



ANEP

ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Programa del
Plan para la Educación Media Superior 2023
DGES

Patrimonio Cultural

Tramo 8 | Grado 3.º

Nivel de navegabilidad
Específico

Espacio
Optativo de Autonomía Curricular

2024

Patrimonio Cultural

Fundamentación

El presente programa tiene como finalidad acercar a los docentes las orientaciones para el abordaje de las unidades curriculares que integran la propuesta de la modalidad correspondiente a la educación secundaria. Estas se enmarcan en el proceso de Transformación Curricular Integral de la ANEP y en el Plan para la Educación Media Superior 2023.

Hay tres componentes que le dan unidad a los programas de las distintas unidades curriculares. En primer lugar y tal como establece el Marco Curricular Nacional (ANEP, 2022a), se considera como hilo conductor el desarrollo de las diez competencias generales que corresponde a todos los estudiantes cualquiera sea su trayecto educativo, acordándose como esenciales para el desarrollo pleno de la persona y la integración plena y productiva a la sociedad. En segundo lugar, se consideran las Progresiones de Aprendizaje (ANEP, 2022b), que describen el desarrollo de las diez competencias generales, en niveles de complejidad creciente a través de procesos cognitivos que permiten integrar la singularidad de cada uno de los estudiantes en la diversidad del aula. En tercer lugar, y a partir de las progresiones de aprendizaje, se toma como base el perfil del tramo 8, atendiendo a la transición desde el perfil del tramo 7 y considerando también el perfil de egreso.

Los programas se organizan en cuanto a su estructura curricular según los criterios de navegabilidad común, equivalente y específico. Esta unidad curricular forma parte del nivel de navegabilidad específico, el cual se describe en el Plan de la siguiente forma:

Específico es un criterio propio de cada subsistema que agrupa algunas unidades curriculares de disciplinas y especialidades propias de cada modalidad. Lo integran las unidades curriculares del Trayecto de Especialización de DGEs, el Espacio Curricular Tecnológico de la DGETP y el Espacio Optativo de Autonomía Curricular en ambas modalidades. Los programas responden a competencias específicas, contenidos y criterios de logro particulares de cada modalidad. En el Espacio Curricular Tecnológico y en el Espacio Optativo de Autonomía Curricular de la DGETP (tramos 7 y 8) se incorporan las competencias tecnológicas. (ANEP, 2023, p. 62)

Desde la especificidad de lo patrimonial, la presente propuesta programática fue generada considerando el perfil de los estudiantes que se definan por la unidad curricular Patrimonio Cultural en el Espacio opcional de Autonomía Curricular, quienes pudieron haber tenido, o no, un curso de formación en patrimonio en los años anteriores de su trayectoria educativa y que se encuentran además en el momento de egreso de la EMS.

Pensando en ellos, y en los valiosos aportes que la educación en patrimonio puede hacer a su formación, es que esta propuesta programática plantea un abordaje problematizador de la temática patrimonial y sus múltiples desafíos, que aporte a la sensibilización de los estudiantes y

a la construcción de su identidad, eduque su mirada en contexto, contribuya a una resignificación de su entorno, y promueva en definitiva, aprendizajes significativos que los habiliten a continuar desarrollándose como ciudadanos críticos, reflexivos y autónomos, partícipes e involucrados con la puesta en valor y conservación de lo patrimonial.

La propuesta se estructura en módulos principales y módulos opcionales que transversalizan el marco temático de referencia, y proponen considerar otros posibles abordajes problematizadores.

Dado que cada docente, en uso de su profesionalismo y en ejercicio de su autonomía, es quien genera su proyecto de curso a partir de la propuesta programática oficial, los módulos opcionales, dialogarán con las selecciones temáticas que cada profesor definirá al momento de diseñar su plan anual de forma situada, para poder construir las conceptualizaciones de los módulos principales que también conforman el programa. El docente definirá qué módulos opcionales propuestos incluirá en su proyecto de curso. Desde esta perspectiva, la forma en que se articule el diálogo entre ambos tipos de módulos impide desglosar el contenido de los módulos opcionales.

Considerando los aspectos ya mencionados, el presente programa convoca al abordaje de un corpus temático con fuerte enclave en el contexto de la institución y en el entorno en que se implementará la propuesta programática. Es esperable que de esta forma los estudiantes valoren fundada y críticamente aquellas selecciones estratégicas que el docente haya realizado para ellos.

Lo anterior implica además considerar efectivamente el tiempo pedagógico necesario para el logro de los propósitos que el docente estime pertinentes para este curso, en diálogo con el tiempo cronológico disponible (dado la carga de dos horas asignada) y con la riqueza de las posibilidades temáticas que ofrece la educación en patrimonio.

En síntesis, considerando la especificidad este programa, el marco temático de referencia y el tiempo disponible para su implementación, su enunciado convoca al docente a cargo a realizar una selección criteriosa de contenidos, en diálogo con los propósitos del curso, y las características de los estudiantes a los cuales está dirigido.

