



ANEP

ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Programa de Educación Básica Integrada

Historia

Tramo 3 | Grados 3.º y 4.º

Componente

Alfabetizaciones fundamentales

Espacio curricular

Ciencias Sociales y Humanidades

2023

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 nuclea 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

El aprendizaje de la historia requiere conocer la naturaleza y origen del conocimiento en relación con las formas de enseñar y presentar el conocimiento histórico. Como disciplina, ha contribuido a la conformación de identidades políticas y sociales de las sociedades y a la formación de ciudadanos críticos en el ejercicio de derechos y obligaciones. La configuración como disciplina científico-académica sirve para educar la conciencia colectiva de los ciudadanos para el reconocimiento de las raíces sociales políticas y culturales de las naciones (Prats, 2011, p. 8).

De acuerdo con esta línea, las relaciones entre los conceptos generales y específicos necesarios para comprender y explicar los fenómenos históricos requieren pensar en clave de procesos y nuevas miradas desde la investigación.

Los procesos históricos que viven las sociedades están en permanente reconstrucción a través de múltiples interpretaciones, teorías, hallazgos y tecnología. En este sentido, existen aproximaciones cada vez más diversas a partir de nuevas preguntas y hallazgos sobre los fenómenos

ocurridos y sus contextos. Este asunto adquiere relevancia en tanto acerca a los estudiantes al pensamiento científico, reflexivo y crítico. Por este motivo se vuelve imprescindible que el docente acerque a sus estudiantes la metodología de la investigación histórica como simulación y presente evidencias de nuevos hallazgos del conocimiento histórico.

Uno de los elementos en que se basa el estudio y la comprensión de la historia, para construir y reconstruir los fenómenos, son las fuentes de información de carácter histórico. Su lectura y análisis tanto del historiador como del docente, sumados al desarrollo de procesos cognitivos del estudiante que le permitan seleccionar, explicar, revisar, formular preguntas, hipótesis, abstraer, otorgarán sentido propio a las ideas contribuyendo a aprendizajes significativos. La historia oral y las fuentes audiovisuales, entre otras, resultan recursos valiosos para otorgar sentido y significado al conocimiento histórico en construcción.

Los procesos cognitivos de cada estudiante requieren pensar también en las herramientas conceptuales de las que ya dispone para dar sentido a la historia y aprender del mundo y la experiencia. Según Egan (1994), las capacidades imaginativas constituyen una poderosa herramienta de aprendizaje, que crecen y se desarrollan aplicadas a la historia para ampliar los conceptos desde su experiencia y relacionarla con una parte de la historia real de su mundo. La problematización y la pregunta juegan también un papel fundamental junto a criterios que consideren la coherencia de la explicación histórica.

Tramo 3 | Grados 3.º y 4.º

Perfil general de tramo

Al finalizar este tramo cada estudiante explora características de la vida, la relación individuo-ambiente y las relaciones básicas de los ecosistemas, reconociendo problemas socioambientales locales y explorando sus causas. Identifica características culturales locales y regionales y distingue lo común de lo diverso. Con guía del maestro indaga sobre la incidencia de las acciones y actitudes cotidianas, así como también de las actividades productivas, en el equilibrio ambiental. Valora el ambiente, los elementos del patrimonio cultural y natural, a la vez que desarrolla hábitos y participa en actividades colaborativas de conservación, recuperación y mejora del ambiente.

Mediante el diálogo llega a acuerdos y, con la mediación de personas adultas, internaliza, comprende y participa en la reflexión y creación de reglas de convivencia, aportando su opinión y escuchando la opinión del otro. Identifica derechos y obligaciones que lo implican, así como responsabilidades en los ámbitos lúdico y escolar. En vínculo con distintas identidades y el entorno experimenta el reconocer y expresar su identidad como un aspecto en construcción. Comienza el proceso de autorregulación; reconoce las emociones, sentimientos, intereses y motivaciones, las propias y las de otros. Comparte el sentido del cuidado mutuo, que contribuye al desarrollo integral de todos y reconoce situaciones de discriminación de las diferencias. Las inquietudes internas comienzan a resolverse en diálogo consigo mismo y con los otros; con orientación y acompañamiento planifica y toma decisiones. En situaciones concretas identifica distintos puntos de vista y construye alternativas, distinguiendo emociones de argumentos. En lo referente a la búsqueda de acuerdos frente a conflictos participa de dinámicas donde se contraponen y resuelven situaciones con mediación de personas adultas. Además, reconoce el potencial de su corporalidad para intervenir con su accionar en el entorno y se encuentra en proceso de internalización de límites, de protección y de respeto hacia los demás y hacia el contexto.

