



**ANEP**

ADMINISTRACIÓN  
NACIONAL DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA

Programa de Educación Básica Integrada

# Historia

**Tramo 1** | Niveles 3, 4 y 5 años

**Actualización 2024**

Componente

**Alfabetizaciones fundamentales**

Espacio curricular

**Ciencias Sociales y Humanidades**

# Espacio Ciencias Sociales y Humanidades

## Fundamentación

El espacio de Ciencias Sociales y Humanidades está conformado por las unidades curriculares Formación para la Ciudadanía, Historia y Geografía.

Este espacio aporta al desarrollo de las diferentes competencias del marco curricular con énfasis principalmente en las competencias *comunicación*, *pensamiento científico*, *pensamiento creativo*, *pensamiento crítico* y las que contienen el dominio de relacionamiento y acción.

Estas disciplinas tienen una serie de características en común, que han de ser consideradas a la hora de pensar en un abordaje interdisciplinario en el área.

Estas características son:

- la construcción de conceptos específicos del conocimiento disciplinar;
- la utilización de diferentes códigos de comunicación;
- las formas explicativas e interpretativas que definen al campo de conocimiento sobre lo social;
- las metodologías y las formas de construcción del conocimiento que caracterizan a estas disciplinas y a sus formas discursivas.

Estos aspectos hacen a la especificidad epistemológica de este campo y son fundamentales en las acciones pedagógicas en el área.

## Competencias específicas (CE) del espacio y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

**CE1.** Identifica y establece relaciones entre distintas categorías de análisis, para explicar los fenómenos sociales. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Pensamiento científico.

**CE2.** Formula interrogantes y construye marcos explicativos para comprender procesos, fenómenos y sujetos sociales. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Pensamiento científico.

**CE3.** Busca y analiza información de forma crítica y selectiva, para encontrar evidencias. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional.

**CE4.** Contrasta diferentes interpretaciones para explicar los procesos y fenómenos estudiados. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Relación con los otros.

**CE5.** Define conceptos para explicar fenómenos sociales, interpretar procesos y aplicarlos en situaciones concretas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento científico.

**CE6.** Construye conocimiento, a partir de una mirada crítica y fundamentada para interpretar la realidad social. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Metacognitiva, Relación con los otros.

**CE7.** Distingue entre las interpretaciones de los sujetos (protagonistas de los fenómenos sociales) de la que realizan los investigadores sociales, para diferenciar el conocimiento científico del conocimiento cotidiano. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Iniciativa y orientación a la acción.

**CE8.** Conoce, interpreta y decodifica las diferentes formas de comunicación para el ejercicio de una ciudadanía activa. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital, Intrapersonal.

**CE9.** Incorpora una oralidad propia, que le permite argumentar en instancias de reflexión y debate sobre lo social. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Pensamiento científico.

## **Contenidos estructurantes de las disciplinas del espacio y su contribución al desarrollo de las competencias específicas del espacio**

- El rol del Estado democrático (CE8, CE2).
- Construcción del concepto de ciudadanía (CE8, CE5, CE2).
- Ciudadanía y convivencia en los grupos humanos (CE9, CE2, CE1).
- Sociedades y sus interrelaciones históricas (CE7, CE4, CE3, CE1).
- Democracia (CE8, CE5).
- Los derechos humanos como construcción: logros y tensiones (CE6, CE4).
- Los niños, niñas, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho (CE6, CE2).
- Diversidad cultural: las manifestaciones culturales como signo de identidad (CE6, CE3).
- La violencia y sus distintas manifestaciones (CE6).
- Cultura y patrimonio (CE5).

## **Orientaciones metodológicas del espacio**

El Plan EBI propone como uno de sus objetivos el logro de aprendizajes significativos, a través de una metodología que sitúa al estudiante en el centro de los procesos de aprendizaje. Al otorgarle protagonismo, lo alienta a explorar sus potencialidades y a desarrollar nuevas habilidades.

Según Ausubel (2002), el aprendizaje significativo es un proceso cognitivo que desarrolla nuevos conocimientos, para que sean incorporados a la estructura cognitiva del estudiante, conocimientos que solo pueden surgir si los contenidos tienen un significado que los relacione con los ya adquiridos y con su entorno.

Según Glaser (2004), la enseñanza basada en metodologías activas es una enseñanza centrada en el estudiante, que concibe el aprendizaje como un proceso constructivo y promueve su formación competencial. Por esto es importante trabajar por centros de interés de los estudiantes, a partir de unidades curriculares relacionadas a problemas de la realidad social, en escenarios reales.

Las metodologías activas se basan en y generan propuestas a partir de

- una visión compleja del entorno;
- situaciones auténticas de la realidad que orientan a la acción;
- el diseño de situaciones de aprendizaje que contemplen las diferentes dimensiones de las competencias;
- un clima de aula que habilite a la participación auténtica, de confianza hacia el estudiante y de respeto hacia opiniones divergentes.

Podemos citar a modo de ejemplo de lo anterior:

- Aprendizaje basado en proyectos (ABP)
- Aprendizaje basado en problemas
- Aula invertida
- Trabajo colaborativo/cooperativo
- Análisis de caso (Método de caso)
- Debate
- Trabajos de indagación
- Gamificación
- Estrategias que apunten al planteo de interrogantes y a la problematización

## **Orientaciones sobre la evaluación del espacio**

La educación básica integrada (EBI) plantea como paradigma de evaluación la evaluación formativa, entendida esta como una propuesta contextualizada y continua a lo largo de toda la trayectoria que los estudiantes transitan en sus procesos de aprendizaje. El objetivo fundamental de la evaluación formativa, al igual que en la evaluación sumativa, es la regulación de los aprendizajes a través de la adecuación de los procedimientos o estrategias implementadas en diálogo con las demandas de los estudiantes, y la toma de decisiones pedagógicamente fundamentadas por el docente.

La evaluación formativa es continua, en la medida que valora el aprendizaje y la enseñanza del estudiante durante todo el trayecto recorrido junto al docente. Por lo mismo, ha de construirse desde el inicio del diseño de la unidad curricular. Al respecto, Brookhart (2008) expresa que el poder de la evaluación formativa reside en su enfoque de atención tanto a los factores cognitivos como a los motivacionales. Tiene entonces una finalidad diferente a la de la evaluación sumativa, que es movilizar los aprendizajes.