La propuesta programática inicia con un primer módulo, denominado «La diversidad cultural del entorno institucional», que remite a la importancia de generar un espacio de reflexión en torno a conceptualizaciones (y sus diversas modalidades) que refieren a la construcción de lo patrimonial, que permita (especialmente a los estudiantes que no optaron en momentos previos de su trayecto educativo por una formación en patrimonio) una aproximación al tema en el contexto del entorno institucional desde un análisis problematizador. Lo anterior remite, una vez más, al marco de implementación que acompaña los tres cursos de educación en Patrimonio.

En un segundo momento, el módulo A propone hacer visible y abordar, desde lo material o lo inmaterial, los aportes y presencias de las culturas que han transitado (y transitan) el enclave desde donde se dicta el curso. Es esta una alternativa que promueve abordar aquello que los

diferentes grupos que habitan el entorno del aula han puesto en valor, o quieran hacerlo, en clave de cercanía.

En el segundo módulo, «El derecho al patrimonio», el énfasis está en los ciudadanos como sujetos de derecho y de deberes patrimoniales, desde la cotidianeidad del contexto liceal y de la comunidad que este integra. La propuesta busca promover en los estudiantes una apropiación de su rol de actores patrimoniales en diálogo con los ejemplos representativos concretos, materiales o inmateriales y en la conservación de estos, en el ejercicio cotidiano.

Este módulo presenta la posibilidad de un abordaje multifocal considerando: diferentes agrupaciones, la protección de la propiedad intelectual, en clave integradora y de acceso universal.

El módulo C, «Salvaguardar lo patrimonial», se concatena con el recorrido anterior, habilitando la posibilidad de generar un espacio y un tiempo de problematizar los factores de diversa índole que ponen, o pueden poner, en peligro lo patrimonial.

Partiendo del posicionamiento frente al patrimonio, promovido en los recorridos anteriores (en este curso y eventualmente en los de 1.º y 2.º de EMS, si el estudiante optó por hacerlo) se plantea hacer foco en la preservación del patrimonio cultural como herramienta fundamental para mantener la identidad. El docente, en diálogo con su contexto y el grupo con el que trabaja, considerará si plantea un abordaje desde un estudio de caso ya sea desde un ejemplo espacial puntual o monumentos, sitios arqueológicos, tradiciones, expresiones artísticas o culturales diversas, oficios, etcétera, con el protagonismo de los estudiantes.

El presente programa convoca al docente, por su autonomía e idoneidad como profesional de la enseñanza, y de los propósitos de su curso (con foco en las características de los estudiantes a su cargo, del enclave en que se lleva adelante la propuesta, y en el tiempo pedagógico que ellos efectivamente necesitan para el logro de aprendizajes significativos) a decidir y crear un proyecto de trabajo situado y pedagógicamente fundamentado, con los énfasis que estime pertinentes.

En esta acción ha de considerar además el derecho de todo estudiante a haber recorrido, al momento de egresar del curso, la totalidad de ese marco de referencia, para apropiarse de las herramientas intelectuales y conceptuales que lo habilitarán a continuar formándose y a construir una interpretación propia en torno a los temas patrimoniales y su involucramiento en él como parte de la construcción de una ciudadanía comprometida.

Por último, considerando la autonomía docente para la toma de decisiones, y para habilitar la posibilidad de que estas se realicen de forma contextualizada, las competencias específicas y los criterios de logro que conforman esta propuesta programática fueron concebidos de tal manera que no refieren a contenidos temáticos puntuales, sino que transversalizan la totalidad del curso, y son pertinentes, por tanto, a la totalidad de los módulos que la conforman. La presentación de la propuesta programática se realiza en dos tablas. La primera de ellas pone en diálogo las competencias específicas, los contenidos estructurantes y los criterios de logro. Una segunda

plantea el desglose de los mencionados contenidos estructurantes con el propósito de facilitar al docente la construcción de las metas de aprendizaje.

Perfil general del tramo 8

Al finalizar este tramo cada estudiante identifica fenómenos sociales, locales y globales, comprende su interrelación e interdependencia posicionándose desde una mirada crítica, analítica y reflexiva. Además, reconoce y promueve derechos y responsabilidades en diferentes ámbitos de participación ciudadana, para habilitar espacios que construyan solidaridad, equidad y justicia social. En términos de sostenibilidad, propone iniciativas y toma decisiones justificadas y autónomas. En un marco ético y democrático vincula, valora y promueve el diálogo e intercambia ideas considerando el componente emocional que interviene en la comunicación.

En el proceso de construcción de su identidad en relación con los otros y de la comprensión de sí mismo, el estudiante reflexiona, reconoce y expresa emociones, deseos e intereses. A su vez, reconoce y atiende los procesos de transformación de su cuerpo y los utiliza para obtener información. Se compromete en la búsqueda autónoma de un proyecto de vida, con conciencia ética de su impacto en el mundo. Valora y reflexiona de forma autónoma sobre sus procesos de construcción de pensamiento y de estrategias para un aprendizaje permanente, con relación al contexto o situación y en función del conocimiento que ha logrado de sí mismo.

En pos de la convivencia actúa con empatía, respeta y valora las singularidades, las coincidencias, las diferencias y complementariedades, participando asertivamente en sus interacciones para expresar sus emociones y promover acciones comunes.

