

El tratamiento didáctico de la Historia e identidad cultural iberoamericanas en la Educación Secundaria Obligatoria española: modelo procedimental con fuentes iconográficas novohispanas.

The didactic treatment of the history and cultural latin-american identity in the secondary obligatory spanish education: procedural model with iconographic colonial sources.

Delfín Ortega Sánchez

Universidad de Burgos. dosanchez@ubu.es

Resumen

Considerando las disposiciones de la *Carta Cultural Iberoamericana* para la consolidación del *Espacio Cultural Iberoamericano* en materia educativa y, a la luz de los estudios más recientes, el presente trabajo revisa la capacidad didáctica de las fuentes primarias en la didáctica de la historia y en el desarrollo del pensamiento histórico-crítico. Por otro lado, a partir de fuentes primarias de distinta naturaleza, propone un modelo procedimental, dirigido al tratamiento didáctico de la historia e identidad cultural iberoamericana para el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria.

Palabras Clave: Historia e identidad iberoamericana, *Carta Cultural Iberoamericana*, *Espacio Cultural Iberoamericano*, modelo procedimental, Educación Secundaria, fuentes primarias.

Abstract

According to the dispositions of the *Carta Cultural Iberoamericana* for the *Espacio Cultural Iberoamericano* in educational matter and, in agreement to the most recent studies, the present article checks the didactic capacity of the primary sources in the didactics of the history and in the development of the historical - critical thought. On the other hand, from primary sources of different nature, the study proposes a procedural model, directed the didactic treatment of the history and cultural Latin-American identity for the second course of Secondary Obligatory Education.

Key words: History and Latin-American identity, *Carta Cultural Iberoamericana*, *Espacio Cultural Iberoamericano*, procedural method, Secondary Education, primary sources.

1. Las fuentes primarias en la Didáctica de la Historia.

La aproximación didáctica al proceso de construcción del conocimiento histórico, mediante métodos y técnicas de investigación e indagación, pretende alcanzar en el alumnado el pensamiento histórico y, en consecuencia, la conformación de una conciencia histórico-crítica (Lemus, 2011; Prieto, Gómez y Miralles, 2013).

Pensar históricamente supone la adquisición de la capacidad de razonamiento causal, y la valoración e interpretación crítica de las fuentes históricas, materializando la percepción de lo histórico en el *cambio* y en la *continuidad* entre el pasado y el presente (Carretero y Montanero, 2008). En este sentido, la autonomía y la determinación del alumno/a en la construcción de su propio conocimiento requieren de

propuestas metodológicas orientadas hacia la indagación y la experimentación para su gestión social en el aula. El planteamiento de actividades basadas en la resolución de problemas, los estudios de caso y la simulación suelen ser eficaces en la estimulación del análisis y la reflexión, facilitando la explicación de fenómenos históricos y fomentando el pensamiento histórico y crítico (Quinquer, 2004; Rojo, Barroso y Cristobo, 2011). En función de las características cognitivas del alumnado, la consolidación del conocimiento histórico ha de permitir la manipulación de los contenidos, de forma que le sea posible tratar la información de manera directa para su procesamiento y posterior comunicación.

Puede afirmarse que fuente es “todo aquello que, en herencia del pasado puede interpretarse como indicio revelador por algún concepto de la presencia, de la actividad, de los sentimientos y el modo de pensar del hombre que nos precedió” (Marrou, 1980, p. 60) o, lo que es lo mismo, “todo lo que nos proporciona el material para la reconstrucción de la vida histórica” (Bauer, 1970, p. 218). En definitiva, todo testimonio manuscrito, impreso, iconográfico, oral o material que arroja información válida y no manipulada sobre el pasado.

De acuerdo a García Ruiz (2003), la utilización y crítica de las fuentes como procedimiento y recurso en la enseñanza-aprendizaje de la Historia radica en la propia naturaleza epistemológica de la disciplina, por la que el documento sostiene su base y fundamenta el conocimiento histórico.

El trabajo con fuentes primarias materiales, documentales, iconográficas y orales, oportunamente seleccionadas, identificadas y contextualizadas, ofrece un núcleo científico tangible sobre el que conectar el pasado a la explicación del presente, mediante el análisis, la discusión e interpretación de los hechos históricos, esencial en el desarrollo del pensamiento histórico-crítico (Tribó, 2005; Carretero y Montanero, 2008).

Es indispensable que el alumnado aprenda a concebir las fuentes primarias como *retazos* de realidad, emitidos e interpretados por un historiador o colectivo en un contexto espacio-

temporal concreto, y dirigidos a un destinatario definido. El contraste entre fuentes sobre un mismo hecho histórico, social o fenómeno geográfico resulta fundamental para la detección de potenciales manipulaciones, omisiones o intereses personales y públicos, determinando la libertad de los autores en las narrativas de los acontecimientos, su participación directa en los mismos o las presiones a las que podrían haber estado expuestos (Britt y Aglinskias, 2002; Hernández, 2002; Valle, 2011). Igualmente, sería deseable trabajar con distintos tipos de fuentes, de manera que el alumnado pueda reconocer su variedad, distinguiendo entre las primarias de las secundarias.

Las metodologías constructivistas orientadas a la investigación, indagación y experimentación, en torno a la implementación de fuentes primarias en el aula, facilitan la autonomía y rol activo del alumnado en su propio proceso de aprendizaje, al tiempo que proponen al docente como orientador, guía o tutor/a en el planteamiento de una investigación estructurada y pautada (Valle, 2011; Prieto, Gómez y Miralles, 2013).

Aunque frecuentemente utilizadas en Educación Secundaria como elemento motivador complementario al bloque temático correspondiente, como puede comprobarse, las actividades de los libros de texto de Conocimiento del Medio y Ciencias Sociales (Historia) para Educación Primaria y Secundaria españoles adolecen de un verdadero trabajo procedimental con fuentes primarias.

Para fomentar la comprensión del tiempo y espacio históricos, el impulso del pensamiento crítico y la aproximación a la construcción del conocimiento histórico, el diseño de actividades habría de dirigirse hacia planteamientos problemáticos, cuya resolución requiriera de procedimientos como la asunción por el alumnado de la relevancia histórica de un personaje; la imaginación formas de vida del pasado; la detección de coincidencias y contradicciones entre dos fuentes sobre un mismo acontecimiento histórico; y la redacción de informes, a partir de las fuentes utilizadas.

La importancia de las fuentes en la enseñanza de la historia se explica en el potencial de éstas para la creación y desarrollo de hábitos intelectuales en el alumno/a, para despertar su curiosidad y

desarrollar su empatía, para la ampliación del horizonte temporal y para desarrollar un sentido crítico propio, bajo la dirección del profesor/a (García, 2003). En este sentido, los libros de texto habrían de presentar nociones conceptuales de fuente primaria y fuente secundaria, su clasificación tipológica, pautas procedimentales para su utilización y aprovechamiento (Valle, 2011).

Siguiendo las propuestas de García Ruiz (2003), las fuentes en el aula de Historia podrían implementarse como *pretextos*, con el objeto de hacer presente lo que no es directamente perceptible. Su utilización precedería a la explicación del profesor/a, de manera que el alumno/a pudiera observar y comprobar la relación de la explicación con los contenidos documentales disponibles; como *soportes de razonamiento* con el manejo e identificación de conceptos y vocabulario específico, así como el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, como el análisis, la síntesis y la evaluación, capaces de modificar o afirmar criterios e ideas previas; como *introdutores de conceptos abstractos*, definiendo una búsqueda intencionada, cuyo fin es, mediante comparación o analogía, la realización de ejercicios de razonamiento inductivo; como *instrumentos de evaluación y de expresión* de las representaciones, creencias y conocimientos del alumnado.

De acuerdo a los resultados de estudios recientes (Lemus, 2011), la implementación de fuentes primarias en contextos didácticos problematizados en el aula de Secundaria plantea al alumnado una aproximación muy distinta a los contenidos; favorece el desarrollo de actitudes de empatía a través del contacto directo y manipulativo con la fuente histórica; y fomenta el pensamiento y análisis crítico mediante la proposición de diversas fuentes sobre un mismo acontecimiento. Igualmente, las experiencias didácticas llevadas a cabo en los últimos cursos de Educación Primaria demuestran su especial utilidad en la comprensión de conceptos como *cambio-continuidad*, *causalidad* y *evidencia histórica*.

1.1. Las fuentes primarias iconográficas: la imagen como documento y su tratamiento didáctico.

Asumiendo la dificultad clasificatoria de la diversidad de fuentes disponibles, puede admitirse una organización general, a partir de su soporte de comunicación o circunstancias de producción y de su concreción material:

Fuente	Soporte	Concreción material
Escrita	Manuscrito	Crónicas
		Libros de viaje
		Autobiografías
		Memorias
	Impreso	Prensa
		Calendarios
		Escritos oficiales o religiosos
		Escritos histórico-artísticos
		Descripciones históricas
		Cuentos
Oral	Lingüístico	Leyendas
		Proverbios
		Canciones
		Testimonios directos o grabados
		De contenido histórico-antropológico:
	Pintura	- Retratos
		- Vestidos
		- Utensilios
		- Escudos y armas
		- Fiestas y cultos
		- Lengua
		- Música e instrumentos musicales
Iconográfica e histórico-cultural	Arquitectura	- Actividades económicas y comerciales
		- Vivienda y edificios públicos/religiosos
	Escultura	De contenido geográfico:
		- Mapas
		- Planos
	Grabado	
	Dibujo	
	Fotografía	
	Cartel	
	Cine	

- Paisajes

Clasificación de fuentes. Elaboración propia.