Por tratarse de procesos continuos que evidencian información del lugar en que se encuentran posicionados los estudiantes en su proceso de aprendizaje, la evaluación es una herramienta que acompaña el proceso de toma de decisiones de los docentes, al tiempo que refleja las evidencias en lo que respecta a los aprendizajes adquiridos (Anijovich y Capelletti, 2017).

La evaluación formativa es auténtica cuando está diseñada en forma contextualizada y busca la promoción de una variedad de estrategias que habiliten al estudiante a lograr aprendizajes que le permitan su trasposición a situaciones externas al aula.

Desde esta perspectiva, tan importante como la evaluación es la retroalimentación, que aporta a la construcción de estrategias de autorregulación en el estudiante y a la concreción de la metacognición. Con este propósito, el docente ha de generar espacios de *feedback* (Wiggins y McTighe, 2005) a partir de una planificación que reserve los tiempos pedagógicos para ello, y ha de diseñar actividades en sintonía. Es este un requisito fundamental para que los estudiantes puedan ser escuchados y tomen conciencia de su modo personal de aprender y la forma en que construyen los conocimientos.

En relación con lo anterior, Anijovich (2019) considera que la retroalimentación fomenta el desarrollo de las habilidades metacognitivas de los estudiantes, y que sean sujetos activos en su aprendizaje en lugar de meros receptores pasivos. Por tanto, la autonomía de los estudiantes se logra también mediante el proceso de hacerlos conscientes de su propio aprendizaje (Delgado et al., 2016), al generar la posibilidad de reflexionar acerca de su proceso de aprendizaje junto al de sus compañeros, y los motiva a continuar.

Al mismo tiempo, cuando el docente evalúa a sus estudiantes se evalúa también a sí mismo, recoge información valiosa sobre sus propias prácticas educativas. El docente debe tener establecidos previamente sus objetivos de aprendizaje y compartirlos con los estudiantes a través de las diversas evaluaciones que desarrollará. De esta manera los estudiantes se vuelven partícipes de su proceso de evaluación, a través de instancias como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Otro aspecto vinculado a la evaluación formativa es su rol como elemento de motivación del estudiante para aprender, y la capacidad del docente para comprenderlo. Esto permite la toma de decisiones en la planificación de estrategias de enseñanza y evaluación para facilitar los procesos de aprendizaje que llevan adelante los estudiantes.

Desde esta perspectiva, existen momentos relevantes del proceso de evaluación formativa, que comienza con la determinación de los aprendizajes a desarrollar desde el marco curricular, la recolección de la evidencia a través de instrumentos, procedimientos o dispositivos, el juicio

integrativo para determinar niveles de logro de los aprendizajes a alcanzar y el análisis de la información recolectada para la retroalimentación.

En ese inicio, la recogida de información o datos se constituyen en evidencia de los aprendizajes construidos por los estudiantes. Adquieren importancia, en este sentido, los instrumentos que permiten al docente analizar e interpretar los logros alcanzados para tomar decisiones e identificar la apropiación de las competencias específicas por los estudiantes.

A manera de ejemplo de esta modalidad de evaluación, podemos aludir a las instancias de evaluación dialogada formativa (Anijovich, 2017) y a la elaboración de rúbricas, entre otras. Ambas se estructuran a partir de documentos o asistentes que permiten interpretar los avances en los aprendizajes.

En el caso de las rúbricas, su uso representa una oportunidad para la autoevaluación, la coevaluación entre pares y la heteroevaluación. Gil (2009) afirma que la autoevaluación «supone dar participación a los estudiantes en la identificación de los criterios que puedan utilizarse para evaluar su trabajo y en la formulación de valoraciones sobre el grado en que se satisfacen tales criterios» (p. 47), mientras que la coevaluación implica «la valoración que hacen los estudiantes sobre la cantidad, calidad y resultados del aprendizaje de sus compañeros» (p. 50). Por último, la evaluación colaborativa o heteroevaluación es aquella en la que participan conjuntamente docentes y estudiantes, quienes a través de la negociación establecen criterios y estándares de evaluación.

En este contexto, el rol del docente es de guía, problematizador y mediador, con el objetivo de promover una construcción propia del conocimiento desarrollando el espíritu crítico, sensibilidad, empatía y autonomía. El aprendizaje desde esta concepción pasa a ser activo y dinámico, en constante creación, a través de las metodologías activas.

A partir de los actores involucrados, los contextos y las decisiones pedagógicas asumidas respecto al proceso de evaluación, se puede hablar de un vínculo entre la enseñanza y el aprendizaje en las aulas que permitirá:

- comprender y clarificar las intenciones y criterios de logro;
- diseñar actividades que ofrezcan evidencias del aprendizaje del estudiante;
- motivar a los estudiantes a participar en la coconstrucción de aprendizaje hacia sus pares;
- implicar a cada estudiante en su propio aprendizaje.

## **Orientaciones sobre autonomía curricular**

El Plan de Educación Básica Integrada (EBI) basado en el Marco Curricular Nacional (MCN) propone la implementación de un componente de autonomía curricular. En este sentido, desde un enfoque humanista y socioformativo, se entiende a la autonomía curricular como la facultad pedagógica que habilita a los profesionales a reflexionar, tomar decisiones y contextualizar sus prácticas y los formatos educativos con el fin de lograr la transposición de saberes y el desarrollo de competencias. Esta autonomía se basa en los principios de centralidad del estudiante

y su aprendizaje, inclusión, pertinencia, flexibilidad, integración de conocimientos, participación y equidad. Su objetivo principal es colaborar en la formación integral del estudiantado, así como en la promoción del recorrido en trayectorias educativas completas.

El desarrollo de esta facultad requiere la creación de una cultura organizacional propia sustentada en el trabajo colaborativo, así como la participación activa de la comunidad educativa en la toma de decisiones. Para que esta autonomía se concrete es necesario desarrollar ámbitos, legitimados institucionalmente, que faciliten el desarrollo de las competencias propuestas en cada unidad curricular, entendidas en su integración como promotoras de desarrollo humano. Ello requiere que cada centro educativo disponga y gestione un tiempo y un ámbito para trabajar aquellos aspectos que considere relevantes en la propuesta de centro y de aula, respetando las diferentes realidades de cada localidad, los ritmos de los estudiantes destinatarios y sus formas de aprendizaje. También es necesario desarrollar propuestas con un enfoque intra- e interdisciplinario, con mirada territorial y global, que favorezcan el trabajo en red con otras instituciones y garanticen la participación de la familia y la comunidad educativa. Dichas propuestas se construyen en un entorno colaborativo de intercambio y coordinación en el que cada centro y los actores educativos que lo integran visualizan, acuerdan y planifican los logros concretos del universo de estudiantes en el desarrollo de competencias.

