). *Entender la Didáctica, entender el Currículo*. Madrid: Miño y Dávila.
- Álvarez, C. (2012). ¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en educación? *Revista Iberoamericana de Educación*, 60 (2).
- Álvarez, S., Cuéllar, C., López, B., Adrada, C., Anguiano, R., Bueno, A., Comas, I. y Gómez, S. (2011). Actitudes de los profesores ante la información de las TIC en la práctica docente. Estudio de un grupo de la Universidad de Valladolid. *EduTEC*, 35.
- Alzola Maiztegui, N. (1992). Conocimiento del medio físico, natural, social y cultural. En B. Moll (dir.), *La escuela infantil de 0 a 6 años* (pp. 250-266). Madrid: Ed. Anaya (4^a ed.).

- Anadón, J. (2002). Lenguajes de la historia. Palabra e imagen al servicio de la enseñanza: documentos escritos, orales e iconográficos. En I. González (dir.). *La Geografía y la Historia, elementos del medio* (pp. 147-174). Madrid: MECD.
- Anadón, J. (2010). Fuentes domésticas para la enseñanza del presente: la reconstrucción de la memoria histórica dentro del aula. En *Recursos y estrategias para estudiar ciencias sociales* (pp. 41-52). Barcelona: Graó.
- Andrade, J. A. (2015). *El PCE y el PSOE en (la) transición. La evolución ideológica de la izquierda durante el proceso de cambio político*. Madrid: Siglo XXI.
- Anguita, M. (2012). Cajas de vida: paisajes que nos narran. *Cuadernos de pedagogía*, 422 (Abril), 34-38.
- Antúnez, S. et al. (1992). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Graó.
- Aparicio, J. M., Rodríguez, G. y Martínez, J. M. (2002). Adaptaciones curriculares y entorno social: metodología procedimental en el área de las Ciencias sociales. En I. González (dir.). *La Geografía y la Historia, elementos del medio* (pp. 101-145). Madrid: MECD.
- Appleby, J., Hunt, L. y Jacob, M. (1998). *La verdad sobre la historia*. Barcelona: Andrés Bello.
- Aragonés, J. I. (1986). Cognición ambiental. En F. Jiménez Burillo y J.I. Aragonés, *Introducción a la psicología ambiental* (pp. 66-81). Madrid: Alianza Editorial.
- Aramburu, F. (1998). Los valores ambientales en educación. En *Los valores y la Didáctica de las Ciencias sociales* (pp. 191-200). Lleida: Universidad de Lleida-AUPDCS.
- Aranda, Hernando, A. M^a (2003). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- Aranda Hernando, A. M^a (2016). *Didáctica de las ciencias sociales en Educación Infantil*. Madrid: Síntesis.
- Araya Palacios, F. (2006). Didáctica de la geografía para la sustentabilidad: (2005-2014). *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias sociales*, 11, 27-61.
- Araya, F., Souto, X. M. y Herrera, Y. (2015). El espacio geográfico, una construcción escolar. Un estudio de caso: los alumnos del Valle de Limarí (Chile). *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 19 (503), 1-34.
- Arista, V. (2011). Cómo se enseña la historia en Educación Básica. En *Enseñanza y aprendizaje de la historia en Educación Básica* (pp. 105-154). México: Secretaría de Educación Pública.
- Armas, X. M. y López Facal, R. (2012). Ciencias sociales y educación para la ciudadanía. Un diálogo necesario. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 71, 84-92.
- Armento, B. (1991). Changing Conceptions of Research on the Teaching of Social Studies. En J. Shaver (ed.). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies* (pp. 185-196). New York: MacMillan.

- Aróstegui, J. (2001). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- Arranz, L. (coord.) (1997). *Actas del 5º Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos. Tomo II*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Arriazu, R., Fraile, T., Solari, M. A., Pantoja, A., Lozano, J. M. (2016). *Guía para la elaboración y defensa de trabajos de fin de grado en el ámbito educativo*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Artal, J., Casanova, O, Serrano, R, y Romero, E. (2017). Dispositivos móviles y flipped-classroom. Una experiencia multidisciplinar de formación del profesorado. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 59.
- Arteaga, B. y Camargo, S. (2013). Educación Histórica. Una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de licenciatura en educación preescolar y primaria. En J. Prats, R. López Facal e I. Barca (Eds.). *Historia e identidades culturales* (pp. 220-233). Braga: Universidad do Minho.
- Asensio, M. M.; Pol, E. y Sánchez, E. (1996). *Procesos de aprendizaje e instrucción en la producción y la comprensión del conocimiento artístico: las relaciones de las áreas de expresión visual y plástica y de Ciencias sociales, Geografía e Historia en la Enseñanza Secundaria*. Madrid: UAM.
- Asensio, M., Carretero, M. y Pozo, J. I. (1986). La comprensión de la historia: el pensamiento relativista. *Cuadernos de Pedagogía*, 133, 24-27.
- Asensio, M., Carretero, M. y Pozo, J. I. (1989). La comprensión del tiempo histórico. En M. Carretero, J.I. Pozo y M. Asensio (comps.). *La enseñanza de las Ciencias sociales* (pp. 103-137). Madrid: Visor.
- Asensio, M., Pol, E. y Sánchez, E. (1998). *El aprendizaje del conocimiento artístico*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Ashby, R. (2004). Developing a concept of historical evidence: Students' ideas about testing singular factual claims. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), 44-55
- Ashby, R. (2011). Understanding historical evidence. Teaching and learning challenges. En I. Davies (ed.). *Debates in History Teaching* (pp. 137-147). London-New York: Routledge.
- Ashby, R., y Lee, P. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. En C. Portal (ed.). *The History Curriculum for Teachers* (pp. 62-88). Londres: Heinemann.
- Asklepios/Cronos (1991). Sociedad, renovación curricular y enseñanza de las Ciencias sociales en España (1970-91). Grupo Cronos (coord.). *Proyectos de enseñanza de las Ciencias sociales (Educación Secundaria Obligatoria)* (pp. 13-50). Salamanca: Amarú.
- Astolfi, J. P. (2001). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Sevilla: Díada.
- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. París: INRP.
- Audigier, F., Cremieux, C. y Tutiaux-Guillon, N. (1994). La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. *Revue Française de Pédagogie*, 106, 11-23.

- Audigier F. y Tutiaux-Guillon, N. (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école primaire*. Lyon: INRP.
- Aula Sete (coord.) (1993). *Proyectos Curriculares de Ciencias sociales (Educación Secundaria Obligatoria)*. Santiago de Compostela: ICE.
- Ávila, R. M. (2000). Las concepciones de los alumnos sobre la obra de arte y sus implicaciones didácticas. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 23, 77-87.
- Ávila, R. M. (2001a). El papel de la historia del arte en el curriculum. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 29, 67-80
- Ávila, R. M. (2001b). *Historia del Arte, enseñanza y profesores*. Sevilla: Díada.
- Ávila, R. M. (2003). La enseñanza del arte en la escuela. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 37, 30-42.
- Ávila, R. M. y Estepa, J. (1997). El conocimiento profesional de los profesores de Historia del Arte de Bachillerato. Una propuesta metodológica. En *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias sociales* (pp. 87-94). Sevilla: Díada.
- Ávila, R. M., Borghi, B. y Matozzi, I. (2009). *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"*. Bolonia: Pàtron.
- Ávila, R. M.; Cruz, A. y Diez, M. C. (eds.) (2008). *Didáctica de las Ciencias sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias sociales en los nuevos planes de estudios*. Jaén: Universidad de Jaén-AUPDCS-UNIA.
- Ávila, R. M.; Rivero, P. y Domínguez, P. L. (eds.) (2010). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias sociales*. Zaragoza: AUPDCS.
- Baeza, M.C., Miralles, P. y Pérez, E. (2008). El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación* 48.1.
- Bage, G. (1999). *Narrative Matters. Teaching and Learning History through story*. New York: Routledge.
- Bale, J. (1999). *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*. Madrid: Ed. Morata [1ª ed. 1989].
- Barba, C. (2005). La webquest y la didáctica de la historia. *Quaderns Digitals*, 37.
- Barca, A., Brenlla, J. C., Santamaría, S. y González Enriquez, A. (1999). Estrategias y enfoques de aprendizaje, contextos familiares y rendimiento académico en el alumnado de Educación Secundaria: Indicadores para un análisis causal. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 3 (4), 229-272.
- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Universidade do Minho.
- Bardavio, A. y González Marcén, P. (2003). *Objetos en el tiempo: las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- Barquín, J. (1995). La investigación sobre el profesorado. El estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 306, 7-65.

- Barragán, J. M. (1997). Educación artística: objeto de estudio, ámbitos disciplinares y tendencias. En A. López, F. Hernández y J. M. Barragán (eds.). *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía* (pp. 149-220). Barcelona: Angle Editorial.
- Barreiro, C. (1992). La Historia del Arte en el Bachillerato. En A. Monclus (eds.). *La enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias sociales*. Madrid: Editorial Complutense.
- Barreiro Rodríguez, H. (1997). Una reflexión desde dentro del comentario de textos en historia de la educación. En A. Viñao y N. A. de Gabriel (coord.). *La investigación histórico-educativa: tendencias actuales* (pp. 241-257). Barcelona: Ronsel.
- Barton, K. C. (2005). «Best not to forget them»: Adolescents' judgments of historical significance in Northern Ireland. *Theory and Research in Social Education*, 33, 9-44.
- Barton, K. C. (2008). Research on Students. Ideas about History. En L. Levstik y C. Tyson (eds.). *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 31-77). New York: Routledge
- Barton, K. C. (2010a). Historia e identidad: el reto de los investigadores pedagógicos. En R. M. Ávila, P. Rivero y P. L. Domínguez (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 13-28). Zaragoza: Instituto Fernando el Católico.
- Barton, K. C. (2010b). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 9, 97-114.
- Barton, K. C. (2012). Applied research: Educational research as a way of seeing. En A. McCully, G. Mills, C. van Boxtel (eds.). *The professional teaching of history: UK and Dutch perspectives* (pp. 1-15). Coleraine: History Teacher Education Network.
- Barton, K., y Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Lawrence Erlbau.
- Batllori, R. (2002). La escala de análisis: un tema central en didáctica de la geografía. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 32, 6-18.
- Batllori, R. (2011). Enseñar y aprender el espacio geográfico. En A. Santisteban y J. Pagès (coords.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (249-268). Madrid: Ed. Síntesis.
- Bauman, Z. (1999). *Globalización. Consecuencias humanas*. México: FCE.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Beaty, L. (2008). Supporting learning from experience. En H. Fry, S. Ketteridge y S. Marshall (eds.). *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice* (pp. 134-147). London: Routledge.
- Beltrán, J. A. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- Benedito, V. (1987). *Aproximación a la Didáctica*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona.
- Benejam, P. (1978). El pensamiento geográfico y la didáctica de la geografía en EGB. *Cuadernos de Pedagogía*, 45, 14-17.
- Benejam, P. (1988). Modelos de prácticas en la formación de profesores. En *La formación práctica de profesores. Actas del Simposium sobre Prácticas Escolares*. Vol. I. (pp. 7-15). Santiago: Tórculo.

- Benejam, P. (1991). La didáctica de la geografía y las aportaciones del constructivismo. En P. Benejam, et al. *Aspectos didácticos de la geografía e historia* (pp. 9-15). Zaragoza: Universidad de Zaragoza, ICE.
- Benejam, P. (1993). Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias sociales en la formación del profesorado. En L. Montero y J. M. Vez (eds.). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado. Vol. I* (pp. 341-347). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Benejam, P. (1996a). La sociogénesis del conocimiento: las aportaciones de la Psicología a la Didáctica de la Geografía. *Boletín Informativo de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias sociales*, 1, 5-14.
- Benejam, P. (1996b). La didáctica de la Geografía en el contexto del pensamiento de finales del siglo XX. La influencia de la postmodernidad. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 9, 7-14.
- Benejam, P. (1997). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En P. Benejam y J. Pagès (coord.). *Enseñar y aprender Ciencias sociales en la Educación Secundaria* (pp. 71-95). Barcelona: ICE-Horsori.
- Benejam, P. (1999a) El conocimiento científico y la Didáctica de las Ciencias sociales. En AA.VV. *Un currículum de Ciencias sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué* (pp. 15-25). Sevilla: Díada.
- Benejam, P. (1999b). La oportunidad de identificar conceptos claves que guíen la propuesta curricular de Ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 21, 5-12.
- Benejam, P. (2002a). La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales. En P. Benejam y otros (eds.). *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos* (pp. 11-19). Barcelona: Graó.
- Benejam, P. (2002b). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias sociales. Revista de investigación*, 1, 91-95.
- Benejam, P. y Pagès, J. (1997). Introducción, en P. Benejam y J. Pagès (coords.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 11-13). Barcelona: ICE/Horsori.
- Benítez, M. (2017). Flipped-classroom para las mentes del mañana en el aula de Geografía e Historia. En R. Martínez, R. García-Moris, y C. R. García (Eds.). *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (349-356). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Bernad, J. A. (2000). *Modelo cognitivo de evaluación educativa: escala de estrategias de aprendizaje contextualizado*. Madrid: Narcea
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. y Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University. What the Students Does*, Berkshire, McGrawHill.