Todas estas fuentes, en sus concreciones materiales, son susceptibles de trabajarse en el aula. Nos detendremos en el tercer de los grupos incluidos en la clasificación y, específicamente, en la iconográfica. El motivo iconográfico y, específicamente, el iconográfico-narrativo, antes que expresión, es comunicación, de manera que

Cualquier "imagen", por sí sola, puede decir más que el individuo más locuaz, y una "palabra" (como signo con significación y sentido), para ser aprehendida, necesita obligatoriamente de una imagen "concreta" (símbolo o alegoría o signo arbitrio...), para llegar a una imagen mental por parte del receptor. (Peña Timón, 2003, p. 80).

La iconografía se configura en un lenguaje propio, capaz de explicar o describir un elemento o fenómeno histórico allá donde limita el documento escrito, y como núcleo autónomo de análisis, determinando la autoría y momento de creación de la imagen, el contenido informativo que representa, su finalidad, etc... En efecto, la descripción histórico-artística de un paisaje, un templo griego o una catedral gótica no garantiza que el lector pueda prefigurar su imagen real:

En geografía, historia y ciencias sociales en general determinados conceptos, lugares o hechos sólo pueden identificarse, reconocerse o entenderse a partir de recursos iconográficos (...). De ahí que la comunicación y el lenguaje iconográficos tengan un papel absolutamente central en la enseñanza-aprendizaje del área (Hernández, 2002, p. 113-114). Contrariamente, desde la óptica de las disciplinas implicadas en la enseñanza, las reflexiones sobre la iconografía han sido escasas (Hernández, 2011, p. 8).

Las fuentes iconográficas posibilitan procedimientos de análisis autónomo por parte del alumnado, y un privilegiado soporte para el conocimiento de diversos aspectos relacionados con el pasado, su conexión con el presente y la proyección de futuro en torno a diversas

problemáticas actuales como la identidad cultural en el ámbito iberoamericano.

Las representaciones iconográficas favorecen la comprensión de objetos, hechos, restos materiales, paisajes y conceptos que, implementadas en procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia, se convierten en instrumentos poderosos para generar dimensiones comprensibles del pasado, del presente e incluso del futuro. En el contexto de la sociedad del conocimiento, la imagen se encuentra en un nuevo estadio de desarrollo y aplicación cotidiana. En consecuencia, su utilización en los procesos didácticos "obliga a la reflexión sobre el papel de la iconografía en la didáctica" (Hernández, 2011, p. 8).

El componente iconográfico de este tipo de fuentes es, en consecuencia, un instrumento didáctico de primer orden para el estudio de la Historia. Los temas y argumentos iconográficos ofrecen narrativas históricas o mitológicas valiosas para la enseñanza-aprendizaje de determinados bloques curriculares de contenido.

En este sentido, la iconografía costumbrista proporciona información privilegiada sobre la vida cotidiana, los oficios, las clases sociales o los retratos de hombres y mujeres principales del pasado. En esta tipología iconográfica costumbrista, los oficios han sido un tema recurrente a lo largo de la Historia del Arte, desde la representación de oficios aún de plena actualidad hasta los ya desaparecidos. Y vinculadas a los oficios, las clases sociales, excelentes testimonios de amplio aprovechamiento didáctico (González, 2000).

El análisis de fuentes iconográficas permite al alumnado, como investigador, trabajar los conceptos de cambio y continuidad en torno a aspectos históricos y culturales, estudiar las circunstancias en las que se desarrollaron las escenas de las imágenes propuestas, y reflexionar y analizar con objetividad los imaginarios colectivos que movilizan ciertas acciones políticas y sociales del presente.

Sin embargo, el tratamiento didáctico de las imágenes, abordadas como verdaderos documentos históricos, afirma Valls (2012, p. 140), "es uno de los aspectos más claramente mejorables en los manuales" de Ciencias

Sociales e Historia de ESO y Bachillerato. Esta misma valoración es compartida por el profesor Sáiz, para quien serían preferibles los libros de texto de Historia que dispusieran de

(...) una mayor dimensión de aprovechamiento procedimental, con una gama equilibrada de actividades asociadas a capacidades cognitivas más básicas y más complejas, aportando una variedad de recursos textuales e icónicos aprovechable como documento de trabajo, como fuentes históricas primarias o secundarias. (Sáiz, 2013, p. 56).

Estas recomendaciones coinciden con parte de los resultados obtenidos por el profesor Pousa en su investigación doctoral sobre la enseñanza-aprendizaje del imperialismo en Educación Secundaria. Desde un punto de vista metodológico, demanda otorgar “maior papel ao material visual, especialmente ás imaxes, non limitando o seu papel a meros apoios desaproveitados” (Pousa, 2012, p. 43).

1.2. Modelo procedimental de acción docente.

De acuerdo a los avances de la investigación doctoral del profesor Sáiz, la ausencia de intervenciones didácticas de introducción gradual a competencias de pensamiento histórico en la educación secundaria deriva en un planteamiento del manual escolar de Historia en el que

Los estudiantes de historia en secundaria tienen poco margen para aprender que la historia es una potente disciplina intelectual, no una materia de memorización, aspecto muy arraigado en ámbito escolar entre docentes de otras disciplinas pero también, aunque de forma inconsciente por la cultura escolar hegemónica, entre una parte de los propios docentes de historia. De hecho, la historia escolar se presenta como un contenido cerrado para recordar (Sáiz, 2014, p. 95).

Sin embargo, parece general el acuerdo entre los didactas de una enseñanza de la Historia, orientada hacia el tratamiento didáctico de los contenidos junto al desarrollo de competencias

propias de la disciplina (Lévesque, 2008; Carretero y López, 2009; Lee, 2011; Wineburg et al., 2013; VanSledright, 2014). De acuerdo a ello, pretendemos la presentación a los estudiantes de un pasado como realidad abierta, a partir de situaciones-problema, cuya resolución, o narrativa resultante, necesitará del manejo y procesamiento de las fuentes primarias, y de inferencias sobre ellas.

Del planteamiento de interrogantes, capaces de posibilitar la relación entre pruebas, se proyecta la elaboración un informe final argumentativo sobre la resolución explicativa del problema planteado acerca de la fuente propuesta e información contextual, imprescindible para su comprensión. En esta línea, convenimos con la propuesta para el desarrollo de las destrezas básicas de Sáiz (2014, p. 86), en relación a la utilización de fuentes históricas en el aula:

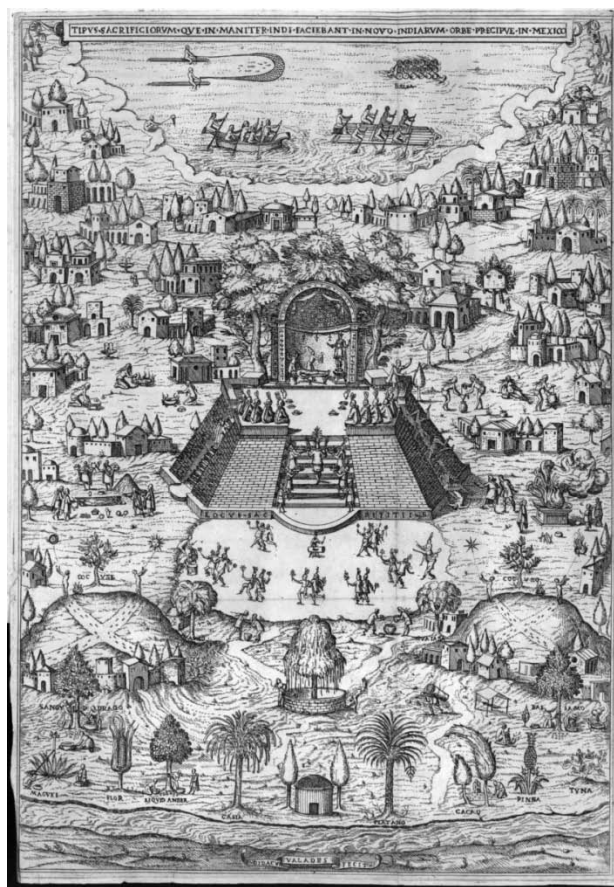
1. *Plantear problemas de aprendizaje histórico.* Consiste en presentar el pasado como una realidad a investigar, formulando interrogantes o preguntas con perspectiva de indagación que organicen y guíen el aprendizaje. Así se simula el contexto de la investigación histórica.
2. *Analizar e interrogar fuentes históricas para construir pruebas del pasado.* Se trata de preguntar a las fuentes. Ello supone dos niveles de aproximación. Por un lado, obtener información directa de la fuente mediante un uso descriptivo o algorítmico de la misma: se parte de preguntas cerradas que conducen a respuestas de *formulación literal* o de *base de texto*. Por otro lado, se trata de crear información deducida o inferida tomando en consideración las circunstancias o contexto histórico de creación de la propia fuente. Implica relacionar lo que se conoce de ese contexto con lo que aporta la fuente. Ello equivale a preguntar históricamente, un uso heurístico o creativo de la fuente, recurriendo a cuestiones abiertas y preguntas o interrogantes inferenciales que van más allá de la fuente (*modelo de situación*).
3. *Desarrollar respuestas interpretativas redactando una narrativa o ensayo histórico* (texto expositivo o argumentativo). Supone relacionar las pruebas recreadas de las fuentes y los propios conocimientos del contexto histórico.

Implica utilizar las inferencias, deducciones o conclusiones obtenidas del estudio de las fuentes integrándolas en narrativas.

El modelo procedimental que presentamos prioriza el conocimiento de la metodología de investigación en Historia, como generadora de conocimiento en continua revisión y evaluación, en detrimento de la transmisión y posterior memorización de un discurso histórico, en apariencia, cerrado. Igualmente, apuesta por la interpretación de los resultados obtenidos, más que por el dato, hecho o concepto localizado.