En la carga horaria en la que se distribuye la malla curricular y con la finalidad de que los docentes generen nuevas posibilidades de aprendizaje para los estudiantes, procesos de relaciones interpersonales de encuentro y trabajo colaborativo, experiencias de aprendizajes sociales a través de servicios solidarios a la comunidad, entre otros, será importante instrumentar acciones que favorezcan y promuevan el desarrollo de estos procesos mediante diferentes metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el análisis de casos, el aprendizaje servicio solidario, la resolución de problemas y el aprendizaje por experiencias. De esta manera se nuclean estrategias consensuadas y se integran los problemas de la realidad circundante para formar ciudadanos que sean capaces de integrar la complejidad y evolucionar con ella.

### **Justificación de la unidad curricular en el espacio**

La enseñanza de la Historia implica atender a una variedad de aspectos que incluyen tanto las características epistemológicas de este conocimiento y sus relaciones con la enseñanza como los aprendizajes que deben lograr los estudiantes para desarrollar el pensamiento histórico.

En relación con la aproximación al conocimiento histórico, es posible distinguir diferentes dimensiones de trabajo. En primer lugar, el acceso a la información específica o recorrido temático. En este caso, los contenidos en los diferentes programas se refieren a múltiples procesos históricos en diferentes escalas espaciales: Uruguay, la región y el mundo. Desde esta perspectiva, es fundamental mostrar la sincronía de los procesos estudiados, así como su multiescalaridad. Esto es especialmente importante para comprender la interrelación de los fenómenos históricos analizados, y a la vez, el enfoque del proceso desde la perspectiva diacrónica aporta a la idea de transformación.



Con relación a esta primera dimensión, debemos aclarar que se analizan los procesos sin prescindir de los hechos. Por lo tanto, el recorrido tiene que ver con grandes líneas conceptuales, donde la dimensión factual cobra sentido en cuanto otorga estructura para construir la dimensión conceptual. Por esto, la información debe ser resignificada con relación a conceptos disciplinares que resulten más explicativos y a la vez permitan organizar la información de otra manera. Por lo tanto, es pertinente seleccionar conceptos específicos, así como otros con suficiente grado de generalidad para ser abordados a propósito de los distintos temas.

Al abordar la enseñanza de la Historia, trascender la enumeración de hechos —sin desconocer la importancia de los más relevantes, para lograr la construcción de un aprendizaje significativo— es uno de los desafíos de la gestión de la información específica.

Una segunda dimensión para acercarse al conocimiento disciplinar se vincula a la lectura y escritura específicas. En tal sentido, cada campo académico produce su discurso (científico) y lo comunica a través de una gran diversidad de géneros de texto, como respuestas discursivas prototípicas a las interacciones sociales contemporáneas, con objetivos comunicativos, estructura y rasgos lingüísticos característicos de las disciplinas que los producen. Así, la posibilidad de interpretar y producir textos depende del conocimiento del género del discurso.

A la vez, es pertinente aclarar que no cualquier actividad de lectura o escritura promueve el aprendizaje. Es el potencial epistémico de ambas actividades lo que se debe fomentar, porque en situaciones de aprendizaje operan como instrumentos que permiten transformar el conocimiento, reestructurar y dar forma al pensamiento, además de considerarse herramientas para organizar, formular y revisar ideas. Por esto, ha de asignarse un espacio para el desarrollo de actividades de lectura y escritura en el momento de pensar el curso.

Por último, es importante señalar que el conocimiento histórico no solamente se refiere a determinado tipo de información y a una serie de conceptos operativos, sino que también es un relato que se construye. Por lo tanto, esta dimensión resulta fundamental en relación con su enseñanza. Por ello es importante que en la clase aparezcan las diversas voces de los historiadores, y mostrar el conocimiento histórico como un saber en permanente construcción, con versiones múltiples y cambiantes. Es significativo que los estudiantes se acerquen a la lógica de los historiadores y comprendan que la «operación historiográfica» (De Certeau, 2006) se basa siempre en una indagación interesada desde el presente, por lo tanto, resultaría también importante vincular la producción historiográfica con su contexto.

Por esto, a propósito de la selección temática, se propondrán situaciones de enseñanza para desarrollar aprendizajes con relación a las diferentes dimensiones enumeradas al principio. Desde esta perspectiva, además, de la historia como construcción y como problema, esta puede ser abordada como una ciencia social al servicio de las sociedades y la democracia.

Los temas de cada una de las unidades curriculares implican para el docente a cargo, en uso de su autonomía, la construcción de una secuencia didáctica a partir de los propósitos que le asignó al curso, y la oportunidad de trabajar otros contenidos que no se limiten exclusivamente a un glosario temático específico.



Cada tema puede convertirse también, para los estudiantes, en una oportunidad para aprender a gestionar la información, produciendo conocimiento con relación al desarrollo de determinadas habilidades que favorecen el razonamiento histórico. De esta manera, a propósito del itinerario temático seleccionado, se buscó generar situaciones que habilitarán, entre otros, la promoción de los siguientes aprendizajes:<sup>1</sup>

- Identificar y contrastar fuentes primarias.
- Comprender y contrastar textos historiográficos.
- Incorporar nociones de temporalidad y espacialidad en todas sus variantes.
- Leer, comprender y decodificar textos escritos en distintos formatos.
- Producir un relato, oral o escrito, con las características del género académico, que permita comunicar y organizar la información de manera fundamentada.
- Conocer y comprender algunas características epistémicas del conocimiento historiográfico, aprendiendo a formular preguntas, buscar evidencias, confrontar distintas fuentes de información, entre otros, y trasladarlos, cuando considere, a situaciones ajenas al aula.
- Comprender a los sujetos y procesos en sus contextos históricos, reconociendo, respetando y valorando las diferencias, al tiempo que se desarrolla empatía histórica.
- Construir definiciones conceptuales que permitan dar otro sentido a la información específica.
- Desarrollar autonomía en la toma de decisiones y pensamiento crítico.
- Conocer, cuidar y poner en valor el patrimonio en sus distintas escalas como constructo de sentido y parte de su identidad cultural.
- Desarrollar sensibilidad, apertura y reconocimiento hacia el hecho artístico como manifestación identitaria de las diferentes culturas y grupos sociales.
- Reconocer los valores democráticos, su proceso de construcción y la importancia de estos para la convivencia en sociedad, respetuosa del Estado de derecho, el orden jurídico en todas sus dimensiones y los derechos humanos.