- Bilbao B., Pérez, K. y Ezkurdia, M. G. (2014). "La investigación biográfica en la formación inicial de magisterio: las historias de vida como temática del trabajo fin de grado de educación infantil y primaria." *Tendencias pedagógicas*, 24, pp. 85-98.
- Blanco, A. (2008). La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias sociales. Revista de Investigación*, 7, 77-88.
- Boj, I., Poblador, E. y Castellano, N. (2005). El taller de historia. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 43, 24-34.
- Boyd, C. P. (2000). *Historia patria: política, historia e identidad nacional en España, 1875-1975*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Braudel, F. (1970). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.
- Braudel, F. (2002). *Las ambiciones de la historia*. Barcelona: Crítica.
- Brotton, J. (2016). *La historia del mundo en 12 mapas*. Madrid: Debate.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor Dis.
- Bruner, J. (2004). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Buendía, M. y López, A. (2000). *Herramientas para comentarios de textos*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Bunge, M. (2011). *Las ciencias sociales en discusión*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Bunge, M. (2013). *La ciencia, su método y su filosofía*. Pamplona: Laetoli.
- Burke, P. (2003). Historia de los acontecimientos y renacimiento de la narración. En P. Burke (Ed.). *Formas de hacer Historia* (pp. 325-342). Madrid: Alianza.
- Cabaleiro, J. (2002). Historias de vida. *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 36-38.
- Caballero García, P. A. (2002). Desarrollo de la representación espacial. *EduPsykhé* 1 (1), 41-67.
- Caballero, M. R. (1993). La Historia del Arte en la enseñanza secundaria: perspectiva histórica y posibilidades de futuro. *Imafronte*, 8-9, 51-60
- Cabrera, M. A. (2004). El debate posmoderno sobre el cocimiento histórico y su repercusión en España. *Historia Social*, 50, 141-164.
- Cabrerizo, J. et al. (2007). *Evaluación por competencias*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Cáceres, O. et al. (2005). *Diseño de programaciones desde la perspectiva de los ECTS*. Valencia: UPV.
- Cain, T. y Chapman, A. (2014). Dysfunctional dichotomies? Deflating bipolar constructions of curriculum and pedagogy through case studies from music and history, *The Curriculum Journal*, 25 (1), 111-114.
- Calaf, R. (1994). *Didáctica de las Ciencias sociales: didáctica de la historia*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Calaf, R. (1996). La enseñanza de la historia del arte entre la borrosidad y la realidad posible. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 8, 17-24

- Calaf, R. (2008). *Didáctica del patrimonio: epistemología y estudio de casos*. Gijón: Trea
- Calaf, R. (2010). Un modelo de investigación en didáctica del patrimonio. *Enseñanza de las Ciencias sociales*, 9, 17-27.
- Calaf, R. (coord.) (2003). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Oviedo: Trea.
- Calaf, R. y Fontal, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Madrid: Síntesis
- Calaf, R. y Fontal, O. (2011). El conflicto en la creación artística: superar la marginalidad de la historia del arte. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 69, 45-54.
- Calaf, R., Suárez, M. A. y Menéndez, R. (1997). *Aprender a enseñar geografía. Escuela Primaria y Secundaria*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Calvani, A. (1986). *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*. Florencia: La Nuova Italia.
- Calvani A. (1988). *Il bambino, il tempo, la storia*. Florencia: La Nuova Italia.
- Cambil, M^a E. y Romero, G. (2016). Las TIC, las TAC y Redes 3.0 para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En A. Liceray y G. Romero (Coords). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 271-295). Madrid: Pirámide.
- Camilloni, A. R. W. (1994). Epistemología de la Didáctica de las Ciencias sociales. En B. Aisenberg y S. Alderoqui (comp.). *Didáctica de las Ciencias sociales. Aportes y reflexiones* (pp. 25-41). Buenos Aires: Paidós.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Cano, E. (2015). *Evaluación por competencias en educación superior*. Madrid: La Muralla
- Capel, H. (1976). *La Geografía española tras la Guerra Civil*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Capel, H. (1981). *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea*. Barcelona: Barcanova.
- Capel, H. (1998). Una geografía para el siglo XXI. *Scripta Nova*, 19.
- Capel, H. y Urteaga, L. (1982). *Las nuevas geografías*. Barcelona: Salvat.
- Capel, H. y Urteaga, L. (1989). La Geografía en un curriculum de Ciencias sociales. En M. Carretero, J. I. Pozo y M. Asensio (comps.). *La enseñanza de las Ciencias sociales* (pp. 75-96). Madrid: Visor.
- Capel, H., Luis, A. y Urteaga, L. (1984). La Geografía ante la reforma educativa. *Geocrítica*, 53.
- Carabaña, J. (2011). Competencias y Universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (1), 15-32.
- Carbonell, J. (2016). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Carbonell, J. y Gimeno, J. (2004) (coord.). *El sistema educativo: una mirada crítica*. Barcelona: Ciss Praxis.

- Cárdenas, I. et al. (1991). *Las Ciencias sociales en la nueva enseñanza obligatoria*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Carr, E. H. (1973). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Seix-Barral.
- Carretero, M. (1995). *Construir y enseñar. Las Ciencias sociales y la Historia*. Madrid: Visor.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Eldelvives.
- Carretero, M. (2005) (Ed.). *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de Identidad. La construcción de la Memoria Histórica en un Mundo Global*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Carretero, M. (2011). Comprensión y aprendizaje de la historia. En J. Prats, J. Santacana y P. Miralles (Coords). *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica* (pp. 69-104). México: Secretaría de Educación Pública.
- Carretero, M. et al. (2012). History Education and the Construction of National Identities. *A Volume In International Review of History Education*. Charlotte: IAP.
- Carretero, M. y Asensio, M. (coord.) (2008). *Psicología del pensamiento: teoría y prácticas*. Madrid: Alianza.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Memoria y enseñanza de la historia en un mundo global. Problemas y desafíos. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 55, 20-29.
- Carretero, M.; Castorina, J. A.; Sarti, M.; Van Alphen, F. y Barreiro, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa*, 39 (1), 13-23.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En M. Carretero y J. Voss (comps.). *Aprender y pensar la historia* (pp. 71-98). Buenos Aires: Amorrortu.
- Carretero, M. y López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias sociales*, 9, 79-83.
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20, 2. 133-142.
- Carretero, M., Pozo, J. I. y Asensio, M. (1983). Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia. *Infancia y aprendizaje*, 23, 55-74.
- Carretero, M., Pozo, J. I. y Asensio, M. (comps.) (1989). *La enseñanza de las Ciencias sociales*. Madrid: Visor.
- Carretero, M.; Rosa, A. y González, M^a F. (2006). Enseñar historia en tiempos de memoria. En M. Carretero et al. (Comp.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 11-36). Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. y Van Alphen, F. (2014). Do Master Narratives Change Among High School Students? A Characterization of How National History Is Represented. *Cognition and Instruction*, 32:3, 290-312.

- Carretero, M. y Voss, J. F. (comps.) (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu Editores.
- Carrillo, J. y Estepa, J. (2001). Las didácticas específicas en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. En F. J. Perales et. al. (eds.). *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*. Vol. II (pp. 1583-1593). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Carvajal Jiménez, M. (2007). Mi mundo cercano. *Cuadernos de Pedagogía*, 371, 31-35.
- Casanova, J. (1991). *La historia social y los historiadores*. Barcelona: Crítica.
- Casanova, O. y Serrano, R. (2017). Flipped-classroom en ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 88, 47-52.
- Casas, M. y Botella, J. (2003). *La democracia y sus retos en el siglo XXI. Elementos para la formación democrática de los jóvenes*. Barcelona: Praxis.
- Cascajero Garcés, A., Díaz Matarranz, J. J., Díaz Serrano, J. A., Carretero Albiñana, M. C. y García Estrada, M. (2007-2008). La formación geográfica del maestro. *Serie geográfica*, 14, 17-30.
- Castaño, C. et al. (2003). *Informe de la Evaluación de la Enseñanza de las Titulaciones de Maestro (Bilbao) y la Investigación de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao*. Bilbao: Servicio Editorial de UPV.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía sociedad y cultura. La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cerri, L. F. y Amézola, G. (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, 3-23.
- Chacón, A. (2009). Propuesta pedagógica y didáctica para la construcción del pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo en niños y niñas de entre 5 y 7 años. *Investigación en educación pedagógica y formación docente. II Congreso Internacional. VII Seminario Nacional* (pp. 231-239). Bogotá: Universidad Pedagógica de Colombia.
- Chapman, A. (2011a). Historical interpretations. En I. Davies (Ed.). *Debates in History Teaching* (96-108). London-New York: Routledge.
- Chapman, A. (2011b). Taking the perspective of the other seriously? Understanding historical argument. *Educación en Revista*, 42, 95-106.
- Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Madrid: Gedisa.
- Chiesa, B. (1987). La enseñanza de las Ciencias sociales: problemas, hipótesis y estrategias. En AA.VV. *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias sociales: hacia un currículum integrado* (pp. 61-103). Madrid: MEC.
- Clark, P. (2011). *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada*. Vancouver y Toronto: UBC Press.
- Comes, P. (2002a). El espacio en la didáctica de las ciencias sociales. En C.A. Trepát y P. Comes, *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 123-190). Barcelona: Ed. Graó (1ª ed. 1998).

- Comes, P. (2002b). La enseñanza de la geografía y la construcción del concepto de espacio. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria* (169-187). Barcelona: Ed. Ice/Horsori.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2015: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Contreras Guzmán, D. y Vásquez Lara, N. (2007). Competencias ciudadanas para la alfabetización digital. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 53, 63-72.
- Contreras, L. C., Estepa, J. y Jiménez, R. (2003). El papel de las Didácticas Específicas en la formación del Profesorado: Consideraciones de cara a un futuro inmediato. En A. Romero, J. Gutiérrez y M. Coriat (eds.). *La Formación Inicial del Profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea* (pp. 129-135). Granada: Universidad de Granada.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: MECD/Morata.
- Cooper, H. (2012). *History 5-11. A guide for teachers*. London: Routledge.
- Cooper, H. (2013). *Teaching History Creatively*. London: Routledge.
- Cooper, H., y Chapman, A. (2009). *Constructing History*. London: Sage.
- Corral, J. L., García, C. y Navarro, G. (2006). *Taller de historia. El oficio que amamos*. Barcelona: Edhasa.
- Cruz, M.^a A. (2004). Concepto y campo epistemológico de las Ciencias Sociales (I). En M^a C. Domínguez (Coord.), *Didáctica de Ciencias Sociales para Primaria* (pp. 3-28). Madrid: Pearson.
- Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Cuenca, J. M. (2006). *La enseñanza del Medio en Educación Infantil*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Cuenca, J. M. (2007). Las fortificaciones andaluses. La enseñanza de la historia a través de los castillos. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 51, 51-61.
- Cuenca, J. M. y Estepa, J. (2005). La caja genealógica: Fuentes y tiempo histórico en Educación Infantil. Una propuesta para trabajar con maestros en formación inicial. *Quaderns Digitals*, 37.
- Cuenca J. M y Estepa, J. (2007). Las concepciones de los docentes y el desarrollo profesional: dos estudios desde la formación inicial en Ciencias sociales. *Investigación en la escuela*, 61, 85-98.
- Cuenca, J. M. y Martín, M. (2009). La ciudad actual a través de la ciudad histórica. *Cuadernos de pedagogía* 394, 67-69.