En situaciones diversas, expresa ideas, se plantea desafíos, busca estrategias y analiza posibilidades para abordarlas. Esto le permite construir y proponer prototipos de solución para problemas sencillos, así como también seleccionar conocimientos previos y recursos de manera situada y en función de la acción que planifica. Frente a las situaciones que lo desafían reconoce diversos estímulos, se centra en los relevantes e identifica las consecuencias de sus respuestas a la vez que comienza a reflexionar sobre los aspectos que ellas se pueden modificar o potenciar. En las actividades de aula reconoce los elementos que le generan mayor facilidad o dificultad y se inicia en la reflexión sobre los aspectos para cambiar o fortalecer. A partir de temas propuestos o de su interés, formula preguntas diversas focalizadas en distintos aspectos de una situación y construye significados e interpretaciones, más allá de los obvios, relativos a objetos o situaciones concretas. Al poner sus ideas a prueba, ensaya respuestas y experimenta con una gama de opciones. En la generación de ideas nuevas explora y propone respuestas a distintas situaciones, utilizando formas creativas, lógicas o heurísticas. A su vez, plasma y ex-

presa en obras sus emociones, sentimientos e ideas, explorando las posibilidades que brindan diferentes materiales. Se sensibiliza frente a sus propias creaciones, las de sus pares y las producciones culturales de ámbitos locales o regionales.

Al enfrentar situaciones definidas describe las estrategias empleadas y las relaciona con experiencias previas en su discurso. Toma decisiones adecuadas a sus intereses comunicativos y sus características, desarrollando estrategias de comunicación de acuerdo con el contexto. Se comunica y desarrolla diferentes lenguajes y sus interrelaciones tomando en cuenta otras opiniones y las propias. Esto lo hace de acuerdo con sus motivaciones, respetando al otro, atendiendo derechos y deberes mutuos, ampliando los procesos de recepción y expresión de ideas, creencias y sentimientos. Con la guía del adulto, planifica y revisa sus producciones.

En otra lengua relata rutinas relacionadas con la vida cotidiana, produce textos sencillos de temas conocidos, con apoyo visual, aplicando diversos soportes y textos alternativos. Con relación a lenguajes computacionales, utiliza la programación para expresar ideas simples.

En la elaboración de la estructura argumentativa emplea razones básicas para defender y justificar su punto de vista. Al expresar sus argumentos lo hace adecuadamente en el contexto cotidiano y sobre temas conocidos, produciendo textos argumentativos sencillos de forma escrita y en el discurso oral. De esta forma participa en el diálogo, acepta otras opiniones y evalúa razonamientos sencillos en su discurso y en el de otros.

A partir de fenómenos simples de su entorno escolar, familiar y comunitario, que aborda como problemas, vincula conocimientos científicos a evidencias concretas con incipiente autonomía. En estas situaciones reconoce y cuestiona explicaciones científicas y técnicas con base en sus ideas previas. Además, descubre regularidades y alteraciones, cuantifica medidas, clasifica, ordena y compara datos vinculados al fenómeno problematizado. Elabora y comunica preguntas y supuestos, sintetiza e infiere información y generaliza empíricamente. En relación con la investigación, reconoce variables, recopila datos y elabora conclusiones sencillas. Expresa, de forma autónoma, caminos alternativos para el estudio de los fenómenos según sus intereses o consignas planteadas. En el proceso de alcanzar soluciones, utiliza diferentes estrategias y persevera.

Ante problemas simples que se pueden abordar mediante algoritmos, los descompone y resuelve con una variedad acotada de instrucciones que sigue paso a paso en situaciones lúdicas o cotidianas. Identifica y combina comandos básicos de programación, comprendiendo y explicando los comportamientos de sus propios programas. Explora sobre el funcionamiento de dispositivos tecnológicos; respecto al procesamiento de datos almacena, organiza y recupera información con diferentes herramientas.

En cuanto al entorno digital, identifica características de la tecnología. Reconoce que el comportamiento de las computadoras es el resultado de la ejecución de programas, y que por tanto dependen de las instrucciones que dan los humanos. Distingue la dualidad de roles: usuarios y programadores. En la dimensión crítica del uso de la tecnología, con la mediación de una persona adulta, analiza la veracidad, el contexto o fiabilidad de la información disponible en medios digitales. En su participación en redes sociales y otros espacios de intercambio digital, con intervención de personas adultas, comienza a comprender las implicancias de su participación.

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

CE1. Elabora con la guía del docente argumentos pertinentes a la temática histórica, la situación y el interlocutor para el desarrollo de una oralidad fluida. Contribuye a las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Metacognitiva.

CE2. Construye explicaciones sencillas sobre los fenómenos y sujetos sociales que observa, para comprender la sociedad en la que vive. Contribuye a las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Metacognitiva.