Esta enumeración sumaria no pretende agotar las diversas posibilidades de aprendizajes existentes. En tal sentido, cada docente evaluará, a partir de los propósitos del curso, en qué aprendizajes focalizará su atención, en diálogo con las competencias específicas y las expectativas de logro correspondientes a cada tramo.

<sup>1</sup> En relación con los aprendizajes que se busca promover, se recomienda consultar los documentos que aluden a las competencias específicas de la disciplina y a los criterios de logro.

## Tramo 1 | Niveles 3, 4 y 5 años

### Perfil general del tramo

El estudiante juega y disfruta de experiencias de interacción corporal y sensorio-motoras de acuerdo a sus características. Representa y vivencia sentimientos, emociones, situaciones reales o imaginarias mediante la imitación y el arte; los explora y distingue a través de mediaciones que identifica y comunica. Descubre a partir de los sentidos, experimenta, imagina, imita, ensaya y crea con elementos de su entorno de acuerdo a sus intereses y motivaciones.

Construye su esquema corporal. Indaga en la imagen del cuerpo a través del juego, la expresión artística y la experimentación, descubre similitudes y diferencias con sus pares. Desarrolla hábitos de cuidado del cuerpo propio y del otro. Participa de juegos colaborativos variados con mediación. Incorpora hábitos y pautas de convivencia social como respeto de turnos, uso y cuidado de objetos comunes. Comparte espacios con pares de forma activa y colabora en el cuidado y el orden de los espacios que habita. Desarrolla acciones que contribuyen al autocuidado, al cuidado de los seres vivos y del patrimonio que integra su entorno escolar.

Reconoce situaciones conflictivas a través de actividades lúdicas o narrativas, manifiesta variedad de soluciones y participa en la creación de reglas de convivencia de forma mediada. Integra actividades colectivas e incorpora rutinas y hábitos que favorezcan el buen clima entre pares, en ocasiones con mediación del adulto.

Reconoce códigos verbales, no verbales y numéricos y los utiliza en situaciones concretas. Anticipa y realiza inferencias a partir de elementos paratextuales, de otros sistemas de lenguajes e identificación de contexto. Identifica el tema global del texto y opina sobre el contenido a partir de la lectura realizada por el docente.

Elabora y expone afirmaciones sencillas expresando sus intereses y necesidades en entornos cotidianos, así como sus sentimientos y emociones, utilizando para esto diversos lenguajes, formatos y apoyos. Ordena los eventos en secuencias lógicas.

Plantea preguntas basadas en intereses y experiencias personales y cuestiona el porqué de elementos, eventos o procesos de su entorno cotidiano. Muestra curiosidad e interroga sobre aspectos sociales que llaman su atención. Percibe que existen realidades diferentes a la suya en entornos cercanos y las valora con guía del adulto.

Reconoce los desafíos planteados, recurre a conocimientos, experiencias previas y a herramientas del contexto cotidiano para proponer soluciones oportunas. Opina en asuntos de su interés en contexto lúdico, de la vida cotidiana o en el entorno escolar y puede cambiar su opinión ante evidencias o ante puntos de vista, mediado por un adulto. Describe lo que está pensando y ensaya diversas formas de explicar sus acciones. En otras lenguas, sigue consignas sencillas acompañadas de gestualidad para realizar acciones y produce enunciados orales simples en contextos conocidos.

Identifica y selecciona dispositivos tecnológicos, medios y contenidos digitales de su vida cotidiana, los reconoce útiles en su entorno inmediato y los utiliza de acuerdo a sus intereses, con mediación del adulto.

Recoge, compara y socializa datos e información en situaciones o problemas simples. Explora eventos y fenómenos de su entorno, anticipando efectos en aquellos que le son conocidos. Observa y describe fenómenos concretos y alteraciones en estos, recopilando información mediante procesos perceptivos. Propone explicaciones sencillas y provisorias basadas en percepciones. Reconoce, con mediación, la existencia de diferentes fuentes de acceso a información sobre el fenómeno indagado. Explora la diversidad de los seres vivos, condiciones, eventos, hechos y procesos del medio inmediato, con la guía del docente.

Avanza en la construcción de confianza en sí mismo y con sus vínculos. Reconoce referentes pares y adultos. Se posiciona en diferentes roles en juegos y en contextos cotidianos, que le permiten interactuar, expresar y valorar el lugar de otros.

### **Competencias específicas (CE) de la unidad curricular por tramo y su contribución a las competencias generales del MCN**

**CE1.** Identifica los sujetos históricos emitiendo opiniones desde la perspectiva personal y con otros. Contribuye a las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Intrapersonal, Relacionamiento con otros, Ciudadanía local, global y digital.

**CE2.** Identifica y comunica los distintos lenguajes a partir de representaciones visuales, narrativas, situaciones lúdico-creativas en su proceso de aprendizaje. Contribuye a las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Intrapersonal, Relacionamiento con otros, Ciudadanía local, global y digital.

**CE3.** Realiza preguntas a partir de la curiosidad y la imaginación sobre narrativas y manifestaciones culturales patrimoniales del contexto local y regional. Contribuye a las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Iniciativa y orientación a la acción, Ciudadanía local, global y digital.

**CE4.** Participa y elabora una oralidad con ideas propias y colectivas frente a desafíos cognitivos para la indagación de problemas. Contribuye a las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Iniciativa y orientación a la acción.

**CE5.** Interactúa con sus pares identificando normas de convivencia en diversas sociedades del pasado y de su presente. Contribuye a las competencias generales del MCN: Relacionamiento con otros, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento crítico y Pensamiento creativo.

**CE6.** Descubre e inicia el proceso de apropiación de la escritura a través de fuentes históricas, a partir de su curiosidad e intereses que involucran algunos aspectos de la historia. Contribuye a las competencias generales del MCN: Comunicación, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento creativo.