- Cuenca, J. M. y Ruiz, R. (2005). La didáctica del patrimonio y las TICs. Análisis de las webs de museos y centros de interpretación y difusión patrimonial desde una perspectiva interdisciplinar. En *CIVE, 2005. V Congreso Internacional Virtual de Educación*. Palma de Mallorca: Universidad de Islas Baleares.
- Cuesta, R. (1994). Lo que la historia nos enseña sobre la enseñanza de la historia. En X. Armas (coord.). *Enseñar e aprender historia na educación secundaria* (pp. 11-39). Santiago de Compostela: ICE-Universidade de Santiago de Compostela.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares.
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las Ciencias sociales, 2*, 3-12.
- Davis, P. (2007). Place exploration: museums, identity, community. En Watson, S. (ed.), *Museums and their communities* (pp. 53-75). Abingdon y New York: Routledge.
- Dawson, I. (2004). Time for chronology? Ideas for developing chronological understanding. *Teaching History, 117*, 14-24.
- De Haro, J. J. (2009). Algunas experiencias de innovación educativa. *Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura, CLXXXV*, 71-92
- De la Cruz Solís, I. M. (2009). *Enseñar historia del arte. Una propuesta didáctica para Primaria y Secundaria*. Madrid: CCS.
- De la Garza, E. y Leyva, G. (eds.) (2013). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- De la Montaña, J. L., García, C. M. y Hernández, A. M. y (eds.) (2015). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Cáceres: Universidad de Extremadura: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- De La Torre, J. L. (2005). Las nuevas tecnologías en las clases de ciencias sociales del siglo XXI. *Quaderns Digitals, 37*.
- De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación, 331*, pp. 13-34.
- Dean, J. (2008). *Ensenyar Història a Primària*, Barcelona: Editorial Zenobita.
- Del Moral (2012). Conocimiento didáctico general para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas en la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 16 (2)*, 469-500.
- Del Moral, E. y Villalustre, L. (2010). La formación del profesor 2.0. Desarrollo de competencias tecnológicas para la Escuela 2.0. *Revista Miscelánea de Investigación, 23*, 59-70.
- Delgado, E. J. y Estepa, G. (2011). La autoevaluación por competencias en la formación cívica escolar. En P. Miralles Martínez; S. Molina Puche y A. Santisteban Fernández (eds). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Vol. I. (pp. 167-174). Murcia: AUPDCS.

- Deusdad, B. (2010). La educación intercultural en las aulas de Ciencias sociales: valoraciones y retos. *Enseñanza de las Ciencias sociales*, 9, 29-40.
- Deusdad, B. (2011). La evaluación del alumnado extranjero en el aula ordinaria: el caso de los institutos de Secundaria en Cataluña. En Miralles Martínez, P.; Molina Puche, S. y Santisteban Fernández, A. *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Vol. I. (pp. 175-182). Murcia: AUPDCS.
- Díaz Barriga, F. y García Praga, J. A. (2008). La comprensión de la noción de tiempo histórico en estudiantes mexicanos de primaria y bachillerato. *Cultura y Educación*, 20 (2), 143-160.
- Díaz Matarranz, J. J. (2010). “Educación geográfica e interculturalidad. Planteamientos didácticos”. En M. J. Marrón Gaité (Coord.), *Geografía, educación y formación del profesorado en el marco del espacio europeo de educación superior*. Madrid: Asociación de Geógrafos Españoles, Vol. 1, 67-88.
- Díaz Matarranz, J. J. (2012): El papel de la didáctica de la geografía en el desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Serie geográfica*, 18, 39-46
- Díaz Matarranz, J. J. (2013). “Cine y enseñanza de la historia”. En J. J. Díaz Matarranz, A. Santisteban y A. Cascarejo (eds.): *Medios de comunicación y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social* (pp. 315-333). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares/AUPDCS.
- Díaz, F. y De la Cruz, G. (2011). Rúbricas en la evaluación de competencias y aprendizaje complejo. Alcances y restricciones en educación superior. En K. Bujan, I. Rekalde y P. Aramendi (Coords.). *La evaluación de competencias en la educación superior* (pp. 13-35). Sevilla: Eduforma.
- Domínguez Castillo, J. (1994). La solución de problemas en Ciencias sociales. En J. I. Pozo (coord.). *La solución de problemas* (pp. 133-178). Madrid: Santillana.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Domínguez, M. A. (coord.) (2004). *Didáctica de las Ciencias sociales*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Dosse, F. (1988). *La historia en migajas. De “Annales” a la “Nueva Historia”*. Valencia: Institució Valenciana d’Estudis i Investigació.
- Duff, A. y McKinstry, S. (2007). Students’ Approaches to learning. *Issues in Accounting Education*, 22 (2), 183-214.
- Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ed. Morata [1.ª ed. 1988]
- Ellis, A. (2010). *Teaching and Learning Elementary Social Studies*. Boston: Pearson.
- Ercikan, K., y Seixas, P. (2015). *New directions in assessing historical thinking*. New York: Routledge.
- Escolano, A. (1998). La formación de maestros en España. Aspectos históricos. En B. Arias (coord.). *De escuela normal a Facultad de Educación* (pp. 51-59). Valladolid: Universidad de Valladolid.

- Escudero, J. M. (1993). La construcción problemática de los contenidos de la formación de los profesores. En L. Montero y J. M. Vez (eds.). *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp.71-91). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Espejo, C. (2003). Anotaciones en torno al concepto de región. *Nimbus*, 12, 67-87.
- Estébanez, J. (1982). *Tendencias y problemática actual de la geografía*. Madrid: Cincel.
- Estébanez, J. (1992). Bases para un diseño curricular de Geografía en Enseñanza Secundaria. En A. Moclus (coord.). *La enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias sociales*. Madrid: Univ. Complutense.
- Estepa, J. (2000). El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias sociales. En J. Pagès, J. Estepa y G. Travé (eds.). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación de profesores de Ciencias sociales* (pp. 313-334). Huelva: Universidad de Huelva.
- Estepa, J. (2007). *Investigando las sociedades actuales e históricas*. Barcelona: Díada Editora.
- Estepa, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las ciencias sociales. *Investigación en la escuela*, 69, 19-30.
- Estepa, J. (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Estepa, J., Domínguez, C. y Cuenca, J. M. (eds.) (2001). *Museo y Patrimonio en la Didáctica de las Ciencias sociales*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Estepa, J., Frieria, F. y Piñeiro, R. (eds.) (2001). *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las Ciencias sociales*. Oviedo: KRK-AUPDCS.
- Estepa, J., Wamba, A. M. y Jiménez, R. (2005). Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las Ciencias sociales y Experimentales. *Investigación en la escuela*, 56, 19-26.
- Estepa, J., Cuenca, J. M. y Martín, M. (2011). Enseñar y aprender las Sociedades Actuales e Históricas a través del Patrimonio en la Educación Primaria. En R. López Facal et al. (coord.). *Pensar históricamente en tiempos de globalización*. Santiago de Compostela: Universidad.
- Éthier, M. A. (2004). Análisis de actividades y contenidos relativos a las causas de la evolución política en los manuales de historia quebequense. *Enseñanza de las Ciencias sociales. Revista de Investigación*, 3, 15-28.
- 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* 9, 61-74.
- Evans, J. (1997). *In Defence of History*. London: Granta.
- Feliú, M. (2009). Yacimientos arqueológicos y actividades educativas. *Cuadernos de Pedagogía*, 394, 76-78.
- Feliú, M. (2011). Aprender el concepto de tiempo en la educación secundaria. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 67.

- Feliú Torruella, M. y Hernández Cardona, F.X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Ed. Graó.
- Ferguson, M. J. (1999). Cuentos, árboles genealógicos, líneas de tiempo e islas: cómo investigamos las preguntas de los niños dentro de un currículo predeterminado. En K. G. Short et al. (ed.). *El aprendizaje a través de la indagación. Docentes y alumnos enseñan juntos el currículo* (pp. 145-172). Barcelona: Gedisa.
- Ferguson, N. (Ed.) (1997). *Virtual History: Alternatives and Counterfactuals*. Londres: Routledge.
- Fernández Enguita, M. (1999). *La escuela a examen: un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Fernández Enguita, M., Souto, X. M. y Rodríguez Rávena (2005). *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura. Los retos de la institución educativa*. Barcelona: FIES.
- Fernández Valencia, A. y González Marzo, F. (1997). Un proyecto para el desarrollo histórico en el área de Conocimiento del Medio. En *Actas del 5º congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos* (pp. 151-160). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Fernández, A. (2011). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la enseñanza universitaria. En K. Bujan, I., Rekalde y P. Aramendi (Coords.). *La evaluación de competencias en la educación superior* (pp. 37-57). Sevilla: Eduforma.
- Febvre, L. (1982). *Combates por la historia*. Barcelona: Ariel.
- Finocchio, S. (1995). *Enseñar Ciencias sociales*. Buenos Aires: Troquel.
- Folguera, P. (1994). *Cómo se hace historia oral*. Madrid: Eudema.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Oviedo: Trea.
- Fontal, O. (2004). La dimensión contemporánea de la cultura. Nuevos planteamientos para el patrimonio cultural y su educación. En R. Calaf y O. Fontal (coord.). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (pp. 81-104). Oviedo: Trea.
- Fontal, O. (2006). Los contenidos actitudinales en la enseñanza de la historia del arte. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 49.
- Fontal, O. y Gómez-Redondo, C. (2016). Heritage Education and Heritagization Processes: SHEO Methodology for Educational Programs Evaluation. *Interchange*, 47 (1), 65-90.
- Fontal, O. e Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 15.
- Fontana J. (1992). *La Historia después del fin de la Historia*. Barcelona: Crítica.
- Fontana, J. (2013). *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Austral.
- Foucault, M. (1987). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Frieria Suárez, F. (1995). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*. Madrid: Ediciones de la Torre.

- Frieria Suárez, F. (1996). Las fuentes orales como recurso didáctico para la enseñanza: la Guerra Civil española en Asturias. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 10, 71-86.
- Frieria Suárez, F. (2004). El árbol genealógico, un inicio a las investigaciones sobre patrimonio. En M. E. del Moral (coord.). *Sociedad del conocimiento, ocio y cultura: un enfoque interdisciplinar* (pp. 331-339). Oviedo: KRK.
- Frieria, F. y Fernández, C. (2000). Didáctica de las ciencias sociales. En *Fundamentos didácticos en las áreas curriculares* (pp. 65-98). Madrid: Síntesis.
- Fuentes, L. (2003). Análisis de la relación entre estilos de pensamiento y estrategias de comprensión lectora en una muestra de estudiantes universitarios. *Revista de Investigación-Educación*, 18, 29-43.
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.
- Galindo, R. (2016). Enseñar y aprender Ciencias Sociales en Educación Primaria. Modelo didáctico y estrategias metodológicas. En A. Licerias y G. Romero (Coords). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 73-94). Madrid: Pirámide.
- Galindo, R., Ramírez, S. y Rodríguez, J. M. (1995). *El conocimiento del medio en la Educación Primaria. Bases teóricas y propuestas didácticas*. Bilbao: Koiné.
- Gallego García, M^a M. y Gallego García, C. I. (2010). “Un arco iris de personas”: propuesta didáctica geográfica e intercultural en Educación Infantil y Primaria. En M^a J. Marrón Gaité (coord.). *Geografía, educación y formación del profesorado en el marco del espacio europeo de educación superior*, Vol. I, (pp. 315-328). Madrid: Asociación de Geógrafos Españoles.
- García Cárcel, R. (2011). *La herencia del pasado: las memorias históricas de España*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- García Cuetos, M. P. (1998). El papel del historiador del arte en los procesos de intervención en el patrimonio. Reflexiones desde la experiencia profesional. En *Historia del Arte y Bienes Culturales* (pp. 56-61). Granada: Junta de Andalucía.
- García de la Vega, A. (2010). Aplicación didáctica del aprendizaje basado en problemas al análisis geográfico. *Revista de Didácticas Específicas*, 2, 43-60.
- García de las Heras, S. (2008). La Ley Orgánica de Universidades: una reforma para la polémica. En C. Navajas y D. Iturriaga (eds.). *Crisis, dictaduras, democracia. Actas del I Congreso Internacional de Historia de Nuestro Tiempo* (pp. 431-434). Logroño: Universidad de La Rioja.
- García Domínguez, L. M., Lucero Fustes, M. y Montañés Pereira, R. C. (2007). Resoluciones y sanciones del proceso depurador del Magisterio primario en la provincia de Badajoz durante la Guerra Civil. *Campo abierto: Revista de educación*, 26, nº 1, 57-77.
- García Fitz, F. (2009). La reconquista: un estado de la cuestión. *Clío and Crimen*, 6, 142-215.
- García Pérez, F. F. (1998). La didáctica como aplicación metodológica. *Conciencia Social*, 1, 281-288.