Con este fin, diseñamos un modelo a partir de presupuestos metodológicos científicos, iniciados en la formulación de hipótesis iniciales lógicas y argumentadas, surgidas en la observación de una imagen en un contexto problematizado. Seguidamente, a través de una secuencia de actividades, implementadas en estrategias de simulación y en un contexto pedagógico de aprendizaje por descubrimiento, se propone el análisis de fuentes primarias textuales e iconográficas adaptadas que, además, habrán de ser identificadas, clasificadas y contrastadas. Los resultados obtenidos serán clasificados y ordenados, con el fin de proceder a la interpretación del proceso histórico propuesto mediante la transformación de aquellos en conocimiento. Según esto, pretendemos facilitar al alumnado la crítica de fuentes, a través del manejo de factores como las posibles manipulaciones, recreaciones y subjetividad de las mismas; de la búsqueda de causas coyunturales –causalidad histórica– que motivaron la realidad histórica objeto de análisis; y de su conexión explicativa del presente.

2. *Tetzucutzingo*, ¿realidad o ficción?



Título

Tetzucutzingo, ¿realidad o ficción?

Etapa/Curso/Materia

E.S.O

Segundo curso

Ciencias Sociales: Historia

2.1. Justificación, pertinencia y finalidades.

El tratamiento didáctico de la identidad y, específicamente, de la iberoamericana requiere de planteamientos metodológicos y diseños de planes de trabajo dirigidos a la delimitación, análisis y valoración de los componentes que la argumentan y justifican. Con tal fin, el modelo procedimental propuesto atiende, de forma prioritaria, a la narrativa histórica sobre la América prehispánica -escasamente abordada en los actuales libros de texto de Ciencias Sociales españoles-, a partir de fuentes primarias impresas e iconográficas de la Edad Moderna coetáneas a la conquista de México.

La propuesta busca en el alumnado la comprensión del proceso de constitución del conocimiento histórico y de su método que, mediante el estudio, crítica y razonamiento del documento histórico, se hallan al servicio de una problemática, motivada por inferencias implícitas en su construcción.

La necesaria vinculación de las decisiones, hechos y acontecimientos del pasado a la configuración del presente supone un elemento nuclear en el desarrollo del pensamiento histórico y en la legitimación de la identidad cultural de una determinada comunidad. En esta continua relación pasado-presente y en el desarrollo de estrategias de empatía, la propuesta apuesta por la aplicación de la metodología de investigación, aplicada a interrogantes problematizados en el presente, en el entorno social y cultural observable en el que el alumnado participa, y que se emiten hacia un pasado que define su identidad.

En este contexto conceptual, pretendemos situar al estudiante de Educación Secundaria Obligatoria en el campo del investigador social, guiándole en el proceso de identificación y catalogación de distintas fuentes primarias en torno a un mismo hecho, su análisis y juicio crítico, formando en el relativismo y espíritu científico que definen a las disciplinas sociales. Con ello, buscamos la percepción del hecho histórico como objeto de estudio sujeto a diversas interpretaciones, así como de los intereses o razones que mueven a su autor su posible distorsión.

La importancia del trabajo con fuentes primarias y de la implementación de metodologías de investigación responde a la necesidad de asimilar contenidos conceptuales y factuales sociales y culturales de forma significativa no unidireccional; de trabajar contenidos procedimentales vinculados al quehacer práctico de las disciplinas sociales, a partir de fuentes de información, con el objeto de mostrar su mecanismo científico; y de desarrollar actitudes, valores y normas en la percepción científica de la historia, alejándola de la arbitrariedad y del discurso cerrado (Hernández, 2002).

No obstante, el nivel de exigencia cognitiva de las actividades planteadas en los libros de texto de Ciencias Sociales: Historia no garantiza la

articulación integral de un currículo competencial integral, orientado al desarrollo de capacidades de orden superior como “comprender y aplicar la información histórica a situaciones del presente” o “crear y comunicar nueva información, a partir del análisis de recursos previos” (Sáiz, 2013, p. 55). En efecto, las capacidades cognitivas exigidas tienen hacia la repetición y memorización de la información del texto ofrecido; la copia rutinaria del mismo; la localización de las respuestas a las cuestiones planteadas, también en el propio texto; la reproducción de las preguntas objeto de evaluación; y la valoración positiva de su realización compendiosa. Sin embargo, son inusuales y anecdóticas las actividades de carácter monográfico o de investigación, tratadas a un nivel secundario (Merchán, 2002).

En esta línea, es precisa la incorporación de actividades, integradas en planes de acción docente o en los propios libros de texto, en las que se demande al alumnado, no sólo el recuerdo o la repetición de la información, sino también la deducción e inferencia mediante la decodificación de fuentes documentales e iconográficas. En definitiva, a la iniciación al proceso de construcción del conocimiento histórico.

El modelo, realizado a partir del diseño de actividades dirigidas al alumno/a sobre la imagen histórica propuesta, permite el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior como el *análisis*, en tanto que clasifica la información iconográfica y la interpreta; la *evaluación*, juzgando y justificando la información; y la *creación*, proponiendo, diseñando, mejorando la información trabajada en su conexión con el presente y elaborando, de forma autónoma, explicaciones históricas a través de las fuentes.

2.2. Fundamentos teóricos.

El grabado que rige y organiza el diseño del presente proyecto pertenece a la *Retórica cristiana* (Perugia, 1579) de Diego Valadés, evangelizador y pedagogo franciscano en la Nueva España del siglo XVI (Ortega, 2013).

La imagen presenta un conjunto de escenas pertenecientes a la sociedad indígena precortesiana de Tetzucutzingo, que el

franciscano configura aproximándose a diversos tópicos iconográficos: la agricultura, la cosmogonía, el culto, la arquitectura, la vegetación y las actividades económicas relacionadas con el agua, como los sistemas de pesca y la navegación.

Para la escena principal, el artista elige la narración secuenciada de un sacrificio humano en el México prehispánico¹, culminado con el arrojo del cuerpo desde el altar para su enterramiento o incineración, en función de la casta de procedencia. Músicos y bailarines portan todos sus atributos caracterizadores (plumas, tambores, maderos huecos y chirimías) y se sitúan en posición central, espacio que destaca la importancia de la música y el baile en la sociedad indígena. Sentados en el *teocalli*, los participantes en el ritual esperan con solemnidad, mientras observan el sacrificio actuante del altar en honor al dios *Huitzilopochtli*, dios de dioses azteca, del sol y de la guerra, al que ofrecerán el corazón.

Durante el desarrollo de las actividades, el/la docente destacará el motivo del altar, espacio iconográfico incorporado a la escena que se dibuja en el estilo arquitectónico occidental de la capilla cristiana y se ubica en una disposición privilegiada, sobre el *teocalli*; disposición que prefiere la lectura del grabado por el receptor. En esta dimensión occidentalista, se perfilan el estilo y el sistema constructivo de las casas que rodean la escena. Estos motivos iconográficos, incongruentes en una verdadera recreación de los aspectos culturales nativos, expresa la voluntad del artista de ejecutar una forzada aproximación de dos tradiciones culturales distantes e incompatibles.

Igualmente, la estética con la que se presenta a *Huitzilopochtli*, tradicionalmente representado por los indígenas como un hombre de color azul, ataviado con las plumas de colibrí, los atributos de la serpiente de turquesa o fuego en la mano

derecha (*xihcoatl*) y el escudo con cinco adornos de pluma en la izquierda, corresponde a la manera romana. La representación de esta divinidad náhuatl, primer testimonio artístico en Occidente, responde a la necesidad de ofrecer a los ojos de Europa un puente de unión cultural entre el Viejo y el Nuevo Mundo. En consecuencia, nada de lo dispuesto sobre el *teocalli* reproduce el pensamiento cultural nativo.

Por último, aledañas a esta escena central, el artista incorpora otras secundarias que describen la vida cotidiana precolombina en sus espacios naturales. En ellas, se describen los cinco tipos de pesca, los trabajos astronómicos de los sacerdotes en las colinas, la extracción del pulque, la recolección de frutos y la molienda del maíz, tarea atribuida a las mujeres, junto a la recogida del agua y a las ocupaciones de la cocina. Además, incluye la descripción de la flora amerindia con la representación del maíz, la piña, el cacao, el maguey y el plátano.

Este modelo enciclopédico del Nuevo Mundo respondió a la necesidad de ofrecer al futuro misionero una visión compendiosa de la nueva realidad a la que debía enfrentarse.

2.3. Justificación curricular.

Objetivos docentes

1. Aproximar al alumno/a en el análisis de la imagen didáctica como documento histórico.
2. Identificar, reconocer y comprender los componentes culturales y territoriales intervinientes en la configuración de la *identidad iberoamericana*, constructo histórico del que forma parte y del que participa.
3. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos relevantes del descubrimiento, conquista y colonización de México, a partir de las fuentes iconográficas de producción novohispana como constructo de la *identidad iberoamericana*.
4. Impulsar la configuración de marcos conceptuales identitarios, y reconocer y valorar los que le son alternos.

¹ Los sacrificios humanos del México prehispánico se realizaban en el contexto de las festividades mensuales, celebradas en honor a una divinidad para favorecer su influencia en los ciclos naturales. La música y el baile precedían a las procesiones o actos de penitencia como el ayuno, alcanzando su punto culminante en ceremonias de sacrificios humanos (Ibarra, 2001).

5. Adquirir y emplear vocabulario específico del ámbito de conocimiento de la Historia y de su método científico.
6. Identificar, catalogar y clasificar fuentes primarias.
7. Reconocer, utilizar e interpretar fuentes primarias iconográficas mediante el planteamiento de hipótesis, el análisis, el contraste de diferentes fuentes en torno a un mismo núcleo temático, la crítica y la reflexión.
8. Redactar y organizar textos escritos y generar otros nuevos, de forma cooperativa y colaborativa, a partir de aportaciones individuales y grupales expresadas en unidades de investigación interdependientes con un fin común.
9. Comunicar la información, en informes de compilación y síntesis de información específica, en presentaciones orales.
10. Conocer y valorar los fundamentos históricos comunes de los países del ámbito iberoamericano como principio de constitución y pertenencia al *Espacio Cultural Iberoamericano*.
11. Conocer, valorar y preservar las fuentes documentales iconográficas iberoamericanas como parte del patrimonio histórico-cultural europeo y americano.