## **Contenidos específicos del tramo y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular**

En los niveles 3, 4 y 5 años se apunta a temáticas relacionadas con la historia personal, familiar, local, así como de las sociedades en el espacio y en el tiempo tanto a escala local, regional y global, junto con el trabajo con fuentes testimoniales. La propuesta es acercar a los estudiantes a la construcción y comprensión del pasado desde la imaginación, el deseo, el disfrute, la motivación, como algunos de los elementos que sumarán al desarrollo de competencias específicas con base en contenidos y con foco en los logros de aprendizaje.

En cada uno de los niveles se pretende alcanzar aproximaciones conceptuales de acuerdo con las competencias específicas y el progreso de los aprendizajes que acompañan criterios de logro orientadores. Estas competencias específicas atraviesan la totalidad de la propuesta.

El docente tiene en sus manos las decisiones para abordar los conceptos de sociedad, cultura, identidad, grupos sociales, patrimonio, periodización, cronología, dimensiones urbanas y rurales, festividades locales, de acuerdo al enfoque competencial que se propone.

## **Criterios de logro para la evaluación por nivel**

De acuerdo con el Plan de Estudios del Programa de Educación Básica Integrada (EBI), el perfil de egreso, los perfiles de tramo y las progresiones son componentes curriculares que orientan el trabajo docente para una planificación en la que el punto desde el cual estructurar las propuestas de enseñanza son las metas de aprendizaje y los criterios de logro (ANEP, 2022, p. 39).

Desde esta perspectiva, los criterios de logro son indicadores que tienen como objetivo orientar al docente en el momento de evaluar el progreso de cada estudiante, y contribuir a definir en qué estadio de desarrollo de la competencia se encuentra este. Al momento de planificar el curso, la posibilidad de definir las competencias que se buscará promover permitirá decidir los criterios de logro que son operativos a estas; compartirlos con los estudiantes contribuirá a su metacognición, en la medida que, al ofrecerles información acerca de lo que se espera de ellos, pueden constituirse en una guía para su aprendizaje.

Las características del conocimiento histórico permiten que el desarrollo de las competencias específicas pueda lograrse a propósito de distintos contenidos. Esto significa que no hay contenidos más pertinentes que otros para el desarrollo de estas, aunque siempre debe aparecer asociada, ineludiblemente, a un contenido. Será potestad del docente seleccionar cuál contenido será pertinente según su proyecto y los niveles de recurrencia y transferibilidad.

En el caso de la enseñanza de la Historia en los tramos 1 y 2, el acercamiento al conocimiento de la historia, la franja etaria de los estudiantes y los recorridos temáticos seleccionados ponen de manifiesto otras relaciones más cercanas entre las competencias específicas a alcanzar en relación con los contenidos y los criterios de logro.

## Contenidos, criterios de logro y su contribución al desarrollo de las competencias específicas - 3 años

Competencias específicas <sup>2</sup>	Contenidos	Criterios de logro
CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6	<b>1. Las sociedades en el tiempo</b> 1.1.El tiempo en la vida cotidiana de las sociedades y las variaciones. 1.2.Las costumbres familiares en el día y en la semana. 1.3.Organización de la jornada diaria y semanal.	Comunica la historia personal a partir de situaciones creativas y lúdicas de la vida cotidiana en base a fuentes testimoniales.
		Imagina y esboza ideas propias de acuerdo a sus inquietudes a partir de la organización de actividades en un proyecto conjunto sobre el pasado.
	<b>2. La Historia y las fuentes orales</b> 2.1.Fuentes orales: la familia, la escuela y el barrio. 2.2.Reconocimiento de fuentes primarias.	Explora con las fuentes primarias a través de los ejemplos sobre el pasado de su comunidad de referencia.
		Explora y realiza preguntas sobre la escuela y el barrio en las comunidades locales.
		Descubre e inicia el proceso de apropiación de la escritura a través de las fuentes históricas con registros de acuerdo a su curiosidad e intereses.
	<b>3. La sucesión y ordenación del tiempo en los ámbitos personal, escolar y de la comunidad de referencia</b> 3.1.Las actividades cotidianas. 3.2.Formas de periodización según las temáticas. 3.3.Identificación de meses y años. 3.4.La temporalidad, cambios y permanencias a partir de ejemplos.	Comunica la historia personal a partir de situaciones creativas y lúdicas de la vida cotidiana en base a fuentes testimoniales.
		Percibe y participa en las rutinas diarias y en la organización del tiempo cotidiano y sus regularidades.

<sup>2</sup> Cada competencia específica es desarrollada por varios contenidos y sus criterios de logro.

## Contenidos, criterios de logro y su contribución al desarrollo de las competencias específicas - 4 años

Competencias específicas	Contenidos	Criterios de logro
CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6	<b>1. Las sociedades en el tiempo y el espacio</b> 1.1. Las sociedades locales. 1.2. Recreación del pasado a partir de objetos materiales. 1.3. El grupo de pertenencia y sus relaciones. 1.4. La temporalidad, cambios y permanencias, a partir de ejemplos.	Reconoce los sujetos históricos a través de juegos de roles.
		Realiza preguntas significativas sobre los objetos materiales del pasado.
		Participa en la creación de proyectos de indagación aportando imaginación, ideas y preguntas.
	<b>2. La vida en sociedad: los distintos grupos de pertenencia</b> 2.1. Recreación del pasado a partir de objetos materiales. 2.2. Los sujetos históricos a través de los juegos de roles.	Reconoce los sujetos históricos a través de juegos de roles.
		Realiza preguntas significativas sobre los objetos materiales del pasado.
		Inicia el proceso de escritura a través de las fuentes históricas con registros de acuerdo a sus intereses y de objetos materiales.
	<b>3. La sucesión y ordenación del tiempo en la historia</b> 3.1. Actividades, eventos y celebraciones culturales y tradicionales de la comunidad de pertenencia. 3.2. La historia oral a través de los testimonios de otros sujetos.	Identifica la historia personal, familiar y de su grupo de pertenencia elaborando narraciones sencillas sobre fuentes de la sociedad local.
		Participa en la creación de proyectos de indagación aportando imaginación, ideas y preguntas.
		Identifica e incorpora variaciones y regularidades del tiempo en la vida cotidiana.