- García Pérez, F. F. y Merchán, F. J. (1998). Sobre constructivismo y proyectos de enseñanza de las Ciencias sociales: una perspectiva didáctica. *Conciencia Social*, 2, 45-90.
- García Ruiz, C. et al. (eds.) (2005). *Enseñar Ciencias sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el Mediterráneo*. Almería: Universidad de Almería-AUPDCS.
- García Santamaría, T. (2009). Didáctica de la geografía y ciudadanía europea en el contexto español. Permanencias y cambios en la enseñanza de la geografía en España. En R. M. Ávila, B. Borghi e I. Mattozzi (eds.). *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"* (pp. 147-160). Bolonia: Pàtron.
- García, M. (2016). ¿Cómo aprenden los alumnos en su primer año de universidad al inicio y al final del curso? *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 27-49
- García, T., Arias, O, Rodríguez, C., Fidalgo, R., y Robledo, P. (2017). Metodologías activas y desarrollo de competencias en estudiantes universitarios con diferentes estilos de pensamiento. *RIDU. Revista d'Innovació Docent Universitària*, 9, 66-80.
- Gargallo López, B. (2002). La teoría de la Educación: objeto, enfoques y contenidos. *Teoría de la educación*, 14, 19-46.
- Gargallo López, B.; Jiménez Rodríguez, M. A.; Martínez Hervás, N.; Giménez Beut, J. A. y Pérez Pérez, C. (2017). Métodos centrados en el aprendizaje, implicación del alumno y percepción del contexto de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Educación XX1*, 20(2), 161-187.
- Garrote, D., Garrote, R. y Jiménez, S. (2016). Factores influyentes en motivación y estrategias de aprendizaje en los alumnos de Grado. *REICE. Revistas Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14 (2), 31-44.
- Gersmehl, Ph. (2008). *Teaching Geography*. Nueva York: The Guilford Press.
- Gil, A. (1996). La asignatura de Historia del arte en el Bachillerato LOGSE: un ejemplo de programación. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 8, 79-91.
- Gil, J. y Chiva, Ó. (2016). Flipped-classroom (clase invertida). En Ó. Chiva y M. Martí (coords). *Métodos pedagógicos activos y globalizadores*. Barcelona: Graó.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). El currículum como texto de la experiencia. De la calidad de la enseñanza a la del aprendizaje. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 51.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables*. Madrid: Morata.
- Ginzburg, C. (1986). *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e Historia*.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós-MEC.
- Giroux, H. A. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2005). Tendencias en la educación ciudadana en el siglo XXI. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 44, 7-15.

- Gómez Rodríguez, A. E. y Núñez Galiano, M. P. (2006). *Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias sociales*. Málaga: AUPDCS.
- Gómez, C. J. y Chapman, A. (2017). Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 319-361.
- Gómez, C. J., Monteagudo, J. y López Facal R. (2012). El examen y la evaluación de los contenidos de Ciencias sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. Capacidades, conceptos y procedimientos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 15 (1), 37-49.
- Gómez, C. J., Ortuño, J., y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6, 11, 1-25.
- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A. y Simón, M^a M. (2013). Conocimientos y saberes escolares de Ciencias sociales en tercer ciclo de Primaria. En J. Prats, R. López Facal e I. Barca (eds.). *Historia e identidades culturales* (pp. 600-613). Braga: Universidad do Minho.
- Gómez, C. J., y Miralles, P. (2013a). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria ¿Una evaluación de competencias? *Revista Complutense de Educación*, 24, 91-121.
- Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013b). La enseñanza de la historia desde un enfoque social. *Clío, History and History Teaching*, 39.
- Gómez, C. J., y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68.
- Gómez, C. J., Cózar Gutiérrez, R., Miralles Martínez, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, Vol. 29, 1, 1-25.
- Gómez, C. J.; Rodríguez, R. A. y Mirete, A. B. (2016). Relación entre metodología docente y uso de recursos de innovación en la enseñanza de la historia. Un análisis a través de los recuerdos de los maestros en formación. *Clío. History and History Teaching*, 42.
- Gómez, P., Gómez, P. y Sánchez, P. (1998). *Historia Oral*. Barcelona: Teide.
- Gonzalbes, E. (1995). Sobre la enseñanza de los contenidos histórico-artísticos en Educación Secundaria. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 5, 95-100
- González de Molina, M. (2003). La historia ambiental y el fin de la “utopía metafísica” de la modernidad. *Aula-Historia Social*, 12, 18-42.
- González de Molina, M. y Martínez Alíer, J. (eds.) (1993). Historia y ecología. *Ayer*, 11.
- González Gallego, I. (2001). La formación inicial y permanente del profesorado de Geografía. Una necesidad y un reto en el momento actual. En M. J. Marrón, (ed.). *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio* (pp. 673-701). Madrid: AGE.

- González Gallego, I. (2002a). El conocimiento geográfico e histórico educativos: la construcción de un saber científico. En I. González (dir). *La Geografía y la Historia, elementos del medio* (pp. 9-100). Madrid: MECD.
- González Gallego, I. (2002b). Las Didácticas de Área: un reciente campo científico. *Revista de Educación*, 328, 11-33.
- González Gallego, I. et al. (2000). La imagen artística como instrumento didáctico. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 26, 7-19.
- González Iglesias, E. (2003). El trabajo con mapas en educación infantil. Un recurso para la educación en valores. En M^a J. Marrón Gaité, C. Moraleda Nieto, H. Rodríguez García (coords.), *La enseñanza de la geografía ante las nuevas demandas sociales*, (pp. 89-102). Toledo: Universidad de Castilla-La Mancha.
- González, E. (2011). *Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares andaluces de Educación para la ciudadanía*. Granada: Universidad de Granada.
- González, F. J. (2006). Nuevas tecnologías de la información y la comunicación y ciencias sociales en educación secundaria. *Aracne. Revista electrónica de recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, 81, 1-10.
- González, J. C. (2008). TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5, (2), 1-8.
- Grant, S. G. (2001). It's just the Facts, or is it? The relationship between teachers' practices and students' understandings of History. *Theory and Research in Social Education*, 29 (1), 65-108.
- Gros, B. y Contreras, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 103-125.
- Guerra Pérez, M. I. (1996). La mujer en los manuales de ciencias sociales, geografía e historia de segundo ciclo de ESO. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 7, 15-24.
- Gutierrez, A., Palacios, A. y Torrego, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro. *Revista de Educación*, 352, 267-293.
- Guzmán-Simón, F.; García-Jiménez, E. (2017). La alfabetización académica de los futuros maestros. Un estudio comparativo en varias universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 317-335.
- Guzmán, M. F. (1991). Orientaciones didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la Historia del Arte en la escuela. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 5, 71-88.
- Guzmán, M. F. (1999). La historia del arte en la enseñanza obligatoria. Revisión crítica a su inserción legislativa. En *Homenaje al profesor Óscar Sáenz Barrio* (pp. 337-356). Granada: Universidad de Granada.
- Guzmán, M^a. (2004). Fundamentación conceptual y metodología didáctica de la historia del arte. En M^a C. Domínguez (coord.), *Didáctica de las ciencias sociales para Primaria* (pp. 261-298). Madrid: Prentice Hall.

- Hannoun, H. (1977). *El niño conquista el medio*. Argentina: Ed. Kapelusz
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Healey, M., and Jenkins, A. (2003). Discipline-based educational development. En H. Eggins y R. Macdonald (eds.). *The scholarship of academic development* (pp. 47-57). Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- Heimberg, C. (2005). L'apport de l'histoire à l'éducation à la citoyenneté. En VV. AA. (Eds). *Vivre la démocratie, apprendre la démocratie* (pp. 45-50). Berne: SER.
- Heimberg, C. (2011). L'enseignement de l'histoire dans un pays d'immigration: la Suisse. En López Facal, R. et al. (Ed.). *Pensar históricamente en tiempos de globalización* (pp. 2135), Santiago de Compostela: USC.
- Heler, M. (2005). *Ciencia incierta. La producción social del conocimiento*. Buenos Aires: Biblos.
- Henríquez, R. (2004). Relatando el pasado. El uso de las narraciones en la didáctica de las ciencias sociales. In R. Batllori, E. Gómez, M. Oller y J. Pagès (Eds.). *De la teoria al aula. Formació del professorat i ensenyament de les Ciències Socials* (pp. 238-248). Barcelona: Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials.
- Henríquez, R. (2011). Aprender a explicar el pasado: el rol de la causalidad y las evidencias históricas en el aprendizaje de la historia de alumnos chilenos. En López Facal, R. et al. (ed.) *Pensar históricamente en tiempos de globalización* (pp. 91-98). Santiago de Compostela: USC.
- Henríquez, R. y Pagès, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia. *Educación XX1*, 7, 63-83.
- Henríquez, R. y Ruiz, M. (2012). Enseñar historia o alfabetizar históricamente: el aprendizaje del pensamiento histórico a través del uso de evidencias en la escritura de estudiantes chilenos. En *Segundo Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación, Centro de Investigación Avanzada en Educación*, Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Hernández, F. y Ventura, M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández Cardona, F. X. y Santacana, J. (1995). Ideas, estrategias y recursos. *Cuadernos de Pedagogía*, 236, 12-25.
- Hernández Cardona, F. X. (2000). Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 24, 19-31.
- Hernández Cardona, F. X. (2002a) *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- Hernández Cardona, F. X. (2002b). Sociedad, patrimonio y enseñanza. Estrategias para el siglo XXI. En I. González (dir). *La Geografía y la Historia, elementos del medio* (pp. 245-277). Madrid: MECD.
- Hernández Cardona, F. X. (2010a). ¿Problemas de historia? *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 63, 18-25.

- Hernández Cardona, F. X. (2010b). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* (6ª ed.). Barcelona: Graó.
- Hernández Cardona, F. X. (2011). La iconografía en la didáctica de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 68, 7-16.
- Hernández Cervantes, L. (2014). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación infantil: Las representaciones sociales y la práctica docente de una estudiante de maestra de educación infantil. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 13, 31-39.
- Hernández Pina, F. (2002). Docencia e investigación en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), pp. 270-301.
- Hervás, R. y Miralles, P. (2004). Nuevas formas de enseñar a pensar: el desarrollo del pensamiento crítico a través de la enseñanza de la geografía y la historia. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 42, 89-99.
- Hervás, R. y Miralles, P. (2006). La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia. *Educación en el 2000*, 34-40.
- Hidalgo, E., Juliano, D., Roset, M. y Caba, A. (2003). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia: una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro.
- Hobsbawm, E. (1987a). *La era del capitalismo*. Madrid: Guadarrama.
- Hobsbawm, E. J. (1987b). *La era del Imperio (1875-1914)*. Barcelona: Labor.
- Hobsbawm, E. (1997). *Nations and Nationalism since 1780: Programme, myth, reality*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hobsbawm, E. (2002). Introducción: la invención de la tradición. En E. Hobsbawm y T. Rangers (coords.). *La invención de la tradición* (7-21). Barcelona: Crítica.
- Hobsbawm, E. J. (2002a). Con la vista puesta en el mañana: la historia y el futuro. En E. J. Hobsbawm. *Sobre la historia* (pp. 52-69). Barcelona: Crítica.
- Hobsbawm, E. J. (2002b). El presente como historia. En E. J. Hobsbawm. *Sobre la historia* (pp. 230-241). Barcelona: Crítica.
- Huguet, M. y Gibaja, J. C. (2000). Grandes cuestiones para una historia del tiempo presente. En C. Barros (ed.), *Historia a Debate*, 1 (pp. 317-322). A Coruña: Edicions do Castro.
- Hutchins, R. D. (2015). *Nationalism and History Education: Curricula and textbooks in the United States and France*. Londres: Routledge.
- Ibarrola, S. y Artuch, R. (2016). La docencia universitaria y el compromiso social y educativo. *Contextos educativos*, 19, 105-120.
- Inarejos Muñoz, J. A. (2013). Nacionalismos e identidades en la enseñanza de la Historia de España: avances y resistencias. *Clío: History and History Teaching*, 39.
- Ínsula Barataria (coord.) (1994). *Enseñar y aprender Ciencias sociales. Algunas propuestas de modelos didácticos*. Madrid: Mare Nostrum.
- Jacott, L. y Carretero, M. (1993). Historia y relato: la comprensión de los agentes históricos en el “descubrimiento de (encuentro con)” América. *Substratum*, 1 (2), 21-35

- Jacott, L. y Carretero, M. (1995). Historia y relato. En M. Carretero, y otros (eds.). *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires: AIQUE.
- Jenkins, K. (2008). *Repensar la historia*. Madrid: Siglo XXI.
- Jiménez, J. A. y García Ruiz, A. L. (1997). La conformación del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y su valor formativo. En A. L. García Ruiz (Coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Enseñanza Secundaria Obligatoria* (pp. 53-83). Granada: GEU.
- Juliá, S. (1996). *Historia social/ Sociología de la historia*. Madrid: Siglo XXI.
- Kliebard, H. (1986). *The struggle for the American Curriculum: 1893-1958*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Kliebard, H. (1986). *The struggle for the American Curriculum: 1893-1958*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Kocka, J. (2002). *Historia social y conciencia histórica*. Madrid: Marcial Pons.
- Lampert, P., y Schofield, Ph. (2004) (Eds.). *Making History. An Introduction to the History and Practices of a Discipline*. Londres: Routledge.
- Laville, C. (2003). Histoire et education civique constat d'echec, propos de remediation. In M.-C. Baques, A. Bruter y N. Tutiaux-Guillon (Eds.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot* (pp. 225-249). París: L'Harmattan.
- Le Goff, J. (1988). *Histoire et memoire*. París: Galimard.
- Le Goff, J., Revel, J. y Chartier, R. (1978) (eds). *La nouvelle histoire*. París: Retz.
- Lee, P. (2001). History in an information culture. *International Journal of Historical Learning. Teaching and Research*, 1 (2).
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. In M. Donovan y J. Bransford (ed.). *How students learn: History in the classroom*. Whashington: National Academies Press.
- Lee, P. (2011). History education and historical literacy. En I. Davies (ed). *Debates in History Teaching* (pp. 63-72). London-New York: Routledge.
- Lee, P. y Shelmilt, D. (2004). I just wish we could go back in the past and find out what really happened: progression in understanding about historical accounts. *Teaching History*, 117, 25-31.
- Lee, P., Ashby, R. y Dickinson, A. (2004). Las ideas de los niños sobre la Historia. En M. Carretero y J. Voss (comps.). *Aprender y pensar la Historia* (pp. 217-248), Buenos Aires: Amorrortu.
- Lee, P., Ashby, R., Dickinson, A. (1996). Progression in Children's Ideas about History: Project CHATA. In Hughes, M. (Ed.). *Progression in Learning, Clevedon, Multilingual Matters* (pp. 50-81). Clevedon: Multilingual Matters.
- Lee, P., y Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students ages 7-14. In P. N. Stearns, P. Seixas, S. Wineburg (Eds). *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives* (pp. 199-222). New York-London: New York University Press.