Vinculación con los objetivos específicos curriculares, directamente relacionados con la Historia Moderna en el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria.

De acuerdo al *Real Decreto 1631/2006*, por el que se establecen las enseñanzas comunes de Educación Secundaria Obligatoria, y a regulación en el *Decreto 52/2007*, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, los objetivos específicos del segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria vinculados se corresponden con los que siguen:

1. Reconocer los mecanismos esenciales que rigen el funcionamiento de los hechos sociales y económicos dentro de la estructura de nuestra sociedad y, de este modo, comprender y saber analizar los

problemas más apremiantes de las sociedades contemporáneas.

2. Adquirir y utilizar el vocabulario específico del área con precisión y rigor.
3. Estudiar, comparar y contrastar la información obtenida a través de diferentes fuentes de información directa (encuestas, trabajos de campo, etc.) e indirecta (vídeos, imágenes, obras de arte, etc.).
4. Elaborar croquis, gráficos sencillos, organigramas y mapas conceptuales para representar los fenómenos históricos y geográficos trabajados.
5. Realizar pequeñas investigaciones de carácter descriptivo, organizando los datos y las ideas; y resolver diversos problemas mediante la aplicación de técnicas y procedimientos sencillos de búsqueda y tratamiento de la información, propios de la Geografía y de la Historia.
6. Reconocer las peculiaridades del conocimiento científico sobre los asuntos sociales, y valorar el rigor y la objetividad en la búsqueda de datos y la investigación de todo tipo de informaciones sobre el medio natural y social.
7. Comparar las características de las sociedades y ciudades rurales, industriales y postindustriales.
8. Clasificar los distintos tipos de ciudades existentes según los sistemas de producción y las actividades económicas que se practican en ellas.
9. Ordenar los acontecimientos históricos en ejes cronológicos y localizarlos en el espacio a fin de adquirir una perspectiva global de la evolución histórica de la Humanidad que tenga en cuenta los procesos de cambio y de permanencia.
10. Explicar los rasgos distintivos del arte románico en Europa y en España en sus diversas manifestaciones: arquitectura, escultura y pintura.
11. Comprender los principios del Humanismo y el Renacimiento, en Europa, España y Castilla y León, así como explicar la renovación espiritual que representó la

Reforma luterana y la Contrarreforma católica.

12. Establecer las características estéticas del Renacimiento así como observar y analizar obras características de este estilo artístico en sus diversas vertientes europeas, con especial atención a las obras que encontramos en España.
13. Desarrollar la política interior y exterior de la Monarquía de los Austrias, prestando atención al descubrimiento del Nuevo Mundo y haciendo especial hincapié en la historia de Castilla y León durante estos años.
14. Analizar las características y la estética del Barroco, con especial atención a las obras de Castilla y León.
15. Entender la relación entre los acontecimientos más significativos de la historia de Castilla y León, la historia de España y la Historia Universal, respetando los aspectos comunes y los de carácter diverso, a fin de valorar la pertenencia a varias *identidades colectivas*.
16. Valorar la diversidad lingüística y cultural en el mundo y en el territorio español; y ser respetuosos y tolerantes con las actitudes, creencias y formas de vida de personas o grupos que pertenecen a sociedades o culturas diferentes a la propia.
17. Reconocer las actitudes y situaciones discriminatorias que han tenido lugar a lo largo de la historia por razón de raza, sexo, religión... o de cualquier otra condición o circunstancia personal o social; y mostrar una actitud solidaria con los individuos y colectividades que han sido objeto de esta discriminación.

La relación entre las competencias básicas trabajadas en el presente proyecto y la contribución de los objetivos específicos de Historia Moderna, prescritos en el diseño curricular base y en el autonómico de Castilla y León para en el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, son:

Objetivos específicos de Historia Moderna en 2º ESO																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
A	1					1	1	1	1		1		1	1	1	1
B										1	1	1	1	1	1	1
C						1										
D			1	1	1	1			1							
E																
F		1														
G																
A	Competencia Social y Ciudadana															
B	Competencia Cultural y Artística															
C	Competencia en el Conocimiento y la interacción con el mundo físico															
D	Competencia para Aprender a aprender															
E	Tratamiento de la Información y competencia digital															
F	Competencia de Comunicación lingüística															
G	Autonomía e Iniciativa personal															

Como puede constatarse, en la formulación de los objetivos relacionados, de forma directa, para el tratamiento didáctico de la Historia Moderna en el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, no contribuye, específicamente, al desarrollo y adquisición de la competencia del tratamiento de la información y competencia digital. Tampoco al desarrollo de la autonomía e iniciativa personal, especialmente relevante en la sunción de responsabilidades, la toma de decisiones durante la planificación del proceso de resolución de actividades; la argumentación lógica y coherente en la explicación de los conceptos y fenómenos contemplados; y en la autorregulación del propio proceso de aprendizaje.

Contenidos

Procedimentales y actitudinales

- Localización en el tiempo y en el espacio de los acontecimientos históricos del descubrimiento, conquista y colonización de México.
- Reconocimiento de causas y consecuencias del proceso histórico de la presencia española en el continente americano, distinguiendo su naturaleza. Identificación de la multiplicidad causal y valoración del papel de los hombres y las mujeres como sujetos de la historia.

- Búsqueda, obtención y selección de información del entorno social y cultural próximo sobre el *cambio* y *continuidad* de aspectos sociales, culturales y artísticos del pasado histórico de ámbito iberoamericano.
- Análisis de los fenómenos políticos, sociales y económicos generales de la monarquía hispánica y su expansión de ultramar, proceso histórico de especial relevancia en la realidad cultural de los países del ámbito iberoamericano en la actualidad.
- Conocimiento de los aspectos artísticos y patrimoniales de la imagen como documento histórico.
- Valoración de la herencia cultural como factor explicativo en la configuración del actual *Espacio Cultural Iberoamericano*.

Conceptuales y factuales

El descubrimiento, conquista y colonización de México.

- Humanismo y crisis religiosa: la Contrarreforma.
- El descubrimiento y colonización de América. Transformaciones e impacto político, económico, social y cultural.
- Arte y cultura en el siglo XVI.
- Arte y cultura en el México hispano.
- La importancia del patrimonio documental e iconográfico para el estudio de la Historia.

Vinculación con los contenidos curriculares, directamente relacionados con la Historia Moderna en el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria.

Bloque 1. Contenidos comunes: procedimentales y actitudinales.

- Interpretación de los factores que explican las dinámicas demográficas a lo largo del tiempo, su diversidad espacial, los contrastes estructurales y los procesos de integración sociocultural.
- Localización en el tiempo y en el espacio de periodos y acontecimientos históricos.

Identificación de nociones de simultaneidad y evolución. Representación gráfica de secuencias temporales.

- Estudio de causas y consecuencias en los hechos y procesos históricos distinguiendo la naturaleza de las mismas. Identificación de la multiplicidad causal en los hechos sociales. Análisis del papel social de los hombres y mujeres en la historia.
- Obtención de información de fuentes documentales e iconográficas y elaboración escrita de la información obtenida.
- Conocimiento de elementos básicos que configuran los estilos artísticos e interpretación de obras significativas.
- Valoración de la herencia cultural y del patrimonio artístico como riqueza que hay que preservar.
- Búsqueda de la relación entre procesos históricos de la época medieval o moderna y el tiempo presente.

Bloque 3. Conceptuales y factuales. Las sociedades preindustriales.

Edad Moderna.

- El Estado moderno en Europa. El fortalecimiento del poder real. Renacimiento y Reforma. Humanismo y crisis religiosa.
- Evolución política y económica en la Península Ibérica. La monarquía de los Reyes Católicos. La expansión europea: las Islas Canarias. El descubrimiento y colonización de América y su impacto económico.
- La importancia del patrimonio documental para el estudio de la Historia. Los grandes archivos históricos nacionales: el Archivo General de Simancas.
- La España del siglo XVI. La Europa de Carlos V. La revuelta de las Comunidades. La monarquía hispánica de Felipe II. Arte y cultura en el siglo XVI: manifestaciones artísticas más representativas, con especial atención a las del patrimonio de Castilla y León.

- La colonización americana: organización territorial, transformaciones económicas y sociales. Relevancia de la Corona de Castilla en la obra americana. Arte y cultura en la América Hispánica.

Contribución del modelo a la adquisición de competencias básicas.

La Ley Orgánica de Educación de 2006 (art. 6) recogía como elemento curricular el concepto de competencia básica, en los distintos ámbitos de intervención educativa, como reacción a los procesos educativos tradicionales, como apuesta por el desarrollo de destrezas y habilidades en diversos contextos y como rasgo representativo del carácter funcional de la educación (Gimeno, 2008).

Numerosas han sido las propuestas de conceptualización de competencia en el ámbito educativo (Perrenoud, 2001; Braslavsky, 2001; Román, 2009), entendiéndola como “la capacidad de poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diferentes, los conocimientos, actitudes y rasgos de la personalidad adquiridos. El concepto de competencia incluye tanto los saberes (conocimientos teóricos) como las habilidades (conocimientos prácticos o aplicados) y las actitudes (compromisos personales), y va más allá del *saber* y *saber hacer* o *aplicar*, porque incluye también el *saber ser* o *estar*” (Alba, 2007).

El desarrollo y adquisición de competencias básicas han de orientarse a la resolución de tareas, relacionadas con situaciones de la vida cotidiana, y vinculadas a uno o varios objetivos, las áreas de conocimiento, la formulación de contenidos y el planteamiento metodológico. Además, deberán adaptarse al contexto educativo (Zabala, 2007).

Competencia social y ciudadana

Esta competencia se halla estrechamente vinculada al objeto de trabajo del proyecto. La comprensión de la realidad social del México prehispánico y de la Europa moderna tiende sus inherentes conexiones con la fundamentación y explicación de la actual configuración social y ciudadana.