## Contenidos, criterios de logro y su contribución al desarrollo de las competencias específicas - 5 años

Competencias específicas	Contenidos	Criterios de logro
CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6	<b>1. La historia y la reconstrucción del pasado</b> 1.1. Fuentes de la historia: orales y materiales. 1.2. Las expresiones artísticas como fuente de conocimiento histórico.	Reconstruye las actividades cotidianas recreando el pasado a través de fuentes.
		Interviene en interacción con los pares, para la creación de proyectos de indagación sobre relatos históricos.
	<b>2. La construcción del pasado a partir de crónicas, la historia familiar y la historia escolar</b> 2.1. Fuentes de la historia: orales y materiales. 2.2. Comunidades indígenas y sus interrelaciones. 2.3. Reconocimiento del tiempo en actividades cotidianas.	Reconoce la historia personal y escolar con cambios y permanencias en la temporalidad.
		Realiza preguntas significativas y busca respuestas sobre las comunidades indígenas.
	<b>3. La sucesión y ordenación del tiempo en los ámbitos personal, escolar y de la comunidad de referencia</b> 3.1. Las actividades cotidianas. 3.2. Formas de periodización según las temáticas. 3.3. Identificación de meses y años. 3.4. La temporalidad, cambios y permanencias a partir de ejemplos.	Reconoce la historia personal y escolar con cambios y permanencias en la temporalidad.
		Incorpora la sucesión y alternancia en las actividades cotidianas con ejemplos del pasado.
		Desarrolla algunas escrituras a través de diversas manifestaciones y formatos relativos a celebraciones culturales.



## Orientaciones metodológicas específicas

La enseñanza y el aprendizaje de la historia desde un enfoque competencial están definidos por la concepción que el docente tiene sobre el conocimiento histórico y el sentido de enseñar historia.

Desde esta perspectiva, el rol del docente es el de guía, problematizador y mediador, con el objetivo de promover una construcción propia del conocimiento, así como el desarrollo del espíritu crítico, la sensibilidad, empatía y autonomía en los estudiantes. Y el aprendizaje es concebido como dinámico, en constante creación, a través de las metodologías activas.

Asunción (2019) plantea que las metodologías activas son estrategias de enseñanza que el docente propone en el aula para involucrar al estudiante en su propio aprendizaje «que se lleva a cabo de forma constructiva para desarrollar competencias específicas y transversales que garantizan su formación integral» (p. 5).

Al citar a Aiche (2011), Asunción afirma que «la metodología activa surge para la construcción del conocimiento, (y) busca formar en el estudiante habilidades tales como autonomía, desarrollo del trabajo en pequeños equipos multidisciplinares, actitud participativa, habilidades de comunicación y cooperación, resolución de problemas, creatividad y otros» (Asunción, 2019, p. 2).

En síntesis, las metodologías activas se centran en:

- Los aprendizajes de los estudiantes y sus contextos.
- El trabajo en equipos.
- Situaciones auténticas de la realidad que orientan a la acción.
- El diseño de situaciones de aprendizaje que contemplen las diferentes dimensiones de las competencias.
- Estrategias que apunten al planteo de interrogantes y a la problematización.
- Situaciones de aprendizaje cooperativo.
- La construcción de un clima de aula que habilite la participación auténtica, de confianza hacia el estudiante y de respeto hacia opiniones divergentes.

El trabajo con metodologías activas implica la toma de decisiones pedagógicamente fundamentadas, en diálogo con el contexto en el que se ha de trabajar las características de los estudiantes a cargo, los propósitos del curso y las expectativas de logro.

Formular interrogantes, construir hipótesis, buscar información en forma crítica, encontrar evidencias, contrastar diferentes interpretaciones historiográficas son algunas de las habilidades que posibilitan la apropiación del conocimiento histórico. Por lo tanto sería una metodología pertinente tanto desde el punto de vista epistemológico como didáctico.

Generar propuestas diversas y desafiantes para problematizar el acercamiento a los temas, con distintos formatos que incorporen recursos variados, permite promover distintas macrohabilidades. Trabajar no solo a partir del texto escrito y oral, sino con otros formatos de comunica-

ción, generar consignas y solicitar productos también con distintos formatos, introduciendo recursos variados (por ejemplo, imágenes fijas o en movimiento, entrevistas, pódcast, etcétera), atiende a las múltiples formas de aprender, y permite que los estudiantes pongan en juego sus fortalezas y se enfrenten a desafíos que les brinden oportunidades de mejora. Ofrecer alternativas, explicitando los criterios que se pondrán en juego, invita al compromiso de las y los estudiantes y les permite construir autonomía.

## **Orientaciones para la evaluación del tramo**

La educación básica integrada (EBI) plantea que la evaluación formativa debe ser contextualizada y continua a lo largo de toda la trayectoria que los estudiantes transitan en sus procesos de aprendizaje.

«La evaluación es el motor del aprendizaje» (Sanmartí, 2007, p. 19) que los docentes llevan adelante en sus aulas, porque de ella dependen el qué y cómo se enseña y el qué y cómo se aprende.

Las evaluaciones deben ser procesos continuos que evidencien información del lugar en que se encuentran posicionados los estudiantes en su proceso de aprendizaje. La evaluación, según Anijovich y Capelletti (2017), es una herramienta que acompaña el proceso de toma de decisiones de los docentes, como también refleja las evidencias en lo que respecta a los aprendizajes adquiridos.

El objetivo fundamental tanto de la evaluación formativa como la de resultado es la regulación de los aprendizajes, a través de la adecuación de los procedimientos o estrategias de enseñanza de acuerdo a las demandas de los estudiantes y la toma de decisiones coherentes.

La evaluación es continua porque se planifica desde el inicio del diseño de la unidad curricular. Según el autor Cerda Gutiérrez (2000), es continua cuando se valora progresivamente el aprendizaje y la enseñanza del estudiante, durante el trayecto recorrido junto con el docente. Es clave que el docente realice una valoración progresiva del proceso formativo de cada estudiante para tomar decisiones con respecto a los futuros aprendizajes.

La evaluación contextualizada es auténtica porque está diseñada para que los estudiantes desarrollen una variedad de estrategias ya utilizadas en el transcurso de la unidad curricular, y que podrán aplicarlas en situaciones externas al aula.