- Leeds, A. (2006). La historia, un cuento para ser contado. *Cuadernos de pedagogía*, 354, 28-30.
- Lesh, B. A. (2011). *Why won't you just tell us the answer? Teaching Historical Thinking in Grades 7-12*. Portland: Stenhouse.
- Létourneau, J. (2014). *Je me souviens? Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*. Québec: Fides.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21th Century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Lévesque, S. (2011). What it means to think historically? En P. Clark (ed.). *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada* (pp. 115-138). Vancouver-Toronto: UBC Press.
- Levi, G. (2003). Sobre microhistoria. En P. Burke (ed.). *Formas de hacer Historia* (pp. 119-144). Madrid: Alianza Editorial.
- Levstik, L. S., y Barton, K. (2008). *Doing History, Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. New York: Routledge.
- Levstik, L., Henderson, A. G., y Schlarb, J. S. (2008). Digging for clues: An archaeological exploration of historical cognition. En L. S. Levstik y K. C. Barton (eds). *Researching History Education. Theory, Method, and Context* (393-407). New York: Routledge.
- Licerias, Á. (1996a). Psicología y Didáctica de las Ciencias sociales: la motivación en el currículo de Ciencias sociales. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 9, 131-148.
- Licerias, Á. (1996b). Didáctica de las Ciencias sociales y psicología educativa. En L. Ruiz Higuera (ed.). *El saber en el espacio didáctico* (pp. 63-79). Jaén: Universidad de Jaén.
- Licerias, Á. (2000). *Tratamiento de las dificultades de aprendizaje en ciencias sociales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Limón, M. y Carretero, M. (1996). Investigaciones psicológicas sobre el razonamiento y solución de problemas con contenido histórico. En J. Escoriza; J. Gonzalez García, A. Barca Lozano y R. Gonzalez Cabahach (eds.). *Psicología de la Instrucción. Psicopedagogías Específicas*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Llácer, V., Miralles, P., Souto, X. M., Molina Puche, S. y García, M. L. (2008). Historiografía y diseño curricular de Historia en bachillerato. En R. M. Ávila Ruiz y M. C. Díez (coord.). *Didáctica de las Ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado: la didáctica de las Ciencias sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 413-424). Jaén: Universidad de Jaén.
- Llopis, C. (1996). *Ciencias sociales, Geografía e Historia en Secundaria*. Madrid: Nancea.
- Lloyd, C. (2009). Historiographics schools. En Tucker, A. (Ed.). *A Companion to the Philosophy of History and Historiography* (pp. 371-380). London: Wiley Blackwell.
- Lois, R. C. (2004). La redefinición de la geografía como ciencia social. En *III Congreso de Historia a Debate*: <<http://www.h-debate.com/>>

- López Facal et al. (coord.) (2011). *Pensar históricamente en tiempos de globalización*. Santiago de Compostela: Universidad.
- López Facal, R. (2001). Enseñanza de la historia y formación de la identidad nacional. En: Estepa, J., Frieria, F. y Piñeiro, R. (eds.). *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las Ciencias sociales* (pp. 145-169). Oviedo: KRK.
- López Facal, R. (2002). Enseñar historia en convivencia plurinacional. *Gerónimo de Ustariz*, 17-18, 49-57.
- López Facal, R. (2004). El pensamiento crítico debe ser, en primer lugar, autocrítico. *Enseñanza de las Ciencias sociales. Revista de investigación*, 3, 95-101.
- López Facal, R. (2006). Identidades posnacionales y enseñanza. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 47, 54-63.
- López Facal, R. (2008). Memoria, historia y educación. *Aula de innovación educativa*, 177, 6-12.
- López Facal, R. (2009a). Evolución, crisis y futuro de la enseñanza de la historia. En B. Borghi y C. Venturoli (a cura di). *Patrimoni culturali tra storia e futuro* (pp. 93-112). Bolonia: Pàtron editore.
- López Facal, R. (2009b). Formación del profesorado y ciudadanía. En R. M. Ávila, B. Borghi e I. Mattozzi (coord.). *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"* (459-490). Bologna: Pàtron.
- López Facal, R. (2010a). Didáctica para profesorado en formación: ¿por qué hay que aprender a enseñar ciencias sociales? *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 65, 75-82.
- López Facal, R. (2010b). Ciudadanía. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 64, 5-7.
- López Facal, R. (2010c). Nacionalismo y europeísmo en los libros de texto: identificación e identidad nacional. *Clío y asociados: la historia enseñada*, 14, 9-13.
- López Facal, R. (2013). Competencias y enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 74, 5-8.
- López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94, 273-285.
- López Facal, R. Sáiz, J. (2016). History Education and Nationalism Conflicts in Spain. En Guyver, R. (ed.), *Teaching History and the Changing Nation State. Transnational and Intranational Perspectives*, Londres: Bloomsbury.
- López Facal, R. y Santidrián, V. M. (2011). Los "conflictos sociales candentes" en el aula. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 69, 8-20.
- López Facal, R. y Valls, R. (2011). Construcción de la didáctica de la Historia, la Geografía y otras ciencias sociales. En J. Prats (coord.). *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar* (pp. 201-212). Barcelona: Graó.
- López García, J. S. (1998). La Historia del Arte y su papel en el conocimiento y la salvaguarda de monumentos y conjuntos. En *Historia del Arte y Bienes Culturales* (pp. 63-65). Granada: Junta de Andalucía.

- López, C.; Carretero, M. y Rodríguez-Moneo, M^a (2014). Conquest o reconquest? Students' Conceptions of Nation Embedded in a Historical Narrative. *Journal of the Learning Sciences*. 1-33.
- López, M. C. (2007). El espacio europeo de educación superior y su impacto en la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. *Educação Temática Digital*, 9, 50- 67.
- Lorenzo, J. A. (2005). Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España (1370-1990). *Revista complutense de educación*, 6 (2), 203-234.
- Loste, M^a A. (1990). La obra de arte y la didáctica de la historia en la enseñanza secundaria obligatoria. *Aspectos didácticos de geografía e historia (Arte)*, 5, 85-107
- Lowenthal, D. (1998). *El pasado es un lugar extranjero*. Madrid: Akal.
- Luis, A. (2000). *La enseñanza de la Historia ayer y hoy. Entre la continuidad y el cambio*. Sevilla: Díada.
- Luis, A. y Guijarro, A. (1992). *La enseñanza de la Geografía: guía introductoria*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Maestro, P. (1991). Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas. *Studia Paedagogica*, 23, 55-81.
- Maestro, P. (1993). Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado. En L. Montero y J. M. Vez (eds.) *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Vol. I (pp. 311-340). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Marchesi, A. (1983). Conceptos espaciales, mapas cognitivos y orientaciones en el espacio. *Estudios de psicología*, 14, 85-92.
- Mariano, F. J. (2005). La vida del hombre en la prehistoria. *Cuadernos de Pedagogía*, 345, 22-24.
- Marías, F. (1996). *Teoría del Arte II*. Madrid: Historia 16.
- Marina, J. A., y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marrón Gaité, M.^a J. (ed.) (2001). *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio*. Madrid: AGE-APGP-Universidad Complutense.
- Martín Ayasta, D. (2010). La motivación en el aula de historia. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 63, 115-122.
- Martín Jiménez, I. (2004). La webquest en el área de ciencias sociales: aprendizaje de las TIC en contextos educativos. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 41, 77-96.
- Martín-Cáceres, M. J. y Cuenca, J.M. (2011). La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores. *Revista de Psicodidáctica*, 16 (1), 99-122.
- Martín, C. (2011). Tecnologías digitales interactivas y didáctica de las ciencias. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 68, 33-39.
- Martín, E. (1985). La representación espacial de los niños: los mapas cognitivos, *Cuadernos de Pedagogía*, 125, 45-50.

- Martín, E. (1998). El desarrollo de la representación espacial. En A. Corral, F. Gutiérrez, P. Herranz (coords.). *Psicología evolutiva*, Vol. II (pp. 231-256). Madrid: UNED.
- Martínez Bonafé, J. (2008). Las Reformas en la Formación Inicial del Profesorado y su debate social. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 51.
- Martínez López, J. M. (1993). Los contenidos del Área de Conocimiento del Medio. En A. L. García (dir.). *Didáctica de las Ciencias sociales en la Educación Primaria* (pp. 45-69). Madrid: Algaida.
- Mattozzi, I. (1988). «I bambini, il tempo, la storia: educazione temporale e curricolo di storia nella scuola elementare». CIDI di Firenze (dir.). *Tempo e spazio, dimensioni del sapere. Dalle hipótesis teoriche alle practique didattiche* (pp. 65-81). Milano: Mondadori.
- Mattozzi, I. (2008). Memoria y formación histórica. La memoria en la clase de historia. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 55, 30-42.
- Megill, A. (2007). *Historical Knowledge / Historical Error: A contemporary guide to practice*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mendióroz, A. M^a (2013). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Formación del área e integración del conocimiento*. Pamplona: UPV.
- Mengo, R. I. (2004). Vigencia y actualización de las Ciencias sociales. *Contextos Educativos*, 33.
- Merchán, F. J. (1988). ¿Qué historia enseñar? *Investigación en la Escuela*, 5, 21-27.
- Merchán, F. J. (1994). La didáctica de la historia en Europa: líneas de trabajo sobre el problema de la selección y organización de contenidos. *Investigación en la Escuela*, 24, 22-33.
- Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- Merchán, F. J. (2007). El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, 33-51.
- Merchán, F. J. (2009). Hacer extraño lo habitual. Microsociología del examen en la clase de Historia. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 60 (1), 21-34.
- Merchán, F. J. y García Pérez, F. F. (1987). Reflexiones sobre el uso de una metodología investigativa en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias sociales en la adolescencia. *Investigación en la Escuela*, 2, 37-47.
- Merchán, F. J. y García Pérez, F. F. (1994). Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la Historia. En B. Aisemberg y S. Alderoqui (comps.). *Didáctica de las Ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Merchán, J. y García, F. (1994). El proyecto IRES: una alternativa para la transformación escolar. Reflexiones desde el área de Ciencias Sociales. *Signos*, 13, 58-69.
- Miralles, P. (2005). Las tendencias historiográficas recientes y la enseñanza de la Historia en el bachillerato. *Revista de historiografía*, 2, 158-166.

- Miralles, P. (2009). La didáctica de la historia en España: retos para una educación de la ciudadanía. En R. M. Ávila, B. Borghi e I. Mattozzi (coord.). *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"* (pp. 259-270). Bolonia: Pátron.
- Miralles, P. y Alfgeme, B. (2013). Educación, identidad y ciudadanía en un mundo globalizado y posmoderno. *Educatio siglo XXI*, 31 (1), 11-24.
- Miralles, P. y Belmonte, P. (2004). Historiografía, historia de las mujeres y enseñanza de la historia. En M. I. Vera y D. Pérez (eds.). *Formación de la Ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas* (pp. 619-629). Alicante: AUPDCS.
- Miralles, P. y Molina, S. (2011a), Cómo incorporar el estudio de un acontecimiento, fenómeno o realidad social a la actividad de la clase. En J. Prats (Coord.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 123-139). Barcelona: Ministerio de Educación y Graó.
- Miralles, P. y Molina, S. (2011b). Didáctica de las ciencias sociales para el área de Conocimiento del entorno. En M.P. Rivero García (coord.), *Didáctica de las ciencias sociales para Educación Infantil* (pp. 89-110). Zaragoza: Ed. Mira.
- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formació del Profesorado (REIFOP)*, 15 (1), 81-90.
- Miralles, P., Gómez, C. J., y Monteagudo, J. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana al finalizar la Educación Primaria y Secundaria. *Investigación en la escuela*, 78, 19-30.
- Miralles, P., Gómez, C. J., y Sánchez, R. (2014). Dime qué preguntas y te diré qué evalúas y enseñas. Análisis de los exámenes de Ciencias sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42(2), 83-89.
- Miralles, P., Molina, S. y Santisteban, A. (eds.) (2011). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. 2 vols. Murcia: AUPDCS.
- Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, M. (2011a). *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*, Granada: GEU.
- Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, M. (2011b). La investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Educatio siglo XXI*, 29 (1), 149-174.
- Miralles, P., Prats, J. y Tatjer, M. (2012). Conocimientos y concepciones de estudiantes españoles y latinoamericanos de Educación Secundaria Obligatoria sobre las independencias políticas americanas. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales*, XVI, 418, 1-12.
- Miralles, P.; Gómez, C. J.; Sánchez, R. y Prieto, J. A. (2012). *Metología didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales*. Murcia: Diego Marín.
- Molina, S. (2011). El uso de la genealogía para la enseñanza de la Historia en los niveles educativos iniciales. *Proyecto Clío*, 37.