La aproximación al proceso de construcción del conocimiento histórico y el desarrollo del pensamiento histórico pretende, desde el tratamiento de esta competencia, la identificación y reconocimiento de los elementos sociales y ciudadanos comunes a una determinada comunidad, favoreciendo así la convivencia.

Además, se promueve la adquisición de habilidades sociales como la empatía, mediante la comprensión de acciones humanas del pasado desde la perspectiva de los propios actores sociales de su tiempo.

De igual forma, la secuencia organizativa y el carácter cooperativo-colaborativo de las actividades diseñadas, favorece el diálogo y el respeto a opiniones diferentes a las propias como herramientas imprescindibles para la resolución de problemas de interés común.

Competencia cultural y artística

El tratamiento didáctico de esta competencia parte de la propia fuente iconográfica seleccionada como objeto de análisis. Su desarrollo trata de abordar las manifestaciones del hecho histórico-artístico desde la observación pautada para su posterior análisis, comprensión y valoración patrimonial, desarrollando actitudes de respeto y sentimientos identitarios de pertenencia al espacio cultural iberoamericano.

Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

El desarrollo de la competencia se justifica en la comprensión de la evolución y transformación de la relación del ser humano con su medio en la Edad Moderna iberoamericana, su aprovechamiento y sus concepciones.

Competencia para aprender a aprender

La aplicación del método científico para la comprensión del alumnado del proceso de construcción del conocimiento histórico, a través del análisis de fuentes iconográficas y textuales y de la búsqueda de información, garantiza el desarrollo de esta competencia.

Tratamiento de la información y competencia digital

Las actividades diseñadas (unidades de investigación) para el presente modelo requieren de la búsqueda, obtención, procesamiento y comunicación de la información para alcanzar, con la actividad final, su transformación en conocimiento.

Competencia de comunicación lingüística

La utilización del lenguaje como medio de comunicación oral y escrita; de regulación y organización del pensamiento, de la conducta y de las emociones; y como medio de construcción y comunicación del conocimiento, se desarrolla a lo largo de todas las unidades de investigación del proyecto. La redacción de informes, el debate y toma de decisiones, la reunión conjunta de materiales procesados y la creación del producto final para su comunicación atiende, especialmente, a esta competencia.

Autonomía e iniciativa personal

El proyecto se concibe en la aplicación interdependiente de valores y actitudes personales de responsabilidad, constancia, creatividad, conocimiento de sí mismo, autocrítica, capacidad de decisión, calcular y asumir riesgos y afrontar obstáculos. La propuesta de trabajo cooperativo-colaborativo en unidades de investigación de responsabilidad autónoma, cuya resolución revierten en un fin común (elaboración de una crónica de Indias), satisface estos principios competenciales.

Evaluación de competencias históricas

Este plan de trabajo prioriza una evaluación formativa de la adquisición de las competencias históricas, eje articulador del plan de trabajo propuesto.

Siguiendo el modelo propuesto por PISA para las Ciencias Experimentales y la reelaboración de Domínguez (2013) para la evaluación de competencias históricas, nos centraremos en la evaluación de los componentes de la columna de competencias.

Contexto (situación)	Competencias	Conocimiento
Situaciones históricas que presenten experiencias trasladables al presente o sean antecedentes de éste.	<i>Explicar históricamente hechos del pasado y del presente.</i>	<i>Conocimiento de la Historia</i> relacionado con: Cronología Períodos históricos Contextos sociales, políticos, económicos y culturales.
	<i>Utilizar las fuentes históricas</i> (fuentes y pruebas, información implícita, análisis crítico).	Situaciones y hechos del presente con antecedentes en el pasado y proyección futura.
	<i>Identificar las características del conocimiento histórico</i> (causas múltiples, empatía, cambios, interpretaciones históricas...).	<i>Conocimiento sobre la historia:</i> Investigación histórica Explicación histórica (causas, empatía). Procesos de cambio Relatos e interpretaciones históricas.

Componentes de evaluación de la competencia histórica.
Reelaboración de Domínguez (2013, p. 66).

Explicar históricamente hechos del pasado y del presente

Se trata de la competencia más relacionada con los contenidos conceptuales y factuales. Su evaluación no consiste en el recuerdo de información, sino en su asimilación y aplicación en diferentes contextos del presente.

Utilizar fuentes históricas

Evalúa la capacidad de análisis crítico de fuentes primarias y de obtener información implícita con la realización de inferencias contextuales. Desde esta competencia, el análisis crítico se orientará a la observación y estudio de contradicciones, errores y manipulaciones del grabado objeto de análisis.

Identificar las características del conocimiento histórico

Esta competencia se encarga de evaluar otras sub-competencias relacionadas con capacidades como la empatía, el cambio, la interpretación o las causas, tratando de comprender los procedimientos de la investigación histórica.

Para tal fin, se aplica una matriz de evaluación, definida en niveles de logro, criterios de ejecución y criterios de desempeño de las competencias históricas mencionadas:

NL	CE	CD
3	A	Maneja las fuentes primarias facilitadas, aplicando habilidades de análisis y evaluación.
	A	Identifica, a través del manejo, análisis y evaluación de diferentes fuentes, características naturales, y rasgos sociales y culturales del México prehispánico, y los reconoce en la actualidad.
	A	El proceso de contraste de fuentes y crítica resulta coherente y está, convenientemente, argumentado.
	B	Contrasta, críticamente, diferentes fuentes primarias, distinguiendo la influencia europea en las estructuras culturales nativas.
	B	Evidencia la valoración de la fuente iconográfica iberoamericana como documento histórico patrimonial europeo y americano.
	B	Establece relaciones directas pasado-presente en el reconocimiento y comprensión de los elementos configuradores de la <i>identidad iberoamericana</i> .
	C	Los miembros del grupo de trabajo han establecido vínculos de cooperación y colaboración en unidades de trabajo autónomo con un fin común.
2	A	El proceso de contraste de fuentes y crítica resulta coherente y está, convenientemente, argumentado.
	B	Valora la relevancia del patrimonio histórico-cultural en la configuración de identidades colectivas.
	B	Distingue, reconoce e identifica los componentes de la identidad cultural de una comunidad en las situaciones-problema planteadas.
	C	Excelente grado de cooperación y colaboración entre los miembros del grupo de trabajo.
	D	La síntesis y organización de resultados es clara y detallada.
	D	La comunicación del producto final es dinámica e innovadora.
	A	Maneja las fuentes primarias facilitadas, aplicando habilidades de análisis y evaluación.
1	A	El proceso de contraste de fuentes y crítica resulta coherente y está, convenientemente, argumentado.
	B	Valora la relevancia del patrimonio histórico-cultural en la configuración de identidades colectivas.
	B	Distingue, reconoce e identifica los componentes de la identidad cultural de una comunidad en las situaciones-problema planteadas.
	C	Excelente grado de cooperación y colaboración entre los miembros del grupo de trabajo.
	D	La síntesis y organización de resultados es clara y detallada.
	D	La comunicación del producto final es dinámica e innovadora.
	A	Maneja las fuentes primarias facilitadas, aplicando habilidades de análisis y evaluación.

2	A	El proceso de contraste de fuentes y crítica resulta coherente y está, convenientemente, argumentado.	Contrasta las diferentes fuentes primarias, aunque no distingue la influencia europea en las estructuras culturales nativas, tomándolas como un todo cultural unitario.
	B	Valora la relevancia del patrimonio histórico-cultural en la configuración de identidades colectivas.	Evidencia la valoración de la fuente iconográfica iberoamericana como documento histórico patrimonial europeo y americano.
	B	Distingue, reconoce e identifica los componentes de la identidad cultural de una comunidad en las situaciones-problema planteadas.	Establece algunas relaciones directas pasado-presente en el reconocimiento y comprensión de los elementos configuradores de la <i>identidad iberoamericana</i> .
	C	Excelente grado de cooperación y colaboración entre los miembros del grupo de trabajo.	Los miembros del grupo de trabajo han establecido vínculos de cooperación y colaboración en unidades de trabajo autónomo con un fin común.
	D	La síntesis y organización de resultados es clara y detallada.	La síntesis y organización de resultados en alguno de los tres campos de análisis (elementos naturales, sociales-culturales y artístico-patrimoniales) evidencian su comprensión.
	D	La comunicación del producto final es dinámica e innovadora.	La calidad de diseño y presentación de la crónica es media.
	A	Maneja las fuentes primarias facilitadas, aplicando habilidades de análisis y evaluación.	Raramente, identifica, a través del manejo, análisis y evaluación de diferentes fuentes, características naturales, y rasgos sociales y culturales del México prehispánico. Tampoco los reconoce en la actualidad.
1	A	El proceso de contraste de fuentes y crítica resulta coherente y está, convenientemente, argumentado.	Contrasta las diferentes fuentes primarias, aunque no distingue la influencia europea en las estructuras culturales nativas, tomándolas como un todo cultural unitario.
	B	Valora la relevancia del patrimonio histórico-cultural en la configuración de identidades colectivas.	No evidencia la valoración de la fuente iconográfica iberoamericana como documento histórico patrimonial europeo y americano.
	B	Distingue, reconoce e identifica los componentes de la identidad cultural de una comunidad en las situaciones-problema planteadas.	Establece algunas relaciones directas pasado-presente en el reconocimiento y comprensión de los elementos configuradores de la <i>identidad iberoamericana</i> .