CE3. Explica las manifestaciones culturales de los grupos sociales para desarrollar la sensibilidad y su punto de vista personal. Contribuye a las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Ciudadanía local, global y digital.

CE4. Participa y propone en proyectos de indagación sobre temáticas contextualizadas para resolver situaciones problema de la comunidad. Contribuye a las competencias generales del MCN: Ciudadanía local, global y digital, Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Relacionamiento con otros, Metacognitiva, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción.

CE5. Selecciona herramientas digitales para interpretar y organizar información en su contexto histórico. Contribuye a las competencias generales del MCN: Pensamiento computacional, Pensamiento científico, Pensamiento crítico.

CE6. Construye el proceso de escritura en historia a partir de la curiosidad e intereses para su apropiación. Contribuye a las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Intrapersonal, Relacionamiento con otros.

Contenidos específicos de 3.^{er} grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 3. ^{er} grado	Competencias específicas relacionadas
América en el mundo: Ubicación espaciotemporal. Generalidades culturales del período pre ibérico, americano y regional. Mapas históricos y líneas de tiempo.	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6.
Manifestaciones culturales y artísticas: por ejemplo, nazca, olmeca, tolteca, guaraní, querandí, etc.	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6.
Los pueblos de América antes de los viajes de exploración y expansión europea: diversidad y desarrollos, tensiones y conflictos. Estructura política y organización económico-social. Teotihuacan, Tiahuanaco, Chimú o Wari. Realizaciones artísticas. Estudio de caso (por ejemplo: mayas, incas, aztecas o guaraníes).	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6.
Innovaciones e intereses que posibilitaron los viajes de exploración y expansión europea de los siglos XV y XVI. Protagonistas individuales y colectivos de la península ibérica. Estudio de algún o algunos ejemplos, a través de cartas de viajeros, crónicas, cronistas y uso de mapas.	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6.
Descubrimiento, conquista y colonización: estudio de caso. Perspectivas y revisiones académicas sobre su alcance y efectos. Consecuencias políticas, sanitarias, comerciales, alimenticias y culturales de la formación de la América española y portuguesa y la lucha entre ambos imperios.	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6.
Algunos conceptos para tratar: sociedad, organización política, cultura, exploración, descubrimiento, renacimiento, humanismo, conquista, aculturación, transculturación, colonización, esclavitud, producción, innovaciones e invenciones, capitalismo comercial, reino de Indias, bienes patrimoniales.	

Criterios de logro para la evaluación de 3.^{er} grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Criterios de logro de 3. ^{er} grado	Competencias específicas
1.1. Construye argumentos con la guía del docente desde la oralidad sobre procesos históricos regionales	CE1. Elabora con la guía del docente argumentos pertinentes a la temática histórica, la situación y el interlocutor para el desarrollo de una oralidad fluida.
1.2. Ensayo argumentos a partir de relatos tomados del estudio de las diversas fuentes históricas.	
2.1. Construye explicaciones sencillas sobre fenómenos sociales recuperando fuentes históricas en su contexto de actuación.	CE2. Construye explicaciones sencillas sobre los fenómenos y sujetos sociales que observa, para comprender la sociedad en la que vive.
2.2. Propone explicaciones sobre las acciones de los sujetos sociales en su contexto histórico.	
3.1. Reconoce las distintas manifestaciones culturales de las sociedades de cada uno de los períodos históricos.	CE3. Explica las manifestaciones culturales de los grupos sociales para desarrollar la sensibilidad y su punto de vista personal.
3.2. Explica y relaciona las manifestaciones culturales con el entorno en el que se asientan las distintas sociedades.	
4.1. Participa en proyectos de indagación histórica propuestos por el docente que fomentan su interés en temáticas de las comunidades del pasado y el presente.	CE4. Participa y propone en proyectos de indagación sobre temáticas contextualizadas para resolver situaciones problema de la comunidad.
5.1. Reconoce y selecciona herramientas digitales pertinentes, interpretando datos e información histórica sobre las sociedades en estudio.	CE5. Selecciona herramientas digitales para interpretar y organizar información en su contexto histórico.
6.1. Expresa a través de la escritura de manera simple un hecho histórico que despierta su curiosidad.	CE6. Construye el proceso de escritura en historia a partir de la curiosidad e intereses para su apropiación.
6.2. Utiliza vocabulario específico en la escritura referida a hechos históricos según cada período, tomando en cuenta sus intereses.	