- Molina, S. y Calderón, D. (2009). Los criterios de evaluación de Geografía e Historia en segundo ciclo de la ESO: análisis curricular comparativo. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 23, 37-60.
- Molina, S., Ortuño, J. y Miralles, P. (2011). El comentario de fuentes primarias como herramienta para la evaluación de competencias básicas en historia. En P. Miralles Martínez, S. Molina Puche y A. Santisteban (eds.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp. 295-396). AUPDCS: Murcia.
- Monereo, C. (2005) (coord.): *Internet y las competencias básicas: aprender a cooperar, a comunicarse, a participar, a aprender*, Barcelona, Graó.
- Monereo, C. y Durán, D. (2003). *Entramados: métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos, en C. Monereo y J. I. Pozo (eds.). *La universidad ante la nueva cultura europea. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 15-30). Madrid: Síntesis.
- Montanero Fernández, M., Lucero Fustes, M. y Méndez Pérez, J. M. (2008). Enseñanza de contenidos históricos mediante diagramas multicausales. *Revista española de pedagogía*, 66, nº 239, 27-48.
- Monteagudo, J. y Villa, J. L. (2011). La evaluación de las competencias básicas en la materia de Historia de 4º de ESO de la Región de Murcia. En P. Miralles Martínez, S. Molina Puche y A. Santisteban Fernández (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Vol. I. (pp. 317-326). Murcia: AUPDCS.
- Mora, J. L. (1998). Maestros y universidad: veinticinco años de historia. En A. Rodríguez, E. Sanz y M. V. Sotomayor (coords.). *La formación de Maestros en los países de la Unión Europea* (pp. 121-141). Madrid: Narcea.
- Moradiellos, E. (1993). Últimas corrientes en Historia. *Historia Social*, 16, 97-113.
- Moradiellos, E. (2011). La historia: una ciencia humana y de naturaleza racional. En J. Prats (eds.). *Geografía e historia. Complementos de formación disciplinar* (pp. 33-46). Barcelona: Graó.
- Moradiellos, E. (2013). *Clío y las aulas. Ensayo sobre Educación e Historia*. Badajoz: Diputación de Badajoz.
- Morales, A.J., Caurín, C. y Souto, X. M. (2013). Percepción del mundo: mapas mentales y problemas socioambientales. *Didáctica geográfica*, 14, 91-108.
- Moreno, A. y Marrón, M^a J. (ed.) (1995). *Enseñar geografía: de la teoría a la práctica*. Madrid: Síntesis.
- Moreno Martín, M^a C. y Gallego García, C. I. (2013). “Egipto en mi aula”: didáctica de la Geografía para educación infantil. En R. de Miguel González, M. L. de Lázaro y Torres, M. J. Marrón Gaité (coords), *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales* (pp. 353-366). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Morillo, N., Sayago, A. y Ancianis, E. (2010). Praxis didáctica desde el enfoque geohistórico en el aprendizaje de la geografía local. *Acción Pedagógica*, 19, 90-100.

- Morin, E. (2001). Identidad nacional y ciudadanía. En P. Gómez García (coord.), *Las ilusiones de la identidad* (pp. 17-28). Madrid: Cátedra.
- Muelas, M. (1998). De escuela de magisterio a Facultad del profesorado. *Retama*, 1, 59-64.
- Nadal, I. (2002). Lo cercano y lo lejano como criterio de ordenación de los contenidos del currículo de ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 32, 29-40.
- Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Ochaita, E. (1987). Conocimiento del espacio y enseñanza de la geografía. En A. Álvarez (Ed.). *Psicología y educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y la práctica* (pp. 442-448). Madrid: Visor.
- Olábarri, I. (1995). New History: A longue Duree Structure. *History and Theory*, 34(1), 86-98.
- Olcina, J. y Baños, C. J. (2004). Los fines de la geografía. *Investigaciones geográficas*, 33, 39-62.
- Oller, M. (2011). Métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. En A. Santisteban y J. Pagès (coords.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar* (163-183). Madrid: Síntesis.
- Ortega, N. I. (2001). El Patrimonio, expresión de la identidad de un pueblo. El itinerario Histórico-Artístico como propuesta didáctica. En J. Estepa, F. Frieria y R. Piñeiro (eds.). *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las Ciencias sociales* (pp. 507-516). Oviedo: Ediciones KRK.
- Ortega, N. I. (2002). La didáctica de la historia del arte. Una propuesta para formar maestros. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 31, 111-117.
- Ortega, N. I. (2003). El estudio del patrimonio y las manifestaciones artísticas en la formación inicial. En E. Ballesteros y otros (coords.). *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias sociales* (pp. 51-59). Cuenca: UCLM-AUPDCS.
- Ortuño, J., Gómez, C. J. y Ortiz, E. (2012). La evaluación de la competencia educativa social y ciudadana desde la didáctica de las ciencias sociales. Un estado de la cuestión. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 53-72.
- Osset, J. (2004). Las nuevas tecnologías en ciencias sociales. Un viaje hacia el aula virtual. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 4.
- Pagès, J. (1989). Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. En J. Rodríguez (ed.). *Enseñar Historia: nuevas propuestas*. Barcelona: Laia.
- Pagès, J. (1994). La Didáctica de las Ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos, teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- Pagès, J. (1998). Contenidos y formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 268, 82-85.
- Pagès, J. (1999). El tiempo histórico: ¿Qué sabemos de su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones. *I Seminario de Didáctica de las Historia*. Santiago de Chile: Universidad Pontificia de Chile.

- Pagès, J. (2011). La didáctica de las ciencias sociales y sus retos. En J. Vallés, D. Álvarez y R. Rickenmann (eds.). *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació* (pp. 45-62). Girona: Documenta Universitaria.
- Pagès, J. y González, N. (2010). ¿Por qué y qué enseñar sobre la crisis. *Cuadernos de Pedagogía*, 405, 52-56.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En Jara, M. A. (Ed.). *Enseñanza de la Historia. Debates y propuestas (95-127)*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Comahue.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación Primaria. *Cad. Cedex*, 30 (82), 281-309.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender Ciencias Sociales. En A. Santisteban y J. Pagès (coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 23-40). Madrid: Ed. Síntesis.
- Paniagua, J. (1997). Dejád a los políticos en la cuneta. La historia social busca su propio espacio. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 12, 25-36.
- Pantoja Chaves, A. (2010). La fotografía como recurso para la didáctica de la Historia. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 9, 179-194.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Parra, D., Colomer, J. C. y Sáiz, J. (2015). Las finalidades socioeducativas de las ciencias sociales en el marco de la LOMCE. Educación Infantil y Educación Primaria. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 79, 8-14.
- Pastor Blázquez, M. (2004). Estrategias y métodos didácticos para la enseñanza/aprendizaje de las ciencias sociales. En M^a. C. Domínguez. *Didáctica de las ciencias sociales para Primaria*. Madrid: Pearson.
- Pastor Blázquez, M^a M. et al. (2015). Propuestas didácticas de carácter interdisciplinar para la enseñanza/aprendizaje del espacio y el tiempo en la educación infantil. *Didácticas Específicas*, 13, 87-104.
- Pavié, A. (2007). La formación inicial docente: hacia un enfoque por competencias. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 52, 7-17.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Invtteruniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 14 (1), 67-80.
- Peck, C., y Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015-1038.
- Pelegrín Campo, J. (2010). La historia alternativa como herramienta didáctica: una revisión historiográfica. *Proyecto Clío*, 36.
- Pérez Castelló, T. D. (2004). La WebQuest como recurso educativo de Ciencias Sociales en Educación Primaria: el castillo de Crevillente. En M^a P. Vera Muñoz D. Pérez i Pérez (Coord.): *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*, AUPDCS: Alicante.

- Pérez Galdós, B. (1993). *El equipaje del rey José*. Madrid: Historia 16/Caja de Madrid.
- Pérez Garzón, J. S.; Manzano, E.; López Facal, R. y Rivière, A. (2000). *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Barcelona; Crítica.
- Pérez Gómez, A. (1993). La formación del docente como intelectual comprometido. *Signos* 8/9, 42-53.
- Pérez Gómez, A. (1997). *Historia de una reforma educativa*. Sevilla: Díada.
- Pérez Gómez, A. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 171- 177.
- Pérez Gómez, A. (2011). Aprender a educar(se): una nueva ilustración para la escuela. *Cuadernos de pedagogía*, 417, 52-55.
- Pérez-Garzón, S. (2002). Usos y abusos de la historia. *Gerónimo de Ustariz*, 17-18, 11-24.
- Pérez-Garzón, S. (2008). ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la educación*, 27, 37-55
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? REDU - *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-16
- Peterson, A. (2011). Moral learning in history. En I. Davies (ed.). *Debates in History Teaching* (pp. 161-171). Londres: Routledge.
- Philips, I. (2011). Highlighting evidence. En I. Davies (ed). *Debates in History Teaching* (pp. 212-223). London-New York: Routledge.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1980). *Psicología del niño*. Madrid: Ed. Morata (del original 1969).
- Pineda-Alfonso, J. A. (2015). Educar para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (2), 353-367.
- Pinilla, A. (2017). *La legalización del PCE. La historia no contada 1974-1977*. Madrid: Alianza.
- Pinto, H. (2013). Usos del patrimonio en la didáctica de la historia: perspectivas de alumnos y profesores portugueses relativas a identidad y conciencia histórica. *Educatio siglo XXI*, 31 (1), 61-88.
- Piñeiro Peleteiro, M^a. R. y Melón Arias, M^a Cruz (1997). El papel del Atlas en la enseñanza. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 13, 37-45.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, 84, 163-184.
- Plata, J. (1996). La evaluación del aprendizaje geográfico. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 9, 97-106.
- Pluckrose, H. (1996). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Ed. Morata (del original de 1991).

- Pol, E. (1995). Aprendizaje y enseñanza del arte: fundamentos y propuestas. *Signos*, 14, 68-83.
- Pol, E. y Asensio, M. (1996). El aprendizaje de los estilos artísticos. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 8, 25-42.
- Porlán, R. y otros (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado*. Sevilla: Díada.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada.
- Pozo, I. (1985). *El niño y la historia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pozo, J.I. (2008). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza
- Prats, J. (1988). La historia local: notas para una metodología. *Apuntes de Educación. Ciencias sociales*, 29, 2-5.
- Prats, J. (1996). El estudio de la historia local como opción didáctica ¿destruir o explicar la historia? *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 8, 50-56.
- Prats, J. (1997) La selección de contenidos para la educación secundaria. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 12, 7-18.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias sociales*, 5.
- Prats, J. (2001a). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Badajoz: Junta de Extremadura.
- Prats, J. (2001b). Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. En F. J. Perales y otros (eds.). *Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*. Vol. I (pp. 245-259). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Prats, J. (2002a). Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 1, 81-89.
- Prats, J. (2002b). La 'Didáctica de las Ciencias Sociales' en la Universidad española: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 328, 81-96.
- Prats, J. (2008). Memoria histórica "versus" historia enseñada. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 55, 5-8.
- Prats, J. (2009). El estudio de caso único como método. *Novedades Educativas*, 223.
- Prats, J. (2010). En defensa de la historia como materia educativa. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 9, 8-17.
- Prats, J. (2011a) (coord.). *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó.
- Prats, J. (2011b) (coord.). *Didáctica de la Geografía y de la Historia*. Barcelona: Graó.
- Prats, J. (2011c) (coord.). *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.