	C	Excelente grado de cooperación y colaboración entre los miembros del grupo de trabajo.	Los miembros del grupo de trabajo han establecido vínculos de cooperación y colaboración en unidades de trabajo autónomo con un fin fragmentario e individualista.
	D	La síntesis y organización de resultados es clara y detallada.	La síntesis y organización de resultados en alguno de los tres campos de análisis (elementos naturales, sociales-culturales y artístico-patrimoniales) evidencian su comprensión.
	D	La comunicación del producto final es dinámica e innovadora.	La calidad de diseño y presentación de la crónica es baja.
NL	Nivel de logro		
CE	Criterio de ejecución		
CD	Criterio de desempeño		
A	Comprensión de los mecanismos del método científico en Historia		
B	Identificación, reconocimiento y valoración de los elementos configuradores de identidades colectivas.		
C	Capacidad de trabajo en equipo		
D	Capacidad de gestión, procesamiento y comunicación de información		

Vinculación con los criterios de evaluación curriculares, directamente relacionados con la Historia Moderna en el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria.

1. Valorar la importancia de la ampliación del mundo conocido y subrayar el protagonismo de los pueblos ibéricos en la gesta americana.
2. Analizar el arte del Renacimiento y del Barroco y aplicar este conocimiento al análisis de algunas obras y autores representativos.
3. Valorar el patrimonio documental de España. Localizar los principales archivos, destacando su proyección en la vida cultural española e internacional.
4. Realizar, individualmente o en grupo, trabajos y exposiciones orales sobre temas de la materia, utilizando el vocabulario pertinente y la corrección formal adecuada.

Puede comprobarse, que los contenidos procedimentales relacionados con el manejo de fuentes no reportan su concreción en la evaluación.

2.4. Metodología del plan de acción.

La metodología diseñada parte del método científico, prioriza el propio proceso de aprendizaje -no un contenido concreto- e impulsa la participación activa y autónoma del alumnado, verdaderos artífices de su propio conocimiento bajo la orientación/guía del profesor/a. Asimismo, pretende el desarrollo de la competencia de aprender a aprender, el trabajo cooperativo colaborativo y la creatividad del alumnado, mediante la aplicación de técnicas de investigación en torno a una unidad de aprendizaje pautada y presentada como proyecto de trabajo.

La realización del proyecto será en pequeño grupo, de acuerdo a la propuesta de objetivos y contenidos del /la docente. No obstante, los contenidos del área de *Ciencias Sociales. Geografía e Historia* favorecen el trabajo en gran grupo, entendido como un todo unitario compuesto de varias unidades autónomas de trabajo. Además, para lograr una mayor autonomía y fomentar en el alumnado la iniciativa personal, las indicaciones del diseño y estructuración de la estrategia son ser claras e intuitivas.

La mecánica de trabajo corresponde al método científico de investigación y descubrimiento, partiendo de los principios del aprendizaje constructivista y el trabajo por proyectos. En esta línea, propone una tarea final factible, significativa y atractiva para los estudiantes desde un planteamiento problematizado (hipótesis) en forma de pregunta-problema -el desentrañamiento de los aspectos reales o ficticiales de la ciudad de Tetzucutzingo-, y un proceso, basado en actividades dirigidas al tratamiento de la información (análisis, síntesis, creación, evaluación, etc.), para resolverla. Su diseño y aplicación deberá ser capaz de fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior, transformando la información en conocimiento de forma cooperativa-colaborativa.

La selección de recursos materiales y digitales por el/la docente revierte en la supresión del tiempo invertido en su localización por parte del alumnado para priorizar el uso, tratamiento, procesamiento y posterior transformación de la información en conocimiento, tras el seguimiento de un proceso de

indagación/investigación dirigido al fomento del pensamiento crítico, la toma de decisiones y la creatividad.

El procesamiento, organización y gestión de la información se concretan en la elaboración de un producto final, resultado de la transformación de la información obtenida a lo largo de las actividades planteadas, poniendo en relación la información de las fuentes disponibles. Este producto final representa el núcleo del proyecto, pues se presenta como el centro o meta por el que el alumnado movilizará los recursos disponibles en las actividades y por el cual validará o refutará la hipótesis inicial. Por esta razón, es conveniente el diseño de productos factibles, motivadores y relevantes, siempre vinculados a los objetivos y al desarrollo de competencias básicas, atendiendo a las operaciones cognitivas que deberá emplear el alumnado para su realización (describir, representar, inventar, sintetizar, concluir, etc.), los contenidos que necesitará para tal fin y el contexto de realización.

Las actividades, coherentemente secuenciadas, se plantean en torno a la realización de este producto final, a partir de actividades científicas, de juicio, repetición, diseño, analíticas, de compilación y de consenso. Además, se clasifican en roles o papeles determinados que, mediante estrategias de simulación, desarrollará cada uno de los miembros de los grupos de trabajo, organizados por el/la docente en una sesión inicial.

En este punto, el profesor/a atenderá al fomento de la *interdependencia positiva*, esto es, la idea de éxito colectivo; de la *autorregulación del propio aprendizaje* de los/as alumnos/as, mostrando, unos a otros, los resultados alcanzados y resolviendo dudas entre ellos/as; de la *responsabilidad individual y grupal*, en tanto que el grupo es la verdadera unidad de trabajo para la realización de la tarea, dependiente, al tiempo, de la asunción de responsabilidades individuales.

2.5 Unidades de investigación del plan de acción.

Actividad	Hipótesis y roles	Agrupamiento
Inicial	Exposición de la pregunta-problema y lanzamiento-debate de las diversas propuestas de resolución por el alumnado. Organización del aula en subgrupos de 3 miembros y distribución de roles profesionalizantes.	Antropólogo/a Historiador/a del Arte Biólogo/a
	<i>Antropólogo/a</i> . será el responsable de la identificación y análisis de los aspectos sociales y culturales, en función de las vestimentas y actividades humanas localizadas.	
	<i>Historiador/a del arte</i> . se encargará de identificar y analizar las manifestaciones arquitectónicas. Investigará acerca de la vivienda y edificaciones religiosas en la cultura azteca para detectar incongruencias histórico-artísticas.	
	<i>Biólogo/a</i> . atenderá a las tareas relacionadas con la descripción, clasificación y estudio de la fauna y la flora europea y americana.	

Actividad	Fuente	Agrupamiento
1	Consultad la siguiente <i>web</i> (http://books.google.es/) y averiguad la procedencia bibliográfica del grabado adjunto, intitulado <i>Descripción de los sacrificios que inhumanamente hacían los indios en el Nuevo Mundo de las Indias, principalmente en México</i> . Introducid su título en el buscador de la izquierda y referenciad la obra en la que se incluye la imagen, su autor y el primer año de publicación. Esta será la fecha de creación original.	Antropólogo/a Historiador/a del Arte Biólogo/a
	En uno de los márgenes de la imagen se indica su autoría. Revisadlos y anotad el apellido del artista.	

Actividad	Tipología	Agrupamiento
2	Con ayuda de las páginas <i>web</i> , observad la imagen de vuestro grabado, identificad el tipo de escena/s representada/s, a partir de motivos iconográficos similares, y redactad un informe de 300 palabras concretando vuestros descubrimientos. En caso de localizar otros elementos interesantes, comunicádselo a vuestros/as compañeros/as de grupo.	Antropólogo/a Historiador/a del Arte Biólogo/a
	<i>Escena naturalista (Biólogo/a)</i> https://www.museodelprado.es	

/coleccion/galeria-on-line/galeria-on-line/obra/el-descanso-en-la-huida-a-egipto/

Escena de ritos y creencias

(Antropólogo/a)

<https://www.museodelprado.es/coleccion/galeria-on-line/galeria-on-line/obra/ofrenda-a-venus/>

Escena costumbrista

(Historiador/a del arte)

https://www.museodelprado.es/coleccion/galeria-on-line/galeria-on-line/obra/boda-campestre/?no_cache=1

cuerpo del indio sacrificado no se lo comían, sino que lo daban a bravos animales. Díaz del Castillo, B. (2012 [1568]). *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España* I. Barcelona: Red ediciones, pp. 240-241. Texto adaptado.

¿La información textual e iconográfica se complementa o se contradicen? Justificad vuestra respuesta.

¿Cuál de las dos fuentes consideráis más *amable* en su exposición de los sacrificios humanos del México prehispánico? De acuerdo a tu criterio, argumentad las posibles razones.

Actividad	Contexto de realización	Agrupamiento
-----------	-------------------------	--------------

En la primera actividad, determinasteis el año original de publicación de la obra. Visualizad el video y leed con atención el texto para responder a las cuestiones que se plantean:

Memoria de España. América, un nuevo mundo.
<http://www.rtve.es/alacarta/videos/memoria-de-espana/memoria-espana-america-nuevo-mundo/852188/>

3

Texto. Observad el grabado e informad al cronista Pedro Mártir de Anglería sobre las noticias que le esperan con la llegada de los conquistadores a tierra firme:

Colón de Liguria, caminando desde Cádiz hasta el Occidente, a los 5000 pasos tropezó con un archipiélago. Tomó posesión de una de sus islas, que asegura ser más extensa que toda España. Encontró hombres contentos con lo que la naturaleza da. Se alimentan de manjares nativos y no existen los cuadrípedos, a excepción de enormes lagartos absolutamente inofensivos y de una especie de conejos. Esta gente tiene reyes. Unos de más categoría que otros. Pelean entre sí con cañas, palos muy puntiagudos y con arcos. Todavía no he averiguado qué adorarán, fuera de la divinidad del cielo. Pedro Mártir de Anglería, 1493. Texto adaptado.