El docente acompaña la autorregulación del estudiante mediante la retroalimentación, que debe estar presente en cada proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los espacios de retroalimentación deben ser generados por el docente, para que los estudiantes puedan ser escuchados y logren tomar conciencia de su modo personal de aprender y la forma en que construyen los conocimientos.

La autora Anijovich (2019) considera que la retroalimentación fomenta el desarrollo de las habilidades metacognitivas de los estudiantes, sujetos activos en su aprendizaje y no meros receptores pasivos.

El docente debe tener establecidos previamente sus objetivos de aprendizaje y compartirlos con los estudiantes a través de las diversas evaluaciones que desarrollará. De esta manera los estudiantes se vuelven partícipes de su proceso de evaluación, a través de instancias como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

La autonomía de los estudiantes se logra mediante el proceso de hacerlos conscientes de su propio aprendizaje (Delgado et al., 2016), así podrán reflexionar su proceso junto al de sus compañeros, motivándolos a continuar.

Debemos tomar en cuenta que cuando el docente evalúa a sus estudiantes se evalúa también a sí mismo, y recoge información valiosa sobre sus propias prácticas educativas.

### Bibliografía sugerida para este tramo

- Acaso, M. (2006). *El lenguaje visual*. Paidós. [https://jpgenrgb.files.wordpress.com/2019/08/acaso-maria\\_el-lenguaje-visual.pdf](https://jpgenrgb.files.wordpress.com/2019/08/acaso-maria_el-lenguaje-visual.pdf)
- Acevedo, M., Yoloxóchitl, M., Quintino, K. y Salazar, J. (2017). Problematizar el presente para comprender el pasado: una metodología de enseñanza que contribuye a la formación del pensamiento histórico. En P. Latapí, J. Blázquez y S. Camargo (comps.). *Caminos en la enseñanza de la Historia* (pp. 142-160). Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. [https://drive.google.com/file/d/1q0l3DQcwk\\_oLj9Uo4MdQe8E9fnZ0YnBX/view](https://drive.google.com/file/d/1q0l3DQcwk_oLj9Uo4MdQe8E9fnZ0YnBX/view)
- Alfaro, M. (1991). *Carnaval. Una historia social de Montevideo desde la perspectiva de la fiesta*. Trilce.
- Álvarez, H. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales*, 26, 442-457. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146029>
- Assuncao, F. O. (1999). *Historia del gaucho*. Claridad.
- Ayestarán, L. (1990). *El tamboril y la comparsa*. Arca.
- Azarola Gil, L. E. (1976). *Los orígenes de Montevideo*. Comisión de Actos Conmemorativos, Montevideo.
- Barrios Pintos, A. (2008). *Historia de los pueblos orientales*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Caetano, G. y Rilla, J. (1999). *Historia contemporánea del Uruguay. De la colonia al Mercosur*. Colección CLAEH. Fin de Siglo.
- Caraballo, C. (2011). *Patrimonio cultural. Un enfoque diverso y comprometido*. Unesco. [https://oibc.oei.es/uploads/attachments/90/Patrimonio\\_Cultural\\_\\_un\\_enfoque\\_diverso\\_y\\_comprometido.pdf](https://oibc.oei.es/uploads/attachments/90/Patrimonio_Cultural__un_enfoque_diverso_y_comprometido.pdf)
- Carretero, M., Rosa, A. y González, M. (comps.). (2006). Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Paidós. [https://www.academia.edu/22840163/Ense%C3%B1anza\\_de\\_la\\_historia\\_y\\_memoria\\_colectiva](https://www.academia.edu/22840163/Ense%C3%B1anza_de_la_historia_y_memoria_colectiva)
- Carrió, D. y Lluís, J. (2008). *La historia imaginada: construcciones visuales del pasado en la Edad Moderna*. Paidós.

- Casasús, A. y Aparici, J. (2017). *El patrimonio cultural en Educación Infantil: Historia, costumbres y tradiciones de la Vall Dúixó*. Universitat Jaume. [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/173304/TFG\\_2017\\_Casasus\\_Cerezuela\\_Alba.pdf?sequence=1](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/173304/TFG_2017_Casasus_Cerezuela_Alba.pdf?sequence=1)
- Cerda Gutiérrez, H. (2000). La evaluación como experiencia total. Cooperativa Nacional Magisterio. [https://www.academia.edu/38415813/La\\_evaluaci%C3%B3n\\_como\\_experiencia\\_total\\_pdf\\_Hugo\\_cerda\\_Ed\\_Magisterio](https://www.academia.edu/38415813/La_evaluaci%C3%B3n_como_experiencia_total_pdf_Hugo_cerda_Ed_Magisterio)
- *Colección Historia Uruguay* [12 tomos]. (2011). Ediciones de la Banda Oriental.
- Colunga, C., Vidal, J. y Aguirre, G. (2017). Invirtiendo el aprendizaje de la historia en educación primaria. En P. Latapí, J. Blázquez y S. Camargo (comps.). *Caminos en la enseñanza de la Historia* (pp. 1019-1038). Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. [https://drive.google.com/file/d/1q0l3DQcwk\\_oLj9Uo4MdQe8E9fnZ0YnBX/view](https://drive.google.com/file/d/1q0l3DQcwk_oLj9Uo4MdQe8E9fnZ0YnBX/view)
- Consens, M. (2003). *El pasado extraviado. Prehistoria y arqueología del Uruguay*. Linardi y Risso.
- De María, I. (2004). *Montevideo antiguo*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.). (2006). *Educación y nuevas tecnologías: Los desafíos tecnológicos ante el mundo digital*. Ediciones Manantial.
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: Los desafíos tecnológicos ante el mundo digital*. Fundación Santillana.
- Dussel, I., Abramowski, A., Igarzábal, B. y Laguzzi, G. (2010). *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Documento de trabajo. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000763.pdf>
- Feliu, M. y Hernández, F. (2011). *Doce ideas clave: Enseñar y aprender historia*. Graó.
- Fernández, A. (coord.). (2013). *Cuaderno de Historia 12. Julio Castro y la enseñanza de la historia: los desafíos de una propuesta vigente*. BNU - CD. <http://bibliotecadigital.bibna.gub.uy:8080/jspui/handle/123456789/50903>
- Fontal, O. (coord.). (2020). *Cómo educar en el patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial*. Conserjería de Cultura y Turismo de la Comunidad de Madrid. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM050244.pdf>
- Frega, A. e Islas, A. (coords.). (2001). *Nuevas miradas en torno al artiguismo*. Departamento de publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
- Freire, C. y Varese, C. (1996). *Viaje al antiguo Montevideo*. Linari y Risso.
- González, N. (2006). *El valor educativo y el uso del patrimonio cultural*. Universidad Autónoma de Barcelona. [https://pagines.uab.cat/neus.gonzalez/sites/pagines.uab.cat/neus.gonzalez/files/praxis\\_neusgonzalez.pdf](https://pagines.uab.cat/neus.gonzalez/sites/pagines.uab.cat/neus.gonzalez/files/praxis_neusgonzalez.pdf)
- Gutiérrez, N., Magallanes, M. y Román, A. (2017). La conceptualización e importancia del patrimonio en niñas y niños de primaria: una reflexión a partir de un libro de texto de 3.er grado en Zacatecas. En P. Latapí, J. Blázquez y S. Camargo (comps.). *Caminos en la enseñanza de la Historia* (pp. 1515-1531). Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. [https://drive.google.com/file/d/1q0l3DQcwk\\_oLj9Uo4MdQe8E9fnZ0YnBX/view](https://drive.google.com/file/d/1q0l3DQcwk_oLj9Uo4MdQe8E9fnZ0YnBX/view)

