



ANEP

ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Programa de Educación Básica Integrada

Historia

Tramo 6 | Grado 9.º

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 e Historia.

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

El Plan de estudios de 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:¹

- 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.

¹ 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 6 | Grado 9.º

Perfil general de tramo

Al finalizar este tramo, en diferentes ámbitos de participación ciudadana y en el vínculo con el otro, cada estudiante conoce y respeta derechos, asume responsabilidades y promueve el respeto del otro. Propone instancias y procesos de toma de decisión democrática en su entorno, reconociendo las perspectivas y características de los derechos. En vínculo con esto, valora y promueve las características culturales locales, regionales y globales como una riqueza, e identifica las interrelaciones entre ellas. Con relación a los conflictos socioambientales, reflexiona sobre su multidimensionalidad, sus causas, y la incidencia de la acción humana en la evolución del equilibrio ambiental.

Frente a aspectos de la realidad que le son complejos, plantea preguntas y emprende proyectos de indagación personales y colaborativos, construyendo nuevos significados para situaciones concretas. Así mismo, participa y evalúa proyectos para dar respuesta de forma ética a problemas emergentes en diferentes campos del saber, en situaciones cotidianas, a través de acciones convencionales y no convencionales. Evalúa las razones que defienden distintas posiciones, identificando acuerdos y desacuerdos. Reconoce y revisa las partes de un razonamiento desde un punto de vista complejo y estructura la argumentación con relación al contexto y al destinatario. Además, planifica y desarrolla experimentos y desafíos, a la vez que identifica las tecnologías necesarias y los contextos propicios para su implementación, y reconoce los alcances y limitaciones. Interpreta y crea modelos, analogías y teorías, las que acepta o rechaza. Para modelizar un problema, utiliza distintas formas de representación y sistematización de los datos. Planifica, desarrolla y modifica programas y dispositivos tecnológicos. Construye explicaciones coherentes con la metodología utilizada para el estudio de un fenómeno y las pruebas obtenidas.

El estudiante integra y mantiene redes de apoyo colaborativas y construye nuevos espacios de referencia. Valora con actitud asertiva la producción de sus ideas, así como la concreción de sus proyectos, con flexibilidad para el cambio y la creatividad. Para ello asume distintos roles en trabajo cooperativo, desarrollando habilidades de planificación, organización y coordinación.

En los espacios digitales de intercambio y producción, reconoce y tiene en cuenta problemas de equidad vinculados al acceso y uso de las tecnologías digitales y la formación digital a escala local y global. Reflexiona sobre la construcción de su huella e identidad digital y analiza la no neutralidad de medios y contenidos digitales. Identifica distintos usos de los algoritmos y la inteligencia artificial. En concordancia con sus intereses y propósitos, selecciona, analiza, organiza y jerarquiza la información relevante justificando sus elecciones. Evalúa la veracidad, los usos de la información disponible, así como los modelos del entorno, manteniendo una actitud crítica.

Desde un vínculo empático y en oposición a la violencia, reconoce al otro y respeta y valora las diferencias, coincidencias y complementariedades. Observa sus emociones, acciones, espacios de libertad y responsabilidades para la toma de decisiones, teniendo en cuenta sus

fortalezas y fragilidades. Reconoce, respeta y valora su cuerpo y acciones corporales, así como las diferentes corporalidades. Desarrolla sus propias fortalezas y habilidades sociales para el reconocimiento del conflicto y la búsqueda de alternativas ante situaciones cotidianas de forma autónoma. Además, promueve una sociedad más justa, inclusiva y equitativa, integrando diversas perspectivas.

En el desarrollo de sus procesos internos de pensamiento, se maneja con creciente autonomía y organización. Aplica información de otros contextos a nuevos, justificando las decisiones de esa transferencia. Explicita y autorregula las rutas de pensamiento asociadas a sus aprendizajes en función del conocimiento de sus procesos cognitivos de apropiación.