Antropólogo/a
Historiador/a del Arte
Biólogo/a

Actividad	Narrativa histórica textual y visual	Agrupamiento
-----------	--------------------------------------	--------------

Contrastad el contenido del siguiente texto con la escena principal representada en el grabado:

4

Cuando sacrificaban a algún triste indio, que le serraban con unos navajones de pedernal por los pechos, y bullendo le sacaban el corazón y sangre, y lo presentaban a sus ídolos, en cuyo nombre hacían aquel sacrificio; y luego les cortaban los muslos y brazos y la cabeza, y aquello comían en fiestas y banquetes; y la cabeza colgaban de unas vigas, y el

Antropólogo/a
Historiador/a del Arte
Biólogo/a

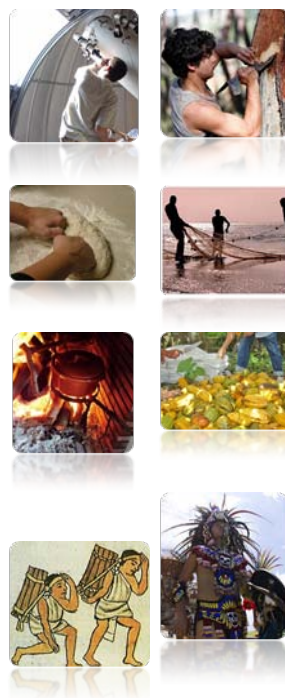
Actividad	Identificación y clasificación de los sujetos sociales y aspectos culturales	Agrupamiento
-----------	--	--------------

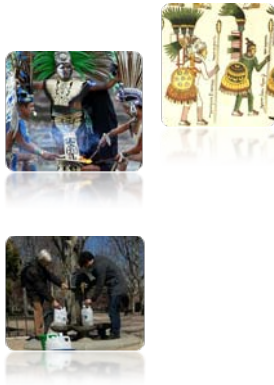
5

Identifica los grupos humanos que componen la sociedad del México prehispánico.

De acuerdo a su vestimenta y actividad, localízalos y clasifícalos por grupo social en el conjunto de *detalles sociales y culturales*, haciéndolos corresponder con las imágenes de abajo. Finalmente, redacta un pequeño informe de 500 palabras sobre la permanencia en la actualidad de las actividades reconocidas, destacando las más próximas a tu pueblo o ciudad.

Antropólogo/a





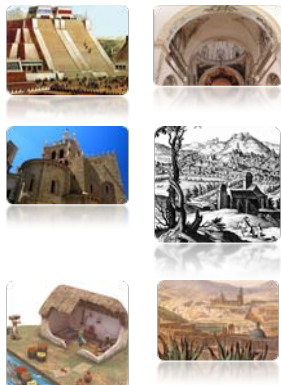
Actividad	Identificación y clasificación de las manifestaciones artísticas	Agrupamiento
-----------	--	--------------

6

Identifica las manifestaciones arquitectónicas presentes en el grabado.

De acuerdo a sus características, localízalas y clasifícalas, según su función social civil o religiosa, en el conjunto de *detalles artísticos*, haciéndolas corresponder con las imágenes de abajo. Finalmente, redacta un pequeño informe de 500 palabras sobre la permanencia en la actualidad de estas manifestaciones, destacando las más próximas a tu pueblo o ciudad y las posibles incoherencias iconográficas detectadas.

Historiador/a del Arte



Actividad	Identificación y clasificación de elementos naturales	Agrupamiento
-----------	---	--------------

7

Identifica los elementos naturales que componen la flora del México prehispánico.

Localízalos en el conjunto de *detalles naturales* y hazlos corresponder con las imágenes de abajo. Finalmente, redacta un pequeño informe de 500 palabras sobre el origen de estos productos y vegetales, y recuerda si los has visto en tu pueblo o ciudad.

Biólogo/a



Actividad	La primera crónica de Tetzucutzingo	Agrupamiento
-----------	-------------------------------------	--------------

8

Al estilo del cronista Pedro de Anglería, publicada, en *power point*, la información recogida por cada miembro del grupo y organizada en la plantilla para la elaboración de la primera crónica de Tetzucutzingo. Finalizada la actividad, exponedla a vuestros/as compañeros/as de aula.

Antropólogo/a
Historiador/a del Arte
Biólogo/a



2.6. Temporalización.

En virtud a su potencialidad de relación interdisciplinar, la estructura del modelo se corresponde con un diseño de proyecto a largo plazo, distribuido en sesiones presenciales, no presenciales y semipresenciales.

Nº	Actividad	Horas	Modalidad
0	<i>Inicial.</i> Exposición de la pregunta-problema. Agrupamiento, adjudicación y explicación de roles.	30 minutos	Presencial
1	<i>Fuente.</i> Localización de la referencia bibliográfica de la obra en la que se incluye el grabado objeto de análisis. Búsqueda de la autoría de la fuente iconográfica.	30 minutos	Presencial
2	<i>Tipología.</i> Identificación del tipo de escena/s representada/s y redacción de informe.	2 horas	Presencial
3	<i>Contexto de realización.</i> Visualización del vídeo, lectura del fragmento de la crónica y redacción sobre la relación de noticias del Nuevo Mundo.	2 horas y media	Presencial
4	<i>Narrativa histórica textual y visual.</i> Análisis contrastivo de la fuente primaria textual e iconográfica.	2 horas	Presencial
5	<i>Identificación y clasificación de los sujetos sociales y aspectos culturales.</i> Localización, identificación y clasificación de grupos sociales y redacción de informe.	2 horas y media	No presencial
6	<i>Identificación y clasificación de las manifestaciones artísticas.</i> Localización, identificación y clasificación de las manifestaciones artístico-arquitectónicas, y redacción de informe.	2 horas y media	No presencial
7	<i>Identificación y clasificación de los elementos naturales.</i> Localización, identificación y clasificación de los elementos naturales, y redacción de informe.	2 horas y media	No presencial
8	<i>La primera crónica de Tetzcucutzingo.</i> Organización, síntesis y comunicación de la crónica.	5 horas	Semi-presencial
Horas totales de trabajo		20 horas	
Horas de trabajo presencial		7.30 horas	
Horas de trabajo semipresencial		5 horas	
Horas de trabajo no presencial		7.5 horas	

2.7. Recursos materiales.

Siguiendo la clasificación de García Ruiz (2003), los recursos materiales seleccionados pretenden el cumplimiento de una función motivadora; facilitadora, contribuyendo al logro de objetivos y adquisición de competencias; transmisora; participadora, fomentando la implicación activa del alumno/a en relación a sus compañeros/a de trabajo; flexibilizadora, adaptando sus características a las necesidades del alumnado; indagadora, permitiendo la puesta en marcha de las unidades de investigación; constructora, motivando el aprendizaje significativo; comprensora; y formativa. Se componen de:

- Fuentes primarias textuales
- Fuentes primarias iconográficas
- Materiales digitales *web*: materiales textuales y visuales.

2.8. Evaluación.

La evaluación del modelo es de carácter formativo por competencias históricas. Durante el proceso de implementación del modelo, se procede a determinar las representaciones sociales e históricas del alumnado, sus tipos de razonamiento y las estrategias empleadas en la construcción del conocimiento histórico, así como los posibles problemas surgidos en su aprendizaje con la realización de las actividades. A través de la producción de resultados por actividad, los obstáculos surgidos en el proceso de realización y las dificultades detectadas en el seguimiento de la estrategia planteada, se establecerán mecanismos de regulación con el fin de adaptar el proceso didáctico.

Igualmente, puede contemplarse en los parámetros de evaluación una *auto-evaluación* y una *co-evaluación* del alumnado, realizadas por los miembros del grupo de trabajo y de otros grupos, respectivamente.

3. Conclusiones.

De acuerdo a los resultados de las investigaciones didácticas de las últimas décadas, la mejora del aprendizaje del alumnado se produce favoreciendo su participación activa y autonomía; fomentando su creatividad en detrimento de la mera recepción de contenidos; proponiendo el ejercicio de su juicio crítico; relacionado los contenidos con perspectiva diacrónica, presentándolos como problemas de la vida de hombres y mujeres; y ofreciendo la posibilidad de aplicar los resultados de aprendizaje a su propia comunidad mediante su participación activa (Pagès, 2009).

Los currícula de Historia actuales proponen contenidos exhaustivos, objetivos, prescriptivos y excesivamente factuales en torno a protagonistas sin conexión aparente con el entorno social y cultural del/la estudiante con ausencias interpretativas. La incapacidad de las concepciones curriculares de alejarse de contenidos “naturales” se intensifica con el desarrollo de metodologías expositivas; el predominio de actividades reproductivas o de memorización que no fomentan capacidades como la reflexión, el establecimiento de relaciones, la interpretación, esenciales en el desarrollo del pensamiento social y crítico; la ausencia del futuro como objetivo de formación; y la abusiva utilización del libro de texto. Factores, todos ellos, que redundan en la escasa comprensión de los procesos históricos y las dificultades para “historizar las problemáticas sociales del presente” (Pagès, 2009, p. 50).

La presente propuesta metodológica ha tratado de proporcionar una perspectiva contemporánea que prestara especial atención a las posibilidades de relación entre el pasado y el presente, evitando el estereotipo; y de afirmar el patrimonio histórico-artístico como recurso de integración intercultural y testigo de los lazos de encuentro de un pasado histórico compartido.

Asimismo, en el diseño de este plan de acción docente han sido consideradas las propuestas de mejora explicitadas por Valls (2012): la presencia de realidades culturales aminoradas en el conjunto del relato histórico ofrecido por los libros de texto de Historia españoles; el establecimiento de relaciones entre el pasado y el presente como elemento explicativo en la

conformación de identidades en la región iberoamericana, apostando por una metodología más práctica en el estudio de la historia a través del discursos de las propias fuentes textuales e iconográficas; el tratamiento de la imagen como auténtico documento histórico con el objeto de aplicar y desarrollar capacidades cognitivas de orden superior como el análisis.

Las acciones pedagógicas en Europa hacia la definición y tratamiento didáctico de lo que se ha venido en llamar *dimensión europea*, ha precedido, no muy coherentemente en relación a los países de la península ibérica, a una *dimensión iberoamericana* en la enseñanza de la Historia de estos países, testigos, además, de importantes flujos migratorios en uno y otro lado del Atlántico. Estos procesos migratorios, afirma Valls (2012, p. 141), deben ser tenidos en cuenta para

(...) Facilitar la comprensión mutua de las historias respectivas, pues esa es una de las formas de lograr una mayor integración y proximidad cultural entre el conjunto de los pueblos y de las personas que, entre otras posibles identidades razonables, nos podemos definir como iberoamericanas.