- Prats, J. (2011d). Qué son las ciencias sociales. En J. Prats (coord.). *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar* (pp. 9-27). Barcelona: Graó.
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 70, 7-13.
- Prats, J. (2016). Combates por la historia en educación. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 15, 145-153.
- Prats, J. y Albert, M. (2004). Enseñar utilizando Internet como recurso. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 41, 8-18.
- Prats, J. y Fernández, R. (2017). ¿Es posible una explicación objetiva sobre la realidad social? Reflexiones básicas e imprescindibles para investigadores noveles. *Didactae. Revista de Investigación en didácticas específicas*, 1, 97-110.
- Prats, J. y Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la Historia. En Prats, J. *Enseñar Historia: Notas para una Didáctica Renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011a). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En *Enseñanza y aprendizaje de la historia en Educación Básica* (pp. 18-68). México: Secretaría de Educación Pública.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011b). Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la Historia. En J. Prats (Coord.), *Geografía e historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- Prieto, J. A. y Gómez, C. J. (2016). Fuentes primarias y fuentes objetuales en la enseñanza de la Edad Moderna: el uso de la numismática en el aprendizaje de la historia. En F. García, C. J. Gómez Y R. A. Rodríguez (Eds). *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Experiencias de investigación (193-203)*. Murcia: Editum.
- Prieto, J. A., Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, 39.
- Pro, A. de (2003). La construcción del conocimiento científico y los contenidos de ciencias. En M. P. Jiménez (coord.), *Enseñar Ciencias* (pp. 33-54). Barcelona: Graó.
- Pro, A. de y Miralles, P. (2009). El currículo de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en la Educación Primaria. *Educatio siglo XXI: revista de la Facultad de Educación*, 27 (1), 59-96.
- Pujol, R. M. (2003). *Didáctica de las ciencias en la educación primaria*. Madrid: Síntesis.
- Quesada, C., Fernández, M. y Gairín, J. (2017). ¿Cómo aprende el profesorado universitario español? Comprendiendo el uso de estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 376, 135-162.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 40, 7-22.
- Quintero, S. y Plata, J. (2001). *Educar para convivir: formación del maestro*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Ramírez Espejo, P. (2009). Concepciones del profesorado de Ciencias sociales. *Innovación y experiencias educativas*, 15.
- Ramírez, J. A. (1987). La Historia del Arte entre las Ciencias sociales: estatuto epistemológico y sugerencias didácticas para la enseñanza media. En *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias sociales: hacia un curriculum integrado* (pp. 247-258). Madrid: MEC.
- Ramírez, J. A. (1989). La Historia del Arte en el Bachillerato. Problemática epistemológica y núcleos conceptuales básicos. En M. Carretero, J. I. Pozo y M. Asensio (comps.). *La enseñanza de las Ciencias sociales* (pp. 61-74). Madrid: Visor.
- Redondo, L., Gil, D. y Vilches, A. (2008). Los museos etnológicos como instrumento de formación ciudadana para la sostenibilidad. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 22, 67-84.
- Repáraz, Ch., Lara, S., Mir, J. I. y Orobiogoikoetxea, E. (2006). Empleo de WebQuest para la elaboración de vídeos científicos en geografía (4º de la ESO). La indagación científica y el aprendizaje cooperativo. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 49, 109-122
- Richardson, J. T. E. (1994). Cultural Specificity of Approaches to Studying in Higher Education: A Literature Survey. *Higher Education*, 27, 449-468.
- Rico, L. (2004). La difusión del patrimonio a través de las nuevas tecnologías. Nuevos entornos para la educación patrimonial histórico-artística. En M. I. Vera y D. Pérez (eds.). *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas* (pp. 155-164). Alicante: AUPDCS.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. Madrid: Cristiandad.
- Ricoeur, P. (2004). *History, Memory, Forgetting*. Chicago y London: University of Chicago Press.
- Ríos Saloma, M. F. (2005). De la Restauración a la Reconquista: la construcción de un mito nacional (Una revisión historiográfica. Siglos XVI-XIX). *La España Medieval*, 28, 379-414.
- Rivero, P. (2011). Un estudio sobre la efectividad de la multimedia expositiva para el aprendizaje de la Historia. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 10, diciembre, 45-50.
- Rivero, P. y Gil Alejandre, J. (2011). Pensar y expresar el espacio en el aula de Educación Infantil. En Mª P. Rivero Gracia (coord.), *Didáctica de las ciencias sociales para Educación Infantil* (pp. 31-47). Zaragoza: Mira Editores.
- Rodrigo, M. J. y Arnay, J. (comps.) (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Rodrigo, P. y Rodrigo, A. (2000). *El espacio urbano*. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez Gómez, G. (2002). El reto de enseñar hoy en la universidad. En Álvarez, V. y Lázar, A. (Eds). *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Lestegás, F. (2008). La construcción de identidades en la sociedad actual: un desafío para la educación y para la democracia. *Revista Española de Pedagogía*, 239, 85-102.

- Rodríguez Lestegás, F. (2009a). Educar geográficamente, educar cívicamente: La necesidad de construir una identidad Europea intercultural. *Didáctica Geográfica*, 10, 181-205.
- Rodríguez Lestegás, F. (2009b). La construcción de una identidad para la ciudadanía europea: ¿qué se espera de la geografía? En Ávila, R. M., Borghi, B. y Mattozzi, I. (eds.). *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "Estrategia de Lisboa"* (pp 181-188). Bolonia: Pàtron Editore.
- Rodríguez Martínez, A. (2006). Conocimiento de la educación como marco de interpretación de la Teoría de la Educación como disciplina. *Tendencias pedagógicas*, 11, 31-54.
- Rodríguez Ratia, F. (1993). Orientaciones metodológicas, en A. L. García Ruiz (Coord.). *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria* (pp. 71-93). Sevilla, Algaída.
- Rodríguez Ratia, F. (2004a). Concepto y campo epistemológico de las Ciencias sociales (II). En M. C. Domínguez (coord.). *Didáctica de Ciencias sociales para Primaria* (pp. 29-60). Madrid: Pearson.
- Rodríguez Ratia, F. (2004b). Los contenidos de enseñanza-aprendizaje en el currículo de Ciencias sociales. En M^a C. Domínguez (Coord.). *Didáctica de ciencias sociales para Primaria* (pp. 123-146). Madrid: Pearson.
- Rodríguez Rodríguez, C.C. (2008). El protagonista de la semana. *Cuadernos de pedagogía*, 380 (Junio), 27-29.
- Rodríguez-Correa, M. y González-Sanmamed, M. (2013). La gestión del cambio institucional en las Universidades a través de las TIC. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 363-384.
- Román, J. M. y Cano, R. (2008). La formación de maestros en España (1838-2008). Necesidades sociales, competencias y planes de estudios. *Educación XX1*, 11, 73-101.
- Rosa, A. (2004). Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la Historia en el desarrollo de la ciudadanía. En M. Carretero y J. Voss (comps.). *Aprender y pensar la Historia* (pp. 47-70). Buenos Aires: Amorrortu.
- Rozada, J. M. (1996). Los tres pilares de la formación: estudiar, reflexionar y actuar. Notas sobre la situación en España. *Investigación en la Escuela*, 29, 7-22.
- Rozada, J. M. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Madrid: Akal.
- Rué, J. (2008) Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 6(1), 1-19.
- Rueda Parras, C. (2003). Enseñar y aprender Geografía en Educación Infantil: Primeras nociones espaciales. En M^a J. Marrón Gaite, C. Moraleda Nieto, H. Rodríguez García (coords.), *La enseñanza de la geografía ante las nuevas demandas sociales*, (pp. 505-512). Toledo: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ruiz, I., Rubia, B., Martínez, R. y Fernández, E. (2010). Formar al profesorado inicialmente en habilidades y competencias en TIC: perfiles de una experiencia colaborativa, *Revista de Educación*, 352, 149-178.

- Rösen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York: Berghahn.
- Sáiz, J. (2010). ¿Qué historia medieval enseñar y aprender en Educación Secundaria? *Imago Temporis. Medium Aevum*, IV, 594-607
- Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 37-64.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66.
- 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, 83-99.
- Sáiz, J. y López Facal, R. (2012). Aprender y argumentar España: la visión de la identidad española entre el alumnado al finalizar el bachillerato. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 26, 95-120.
- Sáiz, J. y López Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de Educación Secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101.
- Sáiz, J., y Gómez, C. J. (2016). Investigando el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado REIFOP*, 19(1), 175-190.
- Salinas, J. (2000). El rol del profesorado en el mundo digital. En L. del Carmen (ed.). *Simposio sobre la formación inicial de los profesores de la educación* (pp. 305-320). Girona: Universidad de Girona.
- Sánchez Agustí, M. (2002). Los retablos como recurso para enseñar historia en edades tempranas: una aproximación a la vida cotidiana en la época de los Reyes Católicos. En I. González (dir.). *La Geografía y la Historia, elementos del medio* (pp. 279-320). Madrid: MECD.
- Sánchez Agustí, M. (2011). Ciudadanía y enseñanza de la historia. Resultados de una intervención en la formación de maestros. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 3-15.
- Sánchez Marcos, F. (2012). *Las huellas del futuro. Historiografía y cultura histórica en el siglo XX*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Sánchez, S. (2005). *¿Y qué es la historia. Reflexiones epistemológicas para profesores de Secundaria*. Madrid: Siglo XXI.
- Santacana, J. (2005). Reflexiones en torno al laboratorio escolar en ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 43, 7-14.
- Santacana, J. y Hernández Cardona, F. X. (1999). *Enseñanza de la arqueología y la prehistoria*. Lleida: Milenio.

- Santacana, J. y Llonch Molina, N. (2012a). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: Trea.
- Santacana, J. y Llonch Molina, N. (2016). *El patrimonio cultural e inmaterial y su didáctica*. Gijón: Trea.
- Santacana, J. y Martínez, T. (2013). Patrimonio, identidad y educación: una reflexión teórica desde la historia. *Educatio, siglo XXI*, 31 (1), 47-60.
- Santacana, J. y Masriera, C. (2012). *Arqueología reconstructiva y el factor didáctico*. Gijón: Trea.
- Santacana, J. y Serrat, N. (coords.) (2005). *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel.
- Santana, A. (2006). Entre la cultural, el lenguaje, lo “social” y los actores: la nueva historiografía anglófona sobre la Revolución Francesa. *Historia Social*, 54, 157-182.
- Santiago, R., Díez, A., y Navaridas, F. (2014). La taxonomía del aprendizaje a debate: Del Modelo de Bloom de los años 50 a la era del aprendizaje móvil. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 29.
- Santisteban, A. (2006). Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 4, 101-122.
- Santisteban, A. (2008). La educación para la ciudadanía económica: comprender para actuar. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 58, 16-25.
- Santos Guerra, M. A. (1991). ¿Cómo evaluar los materiales? *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 29-31.
- Santos, M. (1990). *Por una Geografía nueva*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Sarriá Gómez, C. (2008). Un archivo de historia oral como herramienta didáctica. *Hekademos. Revista educativa digital*, 1, 5-21.
- Schmidt, M. A. (2005). Jóvenes brasileños y europeos: identidad, cultura y enseñanza de la historia (1998-2000). *Enseñanza de las ciencias sociales*, 4, 53-64
- Schugurensky, D. (2012). Civic engagement and participatory governance. En R. Kelly (ed.). *Civic Engagement: 100th Arizona Town Hall*. Phoenix: Arizona Town Hall.
- Schulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza. Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), 1-30.
- Seixas, P. (1993). The community of inquiry as a basic knowledge and learning: the case of history. *American Educational Research Journal*, 30.
- Seixas, P. (2002). History, memory and learning to teach. *Encounters on Education*, 3, 43-49.
- Seixas, P. (2010). A Modest Proposal for Change in Canadian History Education. En E. Nakou e I. Barca (Eds.). *Contemporary Public Debates over History Education* (pp. 11-26), Charlotte: Information Age Publishing.
- Seixas, P. (2011). Assessment of Historical Thinking. In P. Clark (Ed.). *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada*. Vancouver-Toronto: UBC Press.
- Seixas, P. (2012). Historical Agency as a Problem for Researchers in History Education. *Antitesis*, 5(10), 537-553.