En el plano de la comunicación, expone, dialoga, describe, argumenta, explica y define conceptos mediante representaciones diversas. En forma fluida lee, se expresa oralmente y logra procesos de escritura de textos, aplicando diversos soportes, lenguajes alternativos y técnicos y mediaciones cuando se requiera. Desarrolla estrategias de comunicación pertinentes a los contextos e interlocutores y comunica sus procesos de interpretación intercambiando posturas. En relación con segundas lenguas, incorpora vocabulario en la lectura, escritura y expresión oral con riqueza léxica. Sobre lenguajes computacionales, escribe y explica la ejecución de programas que incluyen una combinación de comandos, expresiones, procedimientos y funciones.

Competencias específicas de la unidad curricular y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Interpreta e interrelaciona de forma crítica información proveniente de distintas fuentes históricas e historiográficas.

Contribuye a las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento científico.

CE2. Construye una oralidad y escritura autónoma y argumenta con la utilización del vocabulario histórico.

Contribuye a las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento científico, Pensamiento crítico.

CE3. Indaga la realidad social con herramientas propias de la disciplina y formula proyectos a partir de sus intereses en diálogo con las manifestaciones culturales y patrimoniales del pasado.

Contribuye a las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Ciudadanía local, global y digital.

CE4. Analiza las opiniones divergentes y negocia significados compartidos desde el respeto por la alteridad y otredad en el presente y en el pasado.

Contribuye a las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Intrapersonal, Relacionamento con los otros.

CE5. Analiza información confiable con distintas herramientas digitales reconociendo la propiedad intelectual del conocimiento histórico.

Contribuye a las competencias generales del MCN: Pensamiento computacional, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento crítico.

CE6. Reflexiona en forma autónoma acerca del conocimiento histórico para regular su proceso de aprendizaje.

Contribuye a las competencias generales del MCN: Metacognitiva, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento crítico.

CE7. Construye conciencia histórica en relación con el pasado y experiencias.

Contribuye a las competencias generales del MCN: Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento crítico, Metacognitiva.

CE8. Reflexiona el valor de la convivencia democrática como construcción histórica y asume responsabilidades individuales y colectivas.

Contribuye a las competencias generales del MCN: Ciudadanía local, global y digital, Relaciónamiento con los otros, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento crítico.

CE9. Utiliza categorías de análisis propias de la investigación histórica y construye explicaciones y argumentaciones.

Contribuye a las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Pensamiento creativo.

Contenidos específicos del tramo que contribuyen al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Desde el punto de vista conceptual, este curso debe hacer del Uruguay y la región el escenario central de los procesos a estudiar, en un marco temporal que abarca el siglo XX y da paso al siglo XXI, en interrelación con los procesos globales. La intención es que este nivel constituya la primera parte de un abordaje de los siglos XX y XXI, que se continuará, desde otros centros y focos, en el nivel subsiguiente.

La propuesta de contenidos específicos de este programa propone un abordaje que prioriza la construcción de conceptualizaciones, tomando a Uruguay como eje articulador. Requerirá que el docente, en uso de su autonomía, y como profesional de la enseñanza de la Historia, elabore secuencias didácticas y tome decisiones pedagógicamente fundamentadas para diseñar su curso. Es imprescindible, por el sentido conceptual del recorrido, atender el abordaje de todos los contenidos indispensables.

En el caso particular de este programa, las competencias específicas atraviesan la totalidad de la propuesta.

Algunos conceptos básicos que deberá trabajar el docente son: guerra civil, gobierno, Estado, totalitarismo, terrorismo de Estado, populismo, industrialización, capitalismo, migraciones, derechos humanos, garantías individuales, sociedad de masas, extremismo político, revolución, reforma, Estado de derecho, república, democracia, liberalismo, socialismos, lucha armada, pluralismo político, sociedad civil, tolerancia, deliberación, cooperación, sociedad de consumo, sociedad de la información.