- Kaplan, C. (2018). *La afectividad en la escuela*. Paidós.
- Llanes, L. (2011). *Didáctica de la Historia en el siglo XXI*. Palabra de Clío.
- Palos, J. y Carrió, D. (2008). *La historia imaginada. Construcciones visuales del pasado en la Edad Moderna*. Universidad de Barcelona.
- Pérez, G. (2021). *Un barrio, mil historias. Montevideo en el pasado, presente y futuro*. Aguilar.
- Pi, R. (1993). *Los indios del Uruguay*. Mapfre.
- Prats Cuevas, J. (2011). *Complementos de la geografía e historia*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Graó.
- Prats Cuevas, J. (coord.). (2011). *Investigación y buenas prácticas*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Graó.
- Quevedo, I. (2017). Enseñar historia a través del juego. En P. Latapí, J. Blázquez y S. Cargado (comps.). *Caminos en la enseñanza de la historia* (pp. 721-735). Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. [https://drive.google.com/file/d/1q0l3DQcwk\\_oLj9Uo4MdQe8E-9fnZ0YnBX/view](https://drive.google.com/file/d/1q0l3DQcwk_oLj9Uo4MdQe8E-9fnZ0YnBX/view)
- Ravela, P., Picaroni, B y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Grupo Magro Editores.
- Rela, W. (1969). *Historia del teatro en el Uruguay*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Reyes Abadie, W. y Vázquez Romero, A. (1998). *Crónica general del Uruguay*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Ribeiro, A. (2016). *Tiempos de Artigas*. Editorial Planeta.
- Sánchez, M., y otros. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias* (1.a ed.). Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular. UNAM. [https://cuaiieed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion\\_del\\_y\\_para\\_el\\_aprendizaje.pdf](https://cuaiieed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf)
- Santiesteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados* (14), 34-56. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf)
- Santos Guerra, M. (2004). *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Bonum.
- Santos Guerra, M. (2014). *La evaluación como aprendizaje*. Narcea.
- Santos Guerra, M. (2017). *Educar el corazón. Los sentimientos en la escuela*. Homo Sapiens.
- Schinca, M. (2003). *Boulevard Sarandí*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Schinca, M. (2014). *Mujeres desconocidas del pasado montevideano*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Tkocz, I. y Trujillo, J. (2018). Historia y sus métodos; el problema de la metodología en la investigación histórica. *Revista Debates por la Historia*, 6(1). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/303/3031315006/3031315006.pdf>
- Vidart, D. (1967). *El tango y su mundo*. Taurus.

## Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública (2022). Educación Básica Integrada (EBI). *Plan de Estudios. Documento preliminar*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/noticias/setiembre/220927/EBI%202022%20v7.pdf>
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en aula. Retroalimentación formativa*. Summa.
- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Asunción, S. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Tecnológica Educativa Docentes 2.0*, 19,(1). <https://doi.org/10.37843/rted.v7i1.27>
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva* (2.ª ed.). Paidós - Ibérica.
- Brookhart, S. M. (2008). *¿Cómo dar retroalimentación efectiva a sus estudiantes?* ASCD Publications. <https://comunicaticsite.files.wordpress.com/2019/08/5-retroalimentacion3b3n-efectiva.pdf>
- Cerda Gutiérrez, H. (2000). *La evaluación como experiencia total*. Magisterio. [https://www.academia.edu/38415813/La\\_evaluacion3b3n\\_como\\_experiencia\\_total\\_pdf\\_Hugo\\_cerda\\_Ed\\_Magisterio](https://www.academia.edu/38415813/La_evaluacion3b3n_como_experiencia_total_pdf_Hugo_cerda_Ed_Magisterio)
- De Certeau, M. (2006). *La escritura de la historia*. Universidad Iberoamericana.
- Delgado, V., Ausín, V., Hortigüela, D. y Abella, V. (2016). Evaluación entre iguales: Una experiencia de evaluación compartida. *Educación Superior en Educadi*, 1(1), 9-24. [https://www.researchgate.net/publication/308994235\\_Evaluacion\\_entre\\_iguales\\_Una\\_experiencia\\_de\\_evaluacion\\_compartida\\_en\\_Educacion\\_Superior#read](https://www.researchgate.net/publication/308994235_Evaluacion_entre_iguales_Una_experiencia_de_evaluacion_compartida_en_Educacion_Superior#read)
- Glaser, B. G. (2004). Remodeling Grounded theory. *Forum Qualitative Social Research*, 5(2).
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Graó.
- Wiggins, G. y McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. ASCD. <https://www.pdfdrive.com/understanding-by-design-expanded-2nd-edition-e31932442.html>

El uso de un lenguaje que no discrimine ni marque diferencias entre hombres y mujeres es de importancia para el equipo coordinador del diseño de este material. En tal sentido, y con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español el recurso o/a para marcar la referencia a ambos sexos, se ha optado por emplear el masculino genérico, especificando que todas las menciones en este texto representan siempre a hombres y mujeres (Resolución n.º 3628/021, Acta n.º 43, Exp. 2022-25-1-000353 del 8 de diciembre de 2021).