Contenidos específicos de 4.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 4.º grado	Competencias específicas relacionadas
La colonización europea en el continente americano a partir de los siglos XVI y XVII y la formación social, cultural y económica resultante (producciones, comercio, etc.).	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6.
Unidades administrativas y formas de organización política (virreinos, gobernaciones, etc.) de España en América. Las ciudades hispanoamericanas y sus vínculos con el medio rural. Los cabildos seculares: funciones e importancia para el gobierno local.	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6.
España y Portugal en el Río de la Plata. La Banda Oriental: «pradera, frontera y puerto». Estudio de casos: primeros asentamientos españoles y portugueses, (Colonia, Montevideo, Maldonado, etc.). Evolución y desarrollo social, político y económico hasta 1808. Protagonistas individuales y sociales: formas de vida en el campo y la ciudad. El gaucho.	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6.
Las Nuevas Ideas y las revoluciones políticas, sociales y tecnológico-industriales en la Europa del siglo XVIII. Contenido e importancia de la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789. Repercusiones ideológicas, políticas, económicas y sociales de los cambios europeos y la independencia norteamericana en Hispanoamérica y el Virreinato del Río de la Plata, hasta 1808. El movimiento juntista.	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6.
Algunos conceptos para tratar: colonización, aculturación, transculturación, monarquía, Ilustración, liberalismo, ciudadanía, república, revolución industrial, independencia, ciencia, tecnología, estamentos, clases sociales, la frontera como espacio en construcción, bienes patrimoniales.	

Criterios de logro para la evaluación de 4.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Criterios de logro de 4.º grado	Competencias específicas
1.1. Elabora con la guía del docente argumentos acordes a las situaciones e interlocutores sobre los distintos períodos históricos.	CE1. Elabora con la guía del docente argumentos pertinentes a la temática histórica, la situación y el interlocutor para el desarrollo de una oralidad fluida.
1.2. Elabora argumentos a partir de diversas fuentes históricas.	
1.3. Ensayo opiniones argumentadas a partir de temáticas de su interés.	
2.1. Construye explicaciones sobre sujetos sociales y fenómenos del período histórico estudiado.	CE2. Construye explicaciones sencillas sobre los fenómenos y sujetos sociales que observa, para comprender la sociedad en la que vive.
2.2. Construye explicaciones a partir de preguntas problema que surgen de las fuentes históricas.	
3.1. Reconoce las diversas manifestaciones culturales, los vínculos entre ellas y con el medio geográfico.	CE3. Explica las manifestaciones culturales de los grupos sociales para desarrollar la sensibilidad y su punto de vista personal.
3.2. Explica las diversas fuentes testimoniales como expresión de las culturas locales.	
4.1. Propone y participa en proyectos de indagación con la guía del docente sobre temáticas de su interés y relacionadas con la historia de la comunidad.	CE4. Participa y propone en proyectos de indagación sobre temáticas contextualizadas para resolver situaciones problema de la comunidad.
5.1. Reconoce y selecciona herramientas digitales con la guía del docente organizando e interpretando la información histórica.	CE4. Participa y propone en proyectos de indagación sobre temáticas contextualizadas para resolver situaciones problema de la comunidad.
6.1. Produce narraciones escritas de temas históricos en sus contextos y que le son significativos.	CE6. Construye el proceso de escritura en historia a partir de la curiosidad e intereses para su apropiación.
6.2. Introduce y construye vocabulario específico en su producción escrita acerca de hechos históricos de los distintos períodos.	

Orientaciones metodológicas

Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos. Este programa se implementa en base a metodologías activas en el entendido que favorece el desarrollo de las competencias. De todas formas el docente, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y los contenidos involucrados seleccionará aquellas metodologías activas que puedan ser más acordes a la intervención pedagógica.

El aprendizaje de la historia, en el marco de esta unidad curricular y desde un enfoque competencial, integra un entramado de relaciones epistemológicas, pedagógicas, metodológicas y contextuales que sitúan al docente para pensar su enseñanza.

Las estrategias metodológicas diversas que seleccione y despliegue el docente con acierto, siempre adecuadas al grupo y al contexto, son una contribución al desarrollo de los procesos cognitivos de cada estudiante, tales como describir, clasificar, analizar, argumentar, presentes en las competencias específicas de la unidad curricular y el espacio.

Otro aspecto relevante es la opción historiográfica que realice el docente a la hora de seleccionar las temáticas y los referentes teóricos que orientarán y darán coherencia a la historia que se enseña y la que se investiga. Resulta relevante como estrategia didáctica la realización con los estudiantes de miniglosarios para alcanzar una comprensión y aprendizaje profundos de los conceptos y sus relaciones.