Criterios de logro para la evaluación del grado

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 particular de la enseñanza de la Historia en los tramos 5 y 6, la construcción de programas a partir de competencias reserva un espacio importante para que, en uso de su autonomía y como profesional de la enseñanza, cada docente diseñe un curso en forma situada, en diálogo con la normativa, y en función de los propósitos que defina como prioritarios. Esta concepción inhabilita la posibilidad de asociar cada criterio de logro con contenidos específicos concretos, en el entendido de que estos dependerán de las decisiones pedagógicas que cada docente tome. Los criterios de logro que se detallan a continuación evidencian una progresión en todos los casos, en relación con las distintas competencias del Plan EBI.

Contenidos, criterios de logro y su contribución al desarrollo de las competencias específicas

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro no son excluyentes.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CONTENIDOS ESPECÍFICOS	CRITERIOS DE LOGRO DEL GRADO 9°
CE1. Interpreta e interrelaciona de forma crítica información proveniente de distintas fuentes históricas e historiográficas.	<p>LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE DESARROLLO EN URUGUAY EN LAS PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX</p> <ul style="list-style-type: none"> • La sociedad del 900, sus transformaciones y los movimientos migratorios. • El Estado, la política y las reformas. El Batllismo. • La construcción de la democracia uruguaya y la integración social. • Tradiciones y vanguardias artísticas. Expresiones en el pensamiento y el arte nacional del período. • Repercusiones de la Primera Guerra Mundial a nivel nacional, regional e internacional. • El Uruguay del centenario y las culturas urbanas y rurales. <p>LA CONSOLIDACIÓN DEL MODELO DE PAÍS EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL (1929-1955)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repercusiones económicas y sociales de la crisis de 1929 a nivel nacional, regional e internacional. • Crisis de las democracias liberales, avance del totalitarismo e inicio de las dictaduras en la región. • Evolución política del periodo en Uruguay. • Desarrollo del modelo ISI: industrialismo y dirigismo estatal y empresa pública y privada. Políticas sociales. • Consecuencias de la Segunda Guerra Mundial a nivel nacional, regional e internacional. Los Derechos Humanos. • Expresiones culturales y artísticas del Uruguay en el período. 	<p>CL1.1. Contrasta fuentes históricas e historiográficas construyendo una mirada personal.</p> <p>CL1.2. Interrelaciona distintas posiciones historiográficas con argumentos y es capaz de elaborar una posición propia.</p>
CE2. Construye una oralidad y escritura autónoma argumentando con la utilización del vocabulario histórico.		<p>CL2.1. Elabora una oralidad y una escritura argumentada incorporando el vocabulario histórico.</p> <p>CL2.2. Produce un relato sobre una situación histórica poniendo en juego conceptos históricos.</p>
CE3. Indaga la realidad social con herramientas propias de la disciplina formulando proyectos a partir de sus intereses en diálogo con las manifestaciones culturales y patrimoniales del pasado.		<p>CL3.1. Diseña sus propias preguntas y proyectos de indagación de contenido histórico.</p> <p>CL3.2. Traspone herramientas propias de la metodología de investigación en historia a otras áreas de conocimiento.</p> <p>CL3.3. Reconoce al patrimonio local/global como identidad y clave de sostenibilidad.</p>
CE4. Analiza las opiniones divergentes y negocia significados compartidos desde el respeto por la alteridad y otredad en el presente y en el pasado.		<p>CL4.1. Interactúa con opiniones divergentes y diferentes a la propia construyendo significado.</p> <p>CL4.2. Comprende diferentes perspectivas de los sujetos y grupos protagonistas de los procesos históricos.</p>