- Seixas, P. (ed.) (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: Toronto University Press
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson.
- Serrat, N. (2005) ¿El museo como laboratorio? Una radiografía en los inicios del siglo XXI. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 43, 67-80.
- Sewell, W. H. (2005). *The Logics of History. Social theory and Social Transformation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Shemilt, Denis (1984). Beauty and the Philosopher: Empathy in History and classroom. En A. Dickinson, P. Lee y P. Rogers (Eds.). *Learning History* (pp. 39-84), Londres: Heinemann Educational Books.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M.C. Wittrock (dir.). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós.
- Silva, C. B. da. (2012). O ensino de História. Algumas reflexões do Reino Unido: entrevista com Peter J. Lee. *Tempo e Argumento*. 3 (2), 216-250.
- Sobejano, M. J. (1993). *Epistemología y didáctica de las ciencias sociales: estado actual*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza-ICE.
- Sobejano, M. J. (1997). Formación permanente del profesorado: un reto y un soporte para la construcción de la Didáctica de las Ciencias sociales. En *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias sociales* (pp. 95-99). Sevilla: Díada.
- Sobejano, M. J. (1998). El profesor de Ciencias sociales ante los valores. En *Los valores y la Didáctica de las Ciencias sociales* (pp. 245-253). Lleida: Universidad de Lleida-AUPDCS.
- Socías, I. (1996). El valor del arte y la renovación de la Didáctica de las Ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 8, 7-16.
- Songel, F. (2007). Seremos arqueólogos. *Cuadernos de Pedagogía*, 367, 44-46.
- Soto Vázquez, J., Pérez Parejo, R., Martens, H. y Barcia Mendo, E. (2015). *Cuentos populares españoles ilustrados* (edición bilingüe español/inglés). Madrid: Cultiva Libros.
- Souto, X. M. (1992). Fundamentos para una innovación en Didáctica de la Geografía y Ciencias sociales. En *II Congreso de Jóvenes Historiadores y Geógrafos*. Valencia: CSIC.
- Souto, X. M. (1996). Investigación educativa y experimentación del proyecto curricular de Geografía GEA. En Proyecto IRES (coord.). *La experimentación curricular en Ciencias sociales. Planteamientos y perspectivas* (pp. 79-96). Sevilla: Alfar.
- Souto, X. M. (1998). *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbel.
- Souto, X. M. (1999). El proyecto Gea-Clío. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias sociales*, IV, 161.
- Souto, X. M. (2000). La didáctica de la geografía: dudas, certezas y compromiso social de los docentes. En X. M. Souto (eds.). *La didáctica de la geografía: dudas, certezas y compromiso social de los docentes* (pp. 141-152). Santiago de Cali: ACOGE.

- Souto, X. M. (2007). Espacio geográfico y educación para la ciudadanía. *Revista Didáctica Geográfica*, 9, 11-31.
- Souto, X. M. (2010). ¿Qué escuelas de Geografía para educar en ciudadanía? *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 24, 25-44.
- Souto, X. M. (2011). Fines y objetivos en la enseñanza de la Geografía: los condicionantes sociales y epistemológicos. En J. Prats (coord.). *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 115-130). Barcelona: Graó.
- Souto, X. M., y López Facal, R. (2016). ¿Es la crisis un contenido de geografía e historia? *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 84, 7-13.
- Stearns, P.N., Seixas, P., Wineburg, S. (ed.). *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*. Nueva York-Londres: New York University Press.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1986). El legado del movimiento curricular. En M. Galton y B. Moon (eds.). *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Barcelona: Martínez Roca.
- Stone, L. (1991). History and Post-Modernism. *Past and Present*, 131, 207-218.
- Suárez, M. A. (2010). Enseñanza de la Historia: viejos problemas y necesidad de un cambio. Reflexión de un alumno del Máster de Profesorado de Secundaria. *Proyecto CLIO*, 36.
- Taberner Guasp, J. (2003). *Sociología y educación. El sistema educativo en sociedades modernas. Funciones, cambios y conflictos*. Madrid: Tecnos.
- Thénard-Duvivier, F. (2008) (coord.). *L'enseignement en histoire et géographie*. Paris: ADAPT.
- Thompson, E. P. (1984). *Tradición, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Barcelona: Crítica.
- Tilly, C. (1990). *Coercion, Capital and European States, AD 990-1990*, Cambridge: Basil Blackwell.
- Tilly, C. (2007). Three vision of History and Theory. *History and Theory*, 46, 299-307.
- Tirado, C. (2001). Los nuevos problemas sociales en la didáctica de la historia. Una propuesta curricular centrada en la vida de Clara de Campoamor. En X. M. Souto (comp.). *La Didáctica de la Geografía i la Història en món globalizat i divers* (pp. 69-75). Valencia: L'Ullal Edicions.
- Toledo, M^a I.; Gazmurri, R.J.; y Magendzo, A. (2010). Propuesta de categorización de corrientes vigentes en la enseñanza escolar de la historia. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 63, 77-92.
- Tonda, E. M. (2001). *La didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado de Educación Infantil*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Topolsky, J. (2004). La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia. In M. Carretero y J. Voss (Eds.). *Aprender y pensar la historia* (pp. 101-120). Buenos Aires: Amorrortu.

- Torres Bravo, P. A. (2001). *Enseñanza del tiempo histórico: historia, kairos y cronos. Una mirada didáctica para el aula de la ESO*. Madrid: Ed. de la Torre.
- Torres de Cárdenas, R. y Franco, M. C. (2003). Identidad y ciudadanía: nuevos territorios para la didáctica de la geografía. *Educación y educadores*, 6, 201-212.
- Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdiscipliniedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2005). La selección de contenidos en el currículo básico. *Cuadernos de pedagogía*, 348, 38-41.
- Torres Santomé, J. (2006). Profesoras y profesores en el ojo del huracán. *Foro de Educación*, 7-8, 81-102.
- Torres, P. A. (2001) *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: Tiempo social y tiempo histórico*. Madrid: UNED.
- Tortella, G. (2002). *Introducción a la economía para historiadores*. Madrid: Tecnos.
- Travé, G. (1998) *La investigación en Didáctica de las Ciencias sociales. Perspectivas y aportaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Trepát, C.A. (1997). Cartografía y categorización del espacio. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 13, 7-18.
- Trepát, C. A. (1995). *Procedimientos en Historia*. Barcelona: Graó.
- Trepát, C. A. (1996). La lectura de la obra de arte en secundaria. Un esquema para el aprendizaje de este procedimiento. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 8, 57-68.
- Trepát, C.A. (2002). El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales. En C.A. Trepát y P. Comes, *El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 7-122). Barcelona: Ed. Graó.
- Trepát, C. A. (2003a). Didácticas de la historia del arte. Criterios para una fundamentación teórica. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 37.
- Trepát, C. A. (2003b). *El taller de la mirada. Una Didáctica de la Història de l'Art*. Lleida: Pagès editors.
- Trepát, C.A. (2011). El aprendizaje del tiempo en Educación Infantil. En M. P. Rivero García (coord.), *Didáctica de las ciencias sociales para Educación Infantil* (pp. 49-63). Zaragoza: Ed. Mira.
- Trepát, C. A. y Feliú, M^a (2010). Propuestas en formación en didáctica de la historia del arte. Aprender a enseñar historia del arte en secundaria. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 66, 86-90
- Trigueros Cano, J., Arias Ferrer, L., Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Rodríguez Pérez, R. (2013). *Ciencias Sociales y su didáctica. Educación Infantil*. Murcia: CFDP Diego Marín.
- Trigueros, F. J., Molina Puche, S., Sánchez Ibáñez, R., et al. (2010). La competencia digital y la didáctica de las ciencias sociales en la formación permanente del profesorado de

- Infantil y Primaria. En R. M^a. Ávila Ruiz, M^a. P. Rivero Gracia y P. L. Domínguez Sanz (Coords.). *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico
- Tudela, A. y Cambil, M^a E. (2016). Epistemología de las ciencias sociales. Características, concepto y ámbitos del conocimiento social. En A. Licerias y G. Romero (coords.), *Didáctica de las ciencias sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 23-46). Granada: Pirámide.
 - Tutiaux-Guillon, N. y Nourrisson, D. (comps.) (2003). *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne: Université de Saint-Étienne.
 - Ubieto, A. (1987). Los mapas históricos: análisis y comentarios. *Educación abierta*, 26.
 - Ubieto, A. (1988). El entorno, lo que nos rodea, como fuente histórica y materia de estudio. En A. Ubieto y otros: *El entorno, lo que nos rodea, como fuente histórica y materia de estudio* (pp. 13-56). Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
 - Ubieto, A. (1991). *La Historia y su Didáctica: bases bibliográficas para su estudio*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
 - Ullman, J. B. (2001). Structural equation modelling. En B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (Eds.). *Using multivariate statistics* (pp. 653-771). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
 - UNESCO (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por J. Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
 - Valdeón, J. (1989). ¿Enseñar historia o enseñar a historiar? en J. Rodríguez (ed.). *Enseñar Historia. Nuevas propuestas*. Barcelona: Laia.
 - Valls, R. (2001). Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 23-36.
 - Valls, R. (2008). Los textos escolares de historia: una propuesta de análisis y valoración. En J. Prats y M. Albert (dir.). *Ells llibres de text i l'ensenyament de la Història*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
 - Valls, R. (2011). La presencia del Islam en los actuales manuales españoles de historia. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 70 (2), 59-66.
 - Valls, R. (2012). La enseñanza española de la historia y su dimensión iberoamericana. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 26, 121-143.
 - Valls, R. y Radkau, V. (1999). La didáctica de la historia en Alemania: una aproximación a sus características. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 21, 89-105.
 - Valls, R. y López Facal, R. (2011a). La didáctica de la Historia y la Geografía como reflexión para la educación actual. Perspectiva histórica. J. Prats (coord.). *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar* (pp. 189-200). Barcelona: Graó.
 - Valls, R. y López-Facal (2011b). ¿Un Nuevo paradigma para la enseñanza de la historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en contexto del mundo occidental. *Enseñanza de las Ciencias sociales. Revista de investigación*, 10, 75-86.

- Van Drie, J., y Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing student's reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110.
- Van Drie, J., y Van Boxtel, C. (2013). Historical reasoning in the classroom: What does it look like and how can we enhance it? *Teaching History*, 150, 44-52.
- VanSledright, B. A. (2002). *In Search of America's Past. Learning to read History in elementary school*. Nueva York: Teacher College Press.
- VanSledright, B. (2008). Narratives of Nation-State, historical knowledge and school history education. *Review of Research in Education*, 32, 109-146.
- VanSledright, Bruce A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On practice, theories, and policy*, Nueva York: Routledge.
- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking y Understanding. Innovate Designs for New Standards*. New York: Routledge.
- Varela Fernández, J. (2001). La sociología de la educación en España: conversaciones con sociólogos. *Revista de educación*, 324, 91-109.
- Varela Fernández, J. (2007) (coord.). *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Madrid: Morata.
- Vélez, F. J. y González, C. (2017). Flipped-classroom en las aulas de ciencias sociales. En R. Martínez, R. García-Moris, y C. R. García (Eds.). *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 810-816). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Vera, M. I. y Pérez, D. (eds.) (2004). *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: AUPCDS.
- Vicent, N., Ibáñez, A. y Asensio, M. (2015). Evaluación de programas de educación patrimonial de base tecnológica. *Virtual Archaeology Review*, 13 (6), 18-25.
- Vigostky, L. S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 105-116.
- Vilar, P. (1997). *Pensar históricamente*. Barcelona: Crítica.
- Vilarrasa, A. (2002). El medio ciudadano en el siglo XXI. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 32, 41-49.
- Villanueva, M. (2004). Fronteras, identidades y diversidad: un ejercicio de re-lectura del mapa político de Europa. *Enseñanza de las Ciencias sociales. Revista de Investigación*, 3, 103-108.
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las Ciencias Sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Wass, S. (1992). *Salidas escolares y trabajo de campo en la educación primaria*. Madrid: Morata.
- Wenier, L. (2012). *The future of our schools*. Chicago: Haymarkets Books.
- Wertsch, J. V. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Wilschut, A. (2012). *Images of Time. The role of a Historical Consciousness of Time in Learning History*. Charlotte: IAP.
- Wineburg, S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), 495-519.
- Wineburg, S. (1999). Historical Thinking and Other Unnatural Acts. *The Phi Delta Kappan*, 80(7), 488-499.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, S., Martin, D. y Montesano, Ch. (2013). *Reading like a Historian. Teaching literacy in middle y high school history classrooms*. Nueva York: Teachers C.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 6(1), 1-13.
- Zabalza, M. A. (1996). Diseño y desarrollo del curriculum universitario. En *Actas del Symposium de Innovación Universitaria Diseño, desarrollo y evaluación del curriculum universitario* (pp. 9-14). Barcelona: UAB.
- Zabalza, M.Á. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.Á. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zahonero, A. y Martín, M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias pedagógicas*, 20, 51-70.
- Zamudio, J.I., Pagès, J. y Benejam, P. (1999). *La enseñanza de las Ciencias Sociales, Historia y Geografía*. Santiago de Cali: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Zaragoza, G. (1991). La investigación y la formación del pensamiento histórico del adolescente. En M. Carretero, J. I. Pozo y M. Asensio (comps.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 165-177). Madrid: Visor.
- Zerubavel, E. (2004). *Time maps. Collective memory and the social shape of the past*. Chicago: University of Chicago Press.
- Zuluaga, F. U. (2006). Unas gotas: reflexiones sobre la historia local. *Historia y espacio*, 27, 1-11.

oleo

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA



manu

110

ÍNDICE