El estudiante y el docente en sus respectivos ámbitos conforman un escenario donde el conocimiento histórico es una construcción a través de la indagación, el descubrimiento, la pregunta, la problematización de casos de estudio y la simulación, entre otras metodologías posibles. En particular, el diseño de proyectos a partir de problemas del contexto habilita también a pensar situaciones de aprendizaje que contemplen las competencias específicas, metas y contenidos para que el estudiante construya el conocimiento y obtenga logros medibles a través de los criterios establecidos.

Desde esta mirada el docente tiene un rol de mediador, guía, orientador y generador de espacios para la construcción de proyectos en función de sus competencias profesionales.

Esto, acompañado del análisis de los perfiles del tramo, le permite proyectar metas de acuerdo al grupo y a los intereses de los estudiantes. En este sentido en 3.º y 4.º grado escolar resultan relevantes temas disparadores que motiven a la comprensión de la historia a través de relatos fantásticos, la imaginación y el empleo de múltiples recursos. Los libros de texto digitales, juegos, espacios de escritura cooperativa, trabajo de campo y la amplia gama de recursos tecnológicos amplían las posibilidades de aprendizaje de la historia.

El rol de mediador y guía del docente es fundamental, pues es quien tomará las decisiones junto a sus estudiantes sobre cuál es el o los caminos para el aprendizaje significativo y de calidad.

Las metodologías activas brindan hoy un abanico de posibilidades para transformar el aula a través de proyectos de indagación y simulación del trabajo del historiador, construyendo conceptos y procesos cognitivos de nivel superior que colaboran en el desarrollo de competencias.

Desde esta perspectiva, iniciar al estudiante en la construcción del conocimiento científico del pasado en 3.º y 4.º grado escolar, desde su estructura y coherencia interna, es posible si en el aula ingresa la pregunta investigable, la formulación de supuestos, el análisis de fuentes históricas y su credibilidad, así como el aprendizaje de la causalidad y el inicio a la explicación histórica (Prats y Santacana, 2011, p. 68).

Por último, es oportuno destacar la importancia de introducir las nuevas tecnologías en el aula puestas al servicio de un aprendizaje que dé respuesta a las brechas digitales. La nueva frontera se está definiendo por la capacidad de los estudiantes de realizar operaciones complejas, moverse en distintas plataformas y aprovechar al máximo las posibilidades que ofrece la cultura digital (Dussel y Quevedo, 2010).

Orientaciones para la evaluación

El conjunto del cuerpo teórico y normativo de la EBI propone especialmente la necesidad de ofrecer un modelo de evaluación continua de carácter formativo que contribuya a la mejora de los aprendizajes. Esta evaluación habilita a una retroalimentación permanente del estudiante y a la valoración de su propio desempeño. Asimismo aporta al docente elementos para el análisis de sus prácticas y la replanificación de su trabajo.

Desde esta perspectiva, una propuesta de evaluación en sintonía con una enseñanza y un aprendizaje competencial debe ofrecer a los estudiantes criterios de evaluación claros, compartidos y fundamentados. Estos criterios deben estar presentes en todo momento tanto para el estudiante como para el docente durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Es necesario además que esos criterios de evaluación dialoguen con los criterios de logro contenidos en los programas oficiales y con las metas que se propone el docente al enseñar Historia. También es importante generar espacios para la metacognición de esa evaluación para que habilite al desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y de carácter histórico.

Así concebida, la evaluación ha de ser considerada en el momento de planificar, reservando el tiempo pedagógico necesario para la reflexión, la metacognición y el intercambio a partir de la resolución de propuestas problematizadoras. Estas deben atender a las diferentes formas de aprender de los estudiante, así como a sus procesos de análisis y reflexión mediante la auto- y coevaluación del trabajo en el aula.

Por tanto, evaluar implica trascender la acción de calificar o de acreditar. También implica interactuar y andamiar al estudiante, brindar sugerencias que le permitan mejorar sus aprendizajes y lo habiliten a comprender qué se espera de él y qué aspectos de su trabajo es necesario mejorar.

Al momento de planificar es importante considerar que la EBI pone el foco en el «saber hacer» y «saber aplicar». En este contexto, es imprescindible diseñar evaluaciones en sintonía, para que el estudiante pueda aprender y saber cómo lo hace, transferir lo aprendido en el aula formal a otros ámbitos y resolver problemas en entornos diversificados.

Lo anterior implica incorporar la evaluación efectivamente al aula, diseñar actividades a partir de recursos diferentes, proponer un acercamiento problematizador a las temáticas a abordar, y generar espacios que contemplen el tiempo pedagógico necesario para que los estudiantes desarrollen progresivamente las competencias que el docente se ha propuesto promover.

Por último, es necesario considerar e incorporar efectivamente a la planificación propuestas de evaluación que atiendan a la heterogeneidad de las aulas (Anijovich, 2014) y a la diversidad de aprendizajes de los estudiantes.