<p>CE5. Analiza información confiable con distintas herramientas digitales reconociendo la propiedad intelectual.</p>	<p>CRISIS Y TRANSFORMACIONES DEL MODELO DE PAÍS Y SUS RELACIONES CON EL CONTEXTO INTERNACIONAL (1955-1985)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problemas y limitantes del Modelo ISI: evolución económica. La Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE). • Posturas y respuestas de diferentes actores sociales y políticos a la crisis. • Evolución política del periodo en Uruguay. • Uruguay y Latinoamérica en el marco de la Guerra Fría: amenazas a la democracia y debilitamiento de las instituciones republicanas, radicalización política, guerrilla y polarización social. Respuestas a la crisis. • La dictadura cívico-militar: el avasallamiento de las instituciones, los Derechos Humanos, civiles y políticos. El Plan Nacional de Desarrollo. • Artes y culturas urbanas y rurales en el período. • Desarrollo internacional de la ciencia y la tecnología aplicados a la economía y la vida cotidiana. <p>LA RESTAURACIÓN DEMOCRÁTICA Y EL URUGUAY A PARTIR DE 1985 (EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL)</p> <ul style="list-style-type: none"> • La transición democrática y su afirmación. El plebiscito de 1980. El período de 1985 a 2010. • Evolución política. • Reformas, recesión, crisis y reactivación económica (1990-2010). • Artes, ciencias y cambios culturales y sociales. • Proceso de integración regional: dificultades y realizaciones (ALADI-Mercosur). • Caracterización y efectos del proceso de globalización e inserción del Uruguay a escala regional y mundial. 	<p>CL5.1 Utiliza con pertinencia los recursos tecnológicos disponibles para profundizar el conocimiento histórico.</p> <p>CL5.2. Explica los avances tecnológicos y científicos y su incidencia en las sociedades actuales.</p>
<p>CE6. Reflexiona en forma autónoma acerca de sus procesos de aprendizaje, y es capaz de regularlos.</p>		<p>CL 6.1. Sistematiza las distintas estrategias durante el proceso de aprendizaje autónomo.</p> <p>CL 6.2. Reflexiona sobre sus procesos de aprendizaje históricos y utiliza herramientas para regularse.</p>
<p>CE7. Construye conciencia histórica en relación con el pasado y experiencias.</p>		<p>CL 7. Analiza los fenómenos del pasado reconociendo su incidencia en las experiencias del presente.</p>
<p>CE8. Reflexiona el valor de la convivencia democrática como construcción histórica y asume responsabilidades individuales y colectivas.</p>		<p>CL.8 Valora y se responsabiliza por la convivencia en un Estado de derecho.</p>
<p>CE9. Utiliza categorías de análisis propias de la investigación histórica construyendo explicaciones y argumentaciones.</p>		<p>CL 9.1. Interpreta fenómenos históricos a partir de categorías de análisis propias del método histórico.</p> <p>CL 9.2. Construye el relato histórico argumentando y haciendo interactuar la espacialidad/temporalidad en los fenómenos históricos.</p>

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 comunicación, 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
- 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
- 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>
- Álvarez Ferretjans, D. (2016). *Historia de la Prensa en el Uruguay*. Fin de Siglo.
- Ardao, A. (1971). *Etapas de la inteligencia uruguaya*. Udelar.
- Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Santillana.
- Aron, R. (1968). *Democracia y totalitarismo*. Seix Barral.
- Aróstegui, J. (coord.) (2001). *El mundo contemporáneo: Historia y problemas*. Biblos.
- Arteaga, J. J. (2000). *Uruguay. Breve historia contemporánea*. FCE.
- Barrán, J. P., Caetano, G. y Porzecanski, T. (coords.). (1996). *Historias de la vida privada en el Uruguay*. Tomo I y II. Taurus - Santillana.
- Barrán, J. y Nahum, B. (1986). El problema nacional y el Estado: un marco histórico. En L. Macadar. *La crisis uruguaya y el problema nacional* (pp. 270-323). Ediciones de la Banda Oriental - CINVE.
- Barrán, J. P. (1989). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Tomos 1 y 2. Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrán, J. (1993). *Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos* (3 tomos). Ediciones de la Banda Oriental.