El desarrollo del trabajo intelectual, impulsado en este proyecto, atiende, de forma prioritaria, al tratamiento y gestión de la información y no a su búsqueda, previamente programadas por el/la docente, concentrando el interés en el análisis, síntesis y evaluación de la información. Igualmente, utiliza técnicas de simulación o adjudicación de roles que favorecen la introducción del alumnado a la metodología de investigación de los estudios sociales e históricos, proponiendo al estudiante como protagonista en la reconstrucción del pasado y en el proceso de construcción del conocimiento histórico.

La implementación de la propuesta se conduce hacia la utilización de fuentes primarias documentales, uno de los soportes constructivos más importantes en la constitución del conocimiento histórico. Las fuentes primarias iconográficas suponen uno de los instrumentos más interesantes para el fomento y desarrollo del pensamiento crítico e histórico, de las habilidades procedimentales y competencias básicas en unidades autónomas e

interdependientes de investigación. Igualmente, trabaja los procedimientos y métodos adecuados para la transformación de la información en conocimiento mediante la elaboración de un producto final que dependerá de los resultados del trabajo colaborativo grupal.

El proyecto diseñado ha apostado por la formulación de preguntas-problema de aprendizaje sobre el pasado histórico en conexión con la configuración del presente. Este planteamiento de contenidos históricos de manera problematizada y vinculados a problemas relevantes de la actualidad, ha sido abordado con la creación de actividades reunidas en unidades de investigación que combinan la fuente documental histórica, la icónica y la audiovisual, en torno a una única fuente primaria iconográfica sobre un contenido escasamente abordado en los libros de texto de Historia españoles: la América prehispánica.

Cada unidad de investigación, y su relación, procura el desarrollo de la competencia de aprender a aprender, el tratamiento de la información y competencia digital, la iniciativa y autonomía personal, la competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico y la competencia de comunicación lingüística. Según esto, el aprendizaje significativo partió del aprendizaje de conocimientos sobre el pasado con aplicaciones directas en el presente, creando informes escritos y comunicando los resultados en un producto final tras el manejo y contraste de las fuentes primarias disponibles sobre un mismo núcleo temático.

Según los resultados de los análisis realizados en capítulos anteriores, la imagen emite un discurso, una narrativa, en mayor o menor medida complementaria a la propiamente textual acerca de la *identidad iberoamericana*, y la contribución de ésta a la consolidación del *Espacio Cultural Iberoamericano*. No obstante, habría de tratar didácticamente la riqueza visual de los actuales libros de texto, tomando la imagen patrimonial o de recreación virtual como documento, alejando la idea generalizada de una imagen como ilustración complementaria al texto académico.

En definitiva, en la línea de Sáiz, abordar, de forma eficaz, las Competencias Básicas en la

enseñanza de la Historia “supondría una iniciación a traes capacidades cognitivas vinculadas al conocimiento histórico: la evaluación de evidencias o fuentes de información histórica, el razonamiento y la solución de problemas, y la creación de narrativas históricas” (Sáiz, 2013, p. 59).

4. Referencias bibliográficas.

- Alba Pastor, C. (2007). *Educación Inclusiva [Recurso Electrónico]*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Accesible en: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/index.html>
- Bauer, G. (1970). *Introducción al estudio de la Historia*. Barcelona: Bosch.
- Braslavsky, C. (2001). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?* Buenos Aires: Santillana.
- Britt, M. A. y Aglinskas, C. (2002). Improving students's ability to identify and use source information". *Cognition and Instruction*, 20 (4), 485–522.
- 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. 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.
- Domínguez, J. (2013). ¿Es posible evaluar competencias históricas como lo haría PISA? *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, 74, 62-74.
- García Ruiz, A. (2003). *El conocimiento del medio y su enseñanza práctica en la formación del profesorado de Educación Primaria*. Madrid: Nativola.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

- González Gallego, I. et al. (2000). La imagen artística como instrumento didáctico. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 26, 7-20.
- Hernández Cardona, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. 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.
- Ibarra García, L. (2001). Los sacrificios humanos. Una explicación desde la teoría histórico-genética. *Estudios de cultura Náhuatl*, 32, 341-358.
- Lee, P. (2011). Historical Literacy and Transformative History. En L. Perikleous y D. Shemilt (eds.), *The Future of the Past: Why History Education matters* (pp. 129-168). Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research-Kailas Printers.
- Lemus, R. (2011). La historia situada en las aulas normalistas: interacción con las fuentes primarias. En XXXIII Reunión Nacional de Archivos (pp. 1-28). Accesible en: <http://www.agn.gob.mx/menuprincipal/archivistica/reuniones/2011/rna/manzanillo.html>
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21st Century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Marrou, H. I. (1980). *El conocimiento histórico*. Barcelona: Lábor.
- Merchán, F. J. (2002). El uso del libro de texto en la clase de Historia. *Gerónimo de Uztariz*, 17/18, 79-106.
- Ortega Sánchez, D. (2013). *Pedagogía de la evangelización franciscana en el Virreinato de Nueva España (siglo XVI)*. Zaragoza: Pórtico, Universidad de Burgos y Universidad del País Vasco.
- Pagès, J. (2009). Preguntas, problemas y alternativas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el siglo XXI. *Cuadernos México*, 1, 39-54.
- Peña Timón, V. (2003). Imagen narrativa: de la imagen prehistórica a las tecnologías de la imagen. *Icono 14*, 1 (1). 74-93.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV (3), 503-523.
- Plata Suárez et al. (2011). *Aprendizaje y Enseñanza de las Ciencias Sociales: Geografía, Historia, Filosofía y Educación para la Ciudadanía*. Jaén: Joxman.
- Plata Suárez et al. (2012). *Complementos para la formación disciplinar: especialidad Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Jaén: Joxman.
- Pousa Castelo, M. (2012). *O ensino-aprendizaxe do imperialismo*. Tesis Doctoral inédita. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Prieto, J. A., Gómez, C. L. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clio*, 39. Accesible en: <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/PrietoGomezMiralles.pdf>
- 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.
- Rojó Cagigal, J. C.; Barroso Arahuetes, A.; Cristobo Guerrero, L. (2011). El uso de fuentes primarias archivísticas online para la formación universitaria en ciencias sociales: una propuesta de trabajo interdisciplinar. En *Univest 11*. Girona: Universitat de Girona. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10256/3723>
- Román, Pérez, M. (2009). *Capacidades y valores como objetivos en la Sociedad del Conocimiento. Perspectiva Didáctica*. Santiago de Chile: Conocimiento.
- Sáiz, J. (2013). El tratamiento de las competencias básicas en los actuales libros de texto de historia en secundaria. Limitaciones y propuestas de mejora.

Íber: *Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, 74, 52-61.

Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento históricos. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), 83-99.

Tribó, G. (2005) *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: ICE-Horsori.

Valle, A. (2011). El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria. *Educación*, XX (38), 81-106.

Valls, R. (2012). La enseñanza española de la historia y su dimensión iberoamericana. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 121-143.

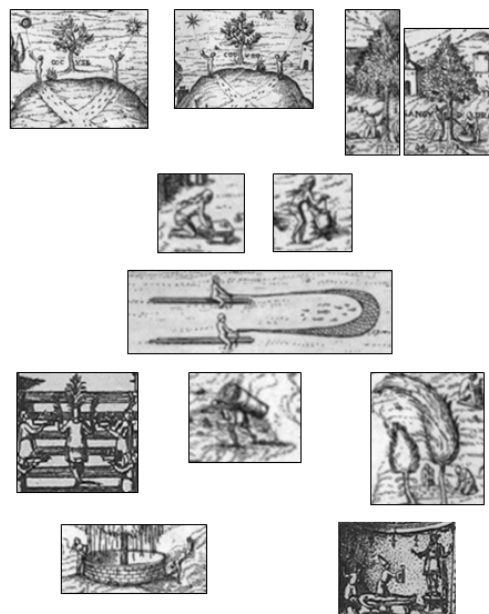
VanSledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation Design for New Standards*. New York: Routledge.

Wineburg, S., Martin, D. y Monte-Sano, Ch. (2013). *Reading like a Historian. Teaching Literacy in Middle & High School History Classrooms*. Nueva York: Teachers College Press.

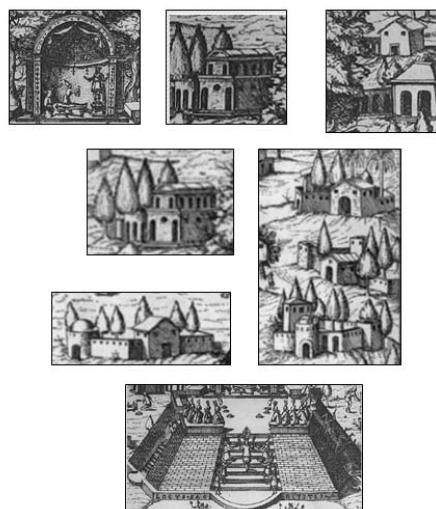
Zabala, A. y Arnau M. C. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias. 11 ideas clave*. Barcelona: Graó.

5. Anexo².

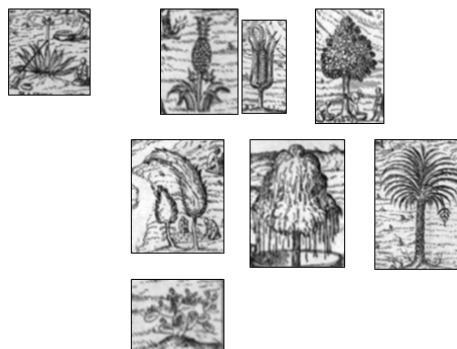
Detalles sociales y culturales



Detalles artísticos



Detalles naturales



² Los grupos de trabajo deberán localizar en el grabado cada detalle mediante la asignación de un número.