Bibliografía sugerida para este tramo

- Acosta y Lara, Eduardo F. (2010). *La guerra de los charrúas*. Montevideo, Cruz del Sur.
- 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/journal/280/28064146029/html/>
- Alcina Franch, J. (2009). *Las culturas precolombinas de América*. Alianza Editorial.
- Anijovich, R. (2019). *La retroalimentación formativa*. Summa.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009.). Las buenas preguntas. En *Estrategias de enseñanza*. Aique.
- Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2004). *Una Introducción a la Enseñanza para la diversidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Apolant, J. A. (1966). *Génesis de la familia uruguaya*. Instituto Histórico y Geográfico del Uruguay.
- Arteaga, J. J. (1999). *Las consecuencias del Tratado de Madrid en la desarticulación de la frontera demográfica de la Banda Oriental, 1750-1761*. AGN.
- 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*. Montevideo, Comisión de Actos Conmemorativos.
- Barba, E. (1964). *Historiografía indiana*. Gredos.
- Barrán, J. P. (2008). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. EBO.
- Barrios Pintos, Aníbal (2008). *Historia de los pueblos orientales*. Montevideo, Banda Oriental-Cruz del Sur.
- Bennassar, B. (2010). *La España de los Austrias (1516-1700)*. Biblioteca de Bolsillo.
- Bennassar, B. (2001). *La América española y la América portuguesa, siglos XVI-XVIII*. Akal.
- Bentancur Díaz, A. y Aparicio, F. (2006). *Amos y esclavos en el Río de la Plata*. Planeta.
- Bonet Correa, A. (1990). *Fiesta, poder y arquitectura. Aproximaciones al barroco español*. Akal.

- Bonet Correa, A. (1991). *El urbanismo en España e Hispanoamérica*. Cátedra.
- Bracco, D. (2004). *Charrúas, guenoas y guaraníes: interacción y destrucción*. Linardi y Risso.
- Burbank, J. y Cooper, F. (2011). *Imperios: una nueva visión de la historia universal*. Crítica.
- Calaf Masachs F y Fontal, O. (2004). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Trea.
- Camilloni, A. (2004). Sobre la educación formativa de los aprendizajes. *Quehacer Educativo*, 14(68), 6-12.
- Campal, E. (1967). *Hombres, tierras y ganados*. Arca.
- Canessa, M. (2014). *El bien nacer. Limpieza de oficios y limpieza de sangre. Raíces ibéricas de un mal latinoamericano*. Taurus.
- Capillas de Castellanos, A. (1971). *Montevideo en el siglo XVIII*. Nuestra Tierra.
- 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
- Carrasco, P. y Céspedes, G. (1985). *Historia de América Latina: América indígena. La conquistista*. Alianza.
- Carretero, M., Rosa, A. y González, M. (comps.). (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós. https://www.academia.edu/22840163/Ense%C3%BAanza_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
- Cerda Gutiérrez, H. (2000). *La evaluación como experiencia total*. Cooperativa Nacional Magisterio. https://www.academia.edu/38415813/La_evaluaci%C3%BA_n_como_experiencia_total_pdf_Hugo_cerda_Ed_Magisterio
- Céspedes Del Castillo, G. (1986). *Textos y documentos de la América Hispánica (1492-1898)*. Vol. XIII de la Historia de España, dirigida por Manuel Tuñón de Lara. Labor.
- Céspedes Del Castillo, G. (2021). *América hispánica (1492-1898)*. Marcial Pons.
- Coe, M. (1994). *La América antigua. Civilizaciones precolombinas*. Alianza.
- 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://www.researchgate.net/publication/320991465_Caminos_de_la_ensenanza_de_la_historia
- Consens, M. (2003). *El pasado extraviado. Prehistoria y arqueología del Uruguay*. Linardi y Risso.
- Consens, M. (2008). *Arte prehistórico en Uruguay*. Torre del Vigía.

- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.). (2006). *Educación y nuevas tecnologías: Los desafíos tecnológicos ante el mundo digital*. 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>
- Elorieta Salazar, F. y Elorieta Salazar, E. (2018). *Cusco y el Valle Sagrado de los Incas*. Sociedad Pacaritampu Hatha.
- Feldman, D (2010) *Didáctica general*. Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación.
- Feliu, M. y Hernández, F. (2011). *Doce ideas clave: Enseñar y aprender historia*. Graó.
- Fernández-Armesto, F. (2011). *1492: el nacimiento de la modernidad*. Debolsillo.
- 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?mode=full>
- Fiedel, S. (1996). *Prehistoria de América*. Crítica.
- 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>
- Fontals, O. (2013). *Educación patrimonial: Del patrimonio a las personas*. Trea.
- Freire, C. y Varese, C. (1996). *Viaje al antiguo Montevideo*. Linari y Risso.
- Friederici, G. (1988). *El carácter del descubrimiento y de la conquista de América*. Fondo de Cultura Económica.
- Fucé, P. (2014). *El poder de lo efímero. Historia del ceremonial español en Montevideo, 1730-1808*. Linardi y Risso.
- Furman, M., Larsen, M. *Aprendizaje basado en proyectos: ¿cómo llevarlo a la práctica?* Documento 3. Proyecto Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación? Buenos Aires: CIAESA.
- Garavaglia, J. y Marchena, J. (2005). *América Latina, de los orígenes a la independencia*. Crítica.
- González, N. (2006). *El valor educativo y el uso del patrimonio cultural*. Universidad Autónoma de Barcelona. https://www.proyectopatrimonio.info/wp-content/uploads/2020/11/El-valor-educativo-y-el-uso-didactico-del-patrimonio-cultural_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. <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/xmlui/handle/20.500.11845/1589>

- Halperin Dongui, T. (1997). *Historia contemporánea de América Latina*. Alianza.
- Henríquez, R., Carmona, A., Quinteros, A. y Garrido, M. (2018). *Leer y escribir para aprender Historia. Secuencias para la enseñanza y aprendizaje del pensamiento histórico*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Hera, A. (1992). *Iglesia y corona en la América española*. Mapfre.
- Jackson, C. y Larkin, M. (2002). Enseñar a los estudiantes a usar rúbricas. *Teaching Exceptional Children*, 35(1), 40-46.
- Kaplan, C. (2018). *La afectividad en la escuela*. Paidós.
- Konetzke, R. (1976). *América Latina II. La época colonial*. Siglo XXI.
- Kunsch Oelkers, A. (2003). Incendio y naufragio del Lord Clive. Torre del Vigía.
- Levillier, R. (1956). *Los Incas*. Escuela de Estudios Hispano-Americanos de Sevilla.
- Lima Silvain, G. (2017). Enriquecer la realimentación para consolidar aprendizajes. *Revista Virtualidad, Educación y Ciencia*, (8).
- Llanes, L. (2011). *Didáctica de la Historia en el siglo XXI*. Palabra de Clío.
- León Portilla, M. (1964). *El reverso de la conquista*. Joaquín Mortis Editor.
- López Cantos, Á. (1992). *Juegos, fiestas y diversiones en la América española*. Mapfre.
- Lynch, J. (1999). *La España del siglo XVIII*. Crítica.
- Lynch, J. (2004). *Las revoluciones hispanoamericanas 1808-1826* (9.ª ed.). Ariel.
- Lucena, M. (coord.). (1992). *Historia de Iberoamérica. Tomo II: Historia Moderna [1492-1808]*. Cátedra.
- Macneill, W. y Macneill, J. R. (2010). *Las redes humanas. Una historia global del mundo*. Crítica.
- Maggio, M. (2018). *Habilidades del siglo XXI. Cuando el futuro es hoy*. Santillana.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Millot, J. y Bertino, M. (1991). *Historia económica del Uruguay*. Fundación de Cultura Universitaria.
- Mínguez, V. y Rodríguez, I. (2012). La historia cultural de las imágenes: Una propuesta metodológica en la Universitat Jaume I, aplicada al arte de la Edad Moderna. En *Archivo de Arte Valenciano*, 93, 175-194 [disponible en línea].
- Mínguez, V. y Rodríguez, I. (2006). *Las ciudades del absolutismo. Arte, urbanismo y magnificencia en Europa y América durante los siglos XV-XVIII*. Universitat Jaume I.
- Moraes, M. I. (2008). *La pradera perdida: historia y economía del agro uruguayo, una visión de largo plazo, 1760-1970*.
- Moreno Seco, M. (2000). *Las imágenes de la persuasión. Materiales gráficos para la enseñanza de la Historia Contemporánea*. Publicaciones de la Universidad de Alicante, España.
- Morgan, K. (2017). *Cuatro siglos de esclavitud trasatlántica*. Crítica.
- Onrubia, J. (2002). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En C. Coll y otros, *El constructivismo en el aula* (pp. 101-124). Gray.