- Bértola, L. (2000). *Historia Económica. Uruguay y la región en la economía mundial. 1870-1990*. Trilce.
- Burke, P. (ed.). (1996). *Formas de hacer Historia*. Alianza.
- Caetano, G., Gallardo, J. y Rilla, J. (1995). *La izquierda uruguaya. Tradición, innovación y política*. Trilce.
- Caetano, G., Rilla, J., Mieres, P. y Pérez, R. (1992). *Partidos y electores. Centralidad y cambios*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Caetano, G. (dir). (2000). *Los uruguayos del Centenario*. Taurus.
- Caetano, G. y Rilla, J. (1987). *Breve historia de la dictadura*. ClaeH - Ediciones de la Banda Oriental.
- Caetano, G. y Rilla, J. (2005). *Historia contemporánea del Uruguay. De la colonia al siglo XXI*. ClaeH. Fin de Siglo.
- Caetano, G. y Abend, G. (2004). *Antología del discurso político en Uruguay*. Taurus.
- Cannadine, D. (ed.). (2005). *¿Qué es la Historia ahora?* Almed.
- 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
- Carr, E. H. (1984). *¿Qué es la Historia?* Ariel.
- 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
- Carrió, D. y Lluís, J. (2008). *La historia imaginada: construcciones visuales del pasado en la Edad Moderna*. Paidós.
- 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
- 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
- Corbo, D. (2006). *El plebiscito constitucional de 1980: la derrota del proyecto para legitimar un régimen autoritario*. Ediciones Puerta del Sur.
- Corbo, D (2019). *Cómo se construyó nuestra democracia (1897-1925)*. Ediciones De la Plaza.
- Demasi, C. (2019). *El 68 uruguayo, el año que vivimos en peligro*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Demasi, C., Marchesi, A., Markarian, V., Rico, A. y Yaffé, J. (2009). *La dictadura cívico-militar. Uruguay 1973-1985*. 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>
- Furet, F. (1995). *El pasado de una ilusión. Ensayo sobre la idea comunista en el siglo XX*. FCE.
- Gatto, H. (2017). *El cielo por asalto: el Movimiento de Liberación Nacional (Tupamaros) y la izquierda uruguaya (1963-1972)*. Sudamericana.
- Gillespie, C. (1995). *Negociando la Democracia: Políticos y Generales en Uruguay*. FCU.
- 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.º 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
- Hermet, G. (1983). *Totalitarismos*. FCE.
- Hobsbawm, E. (1998). *Historia del siglo XX*. Crítica.
- Kaplan, C. (2018). *La afectividad en la escuela*. Edición Paidós.
- Lefort, C. (1990). *La invención democrática*. Nueva Visión.
- Lessa, A. (2009). *Estado de Guerra*. Debolsillo.
- Lessa, A. (2013). *La revolución imposible*. Penguin Random House.
- Llanes, L. (2011). *Didáctica de la Historia en el siglo XXI*. Palabra de Clío.
- Maiztegui Casas, L. (2014). *Orientales. Una historia política del Uruguay*. Planeta.
- Marchesi, A. (2019). *Hacer la revolución*. Siglo XXI.
- Methol Ferré, A. (1967). *El Uruguay como problema*. Editorial Diálogo.
- Morin, E. (1985). *Qué es el totalitarismo. De la naturaleza de la URSS*. Anthropos.
- Notaro, J. (1984). *La política económica en el Uruguay (1968-1984)*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Oddone, J., París de Oddone, B. y Faraone, R. (1998). *Cronología comparada de la historia del Uruguay*. Udelar.
- Palos, J. y Carrió, D. (2008). *La historia imaginada. Construcciones visuales del pasado en la Edad Moderna*. Universidad de Barcelona.