- Padrón Favre, O. (2009). *Ocaso de un pueblo indio. Historia del éxodo guaraní-misionero al Uruguay*. Tierradentro.
- Padrón Favre, O. (2011). *Los charrúas minuanes en su etapa final*. Tierradentro.
- Pease, F. (2009). *Los incas*. Fondo Editorial.
- Pérez, G. (2021). *Un barrio, mil historias. Montevideo en el pasado, presente y futuro*. Aguilar.
- Pérez Gómez, A. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad*. Homo Sapiens.
- Perkins, D. (2017). *Educación para un mundo cambiante ¿Qué necesitan aprender realmente los estudiantes para el futuro?* Ediciones SM.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los estudiantes. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Gray.
- Pi, R. (1993). *Los indios del Uruguay*. Mapfre.
- Prats Cuevas, J. (2011). *Complementos de la geografía e historia*. Graó.
- Prats, y Santacana (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en educación básica*. Universidad Pedagógica Federal, Gobierno de México.
- Prats Cuevas, J. (coord.). (2011). *Investigación y buenas prácticas*. Graó.
- Quevedo, I. (2017). Enseñar historia a través del juego. En P. Latapí, J. Blázquez y S. Cargamo (comps.). *Caminos en la enseñanza de la historia* (pp. 721-735). Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. https://www.researchgate.net/publication/320991465_Caminos_de_la_ensenanza_de_la_historia
- Ravela, P., Picaroni, B y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Grupo Magro Editores.
- Real de Azúa, C. (1961). *El patriciado uruguayo*. Asir.
- Reyes Abadie, W. y Vázquez Romero, A. (1998). *Crónica general del Uruguay*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Reyes Abadie, W., Bruschera, O. y Melogno., T. (1970). *La Banda Oriental: pradera, frontera y puerto*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Roedier, I - Brown, P. - McDaniel, M. (2018). *Aprendételo. La ciencia del aprendizaje exitoso*. Paidós.
- Ruiz Martín, H. (2020). *Aprendiendo a aprender*. Vergar.
- Sala de Touron, L., De la Torre, N. y Rodríguez, J. (1967). *Estructura económico-social de la colonia*. Pueblos Unidos.
- Sala de Touron, L., De la Torre, N. y Rodríguez, J. (1968). *Evolución económica de la Banda Oriental*. Pueblos Unidos.
- Salas M., A. (1959). *Tres cronistas de Indias*. FCE.

- 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
- Sansone de Martínez, E. (1995). *El teatro en el Uruguay en el siglo XIX*. Tomo1 «Desde los orígenes a la independencia». Editorial Surcos.
- Savransky, N., Laguzzi, G. y Cappelletti, G. (2019). *¿Cómo evaluar proyectos y el aprendizaje basado en problemas?* Ministerios de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. En Robert Brennan (ed.). *Educational measurement*. ACE - Preager.
- Schinca, M. (2003). *Boulevard Sarandí*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Schinca, M. (2014). *Mujeres desconocidas del pasado montevideano*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Serna, M. (ed.). (2000). *Crónicas de Indias*. Cátedra.
- Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1) 153 - 189.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Morata.
- Socolow, S. y Hoberman, L. S. (comp.). (1993). *Ciudades y sociedades en Latinoamérica colonial*. FCE.
- Swartz, R. J. y otros (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los estudiantes las competencias del siglo XXI*. SM.
- Téllez Alarcia, D. (2006). *La manzana de la discordia. Historia de la Colonia del Sacramento desde la fundación portuguesa hasta la conquista definitiva por los españoles*. Torre del Vigía.
- Torre Revello, J. (2004). *Crónicas del Buenos Aires colonial*. Taurus.
- 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/amelijatsRepo/303/3031315006/3031315006.pdf>
- Travieso, C. (1923). *¡Montem vídeo! Origen del nombre de Montevideo*. Imprenta Latina.
- Trenti Rocamora, J. L. (1947). *El teatro en la América colonial*. Huarpes S.A.
- Vicens Vives, J. (1988). *Historia General Moderna. Siglos XVIII-XX*. Ediciones Vicens Vives.
- Vidart, D. (1999). *El Uruguay visto por los viajeros*. EBO.
- Vidart, D. (2010). *El mundo de los charrúas*. EBO.
- Vidart, D. (1997-2000). *La trama de la identidad nacional*. EBO.
- VV. AA. (2000). *Colección Historia Uruguaya*. EBO. [Véase los tomos correspondientes].
- VV. AA. (1999). *Historia General de América Latina*. Ediciones Unesco - Editorial Trotta.
- William, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 15-44.
- Zumthor, P. (1994). *La medida del mundo. Representación del espacio en la Edad Media*. Cátedra.

Referencias bibliográficas

ANEP. (2022). *Plan de estudios. Educación Básica Integrada (EBI)*. ANEP.

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Paidós.

Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: Los desafíos tecnológicos ante el mundo digital*. Santillana.

Egan, K. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Ministerio de Educación y Ciencia -Ediciones Morata.

Prats y Santacana (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en educación básica*. Universidad Pedagógica Federal, Gobierno de México.

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