- Palomeque, A. (2019). *La emancipación femenina en el Uruguay*. Tradinco.
- Palomeque, A. (coord.). (2012). *Historia de la educación uruguaya*. Tomos 1 al 4. Ediciones de la Plaza.
- Paxton, R. O. (2005). *Anatomía del Fascismo*. Península.
- Pellegrino, A. (1996). *Atlas demográfico del Uruguay*. Fin de Siglo.
- Peluffo, G. (2015). *Historia de la pintura*. EBO.
- Pérez Santarcieri, M. E. (2003). *Amores, amoríos y pasiones en la historia montevideana*. Ediciones de la Plaza.
- 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
- Rama, G. (1989). *La democracia en el Uruguay: una perspectiva de interpretación*. Arca.
- Ravela, P., Picaroni, B y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Grupo Magro Editores.
- Real de Azúa, C. (1964). *El impulso y su freno. Tres décadas de batllismo y las raíces de la crisis uruguaya*. EBO.
- Real de Azúa, C. (1988). *Partidos, política y poder en el Uruguay (1971-Coyuntura y pronóstico)*. Udelar.
- Rey Tristán, E. (2006). *A la vuelta de la esquina. La izquierda revolucionaria uruguaya, 1955 1973*. Fin de Siglo.
- Reyes Abadie, W. y Vázquez Romero, A. (1998). *Crónica general del Uruguay*. 7 vols. EBO.
- Ribeiro, A. (1991). *Historia e historiadores nacionales (1940 1990): del ensayo sociológico a la historia de las mentalidades*. Ediciones de la Plaza.
- Rilla, J. (2008). *La actualidad del pasado: Usos de la historia en la política de partidos del Uruguay, 1942 1972*. Debate.
- Sánchez, M. y Martínez, A. (eds.). (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias* (1.ª ed.). Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular. UNAM. https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf
- Sanguinetti, J. M. (2008). *La agonía de una democracia*. Taurus.
- Santiesteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados* (14), 34-56.
- Santos Guerra, M. (2017). *Educar el corazón. Los sentimientos en la escuela*. Homo Sapiens.

- Santos Guerra, M. (2014). *La evaluación como aprendizaje*. Narcea.
- 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>
- Trochón, Y. (2022). *Las pacifistas en un mundo de catástrofes (1914-1945)*. Fin de Siglo.
- Vanger, M. (1968). *Batlle y Ordóñez, el creador de su tiempo*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Vanger, M. (1983). *El país modelo*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Varela, G. (1988). *De la república liberal al estado militar. Uruguay 1968-1973*. Ediciones del Nuevo Mundo.
- VV.AA. (2011). Colección *Historia Uruguaya*. EBO. Véase los tomos correspondientes.
- VV.AA. (2012). *Historia uruguaya. Los caudillos*. EBO. Véase los tomos correspondientes.
- Vidart, D. (1997-2000). *La trama de la identidad nacional*. 3 vols. EBO.
- Zubillaga, C. (2002). *Historia e historiadores en el Uruguay del siglo XX*. Librería de la FHCE.

Recursos web

Portal Uruguay Educa

- Administración Nacional de Educación Primaria. *El cine en la clase de historia: She´s beautiful when she´s angry*. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/2716>
- Administración Nacional de Educación Primaria. *Uruguay en los sesenta y setenta a través de las caricaturas políticas: el debilitamiento de la democracia*. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/2715>
- Administración Nacional de Educación Primaria. *El Uruguay del Novecientos*. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/2620>
- Administración Nacional de Educación Primaria. *La construcción de los mapas nacionales: Uruguay*. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/3803>
- Administración Nacional de Educación Primaria. *El Estadio Centenario y la construcción de la nación en el Centenario*. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/4581>
- Administración Nacional de Educación Primaria. *La mujer en la década del veinte*. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/7167>
- Administración Nacional de Educación Primaria. *Uruguay de los cuarenta a través de un documental del ministerio de relaciones exteriores del gobierno británico (Foreign and Commonwealth Office)*. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/5230>
- Administración Nacional de Educación Primaria. *Vivienda e intimidad en el Uruguay del Novecientos*. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/5064>

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
- 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
- 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).