En ese sentido, planifica, organiza y coordina acciones creativas e innovadoras que le permiten interactuar con el entorno para la construcción de su propio posicionamiento y resignificación de la información, según sus metas. Ante aspectos o situaciones inusuales o problemáticas, plantea preguntas para analizar temas complejos e ideas abstractas; además, formula respuestas propias y alternativas. En diversos campos del conocimiento, cuestiona lo establecido interactuando con interés y pensamiento divergente. Esto implica la toma de conciencia, la autorregulación intelectual y la transformación del conocimiento propio en interacciones comunicativas asertivas. A su vez, con aplicación de diversos soportes, lenguajes alternativos y mediaciones logra procesos de escritura y lectura de textos de forma reflexiva. También se expresa oralmente de forma eficiente, de acuerdo a sus características, para la transformación del conocimiento propio. En otra lengua, aplica e integra el vocabulario, los recursos gramaticales, la ortografía, la escritura y la expresión oral con diversos soportes y textos alternativos.

En un contexto colectivo de producción de conocimiento científico y tecnológico, identifica, aplica y elabora modelos para la solución de problemas con los que se involucra, buscando que esas soluciones aporten a la mejora sostenible. Sigue procedimientos de investigación e incorpora metodologías apropiadas para obtener resultados que analiza e interpreta, y logra extraer conclusiones que le permiten tomar decisiones fundamentadas. En diferentes situaciones,

interroga, identifica matices conceptuales y busca nuevos significados para planificar distintos tipos de razones, fundamentando un punto de vista complejo que integra y al mismo tiempo previene posibles objeciones. De este modo, toma en cuenta elementos de persuasión y reconoce técnicas de manipulación en el discurso.

En particular, en los espacios digitales de intercambio y producción participa y promueve su uso fomentando la innovación, considerando aspectos éticos. Utiliza, produce y evalúa la información digital e integra recursos de forma creativa, crítica y responsable para la transformación individual y comunitaria. Evalúa sus producciones tecnológicas en términos de diversidad de usuarios, aporte a la comunidad e impacto en el ambiente. Promueve, planifica, crea o modifica respuestas algorítmicas o dispositivos aplicados utilizando nuevas tecnologías, incorporando el desarrollo incremental, la iteración y la reutilización en la programación de nuevas soluciones.

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

CE1. Deconstruye conceptualizaciones que refieren a procesos culturales, patrimoniales e históricos desde su autonomía, para construir las propias adecuándose al contexto y entorno en el que las comparte. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento computacional, Ciudadanía local, global y digital.

CE2. Cuestiona de forma crítica y propone hipótesis en relación con el acercamiento, valoración y conservación del patrimonio cultural a partir del análisis de fuentes, vestigios, legados, diversos para construir conocimiento y fortalecer identidad cultural y local. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento computacional, Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital, Intrapersonal.

CE3. Diseña y se involucra en proyectos de indagación que abarquen su entorno, identidad y patrimonio desde una perspectiva activa y consciente de derechos y deberes de acceso, protección y disfrute de los bienes culturales para aportar mejoras sostenibles a su vida cotidiana desde el ámbito personal y social. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Iniciativa y orientación a la acción, Relación con otros, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento científico.

CE4. Construye de forma autónoma estrategias para fortalecer su rol de espectador atento y crítico que le permitan incorporar el aprendizaje permanente y la mirada respetuosa y reflexiva frente a los espacios, y manifestaciones patrimoniales como parte integral de su vida. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Metacognición, Iniciativa y orientación a la acción, Intrapersonal.

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

Competencias específicas	Contenidos	Criterios de logro
CE1. Deconstruye conceptualizaciones que refieren a procesos culturales, patrimoniales e históricos desde su autonomía, para construir las propias adecuándose al contexto y entorno en el que las comparte.	Módulos principales Módulo A La diversidad cultural del entorno. Módulo B El derecho al patrimonio. Módulo C. Salvaguardar lo patrimonial.	CL1. Deconstruye y analiza conceptualizaciones vinculadas a procesos culturales, patrimoniales e históricos para apropiarse y compartirlas en su contexto, y construir opiniones propias de manera fundamentada.
CE2. Cuestiona de forma crítica y propone hipótesis en relación con el acercamiento, valoración y conservación del patrimonio cultural a partir del análisis de fuentes, vestigios y legados diversos para construir conocimiento y fortalecer la identidad cultural y local.	Módulos opcionales Opción A. Patrimonio y Nación. Opción B. Contactos, potencialidades y tensiones entre el patrimonio y el turismo cultural. El desglose de los contenidos estructurantes, facilitador de la construcción de metas de aprendizaje, se detalla a continuación.	CL2. Cuestiona de forma crítica, propone hipótesis y argumenta en relación con el acercamiento, valoración y conservación del patrimonio cultural a partir del análisis de fuentes, vestigios y legados diversos para construir conocimiento y fortalecer la identidad cultural y local.
CE3. Diseña y se involucra en proyectos de indagación que abarquen su entorno, identidad y patrimonio desde una perspectiva activa y consciente de derechos y deberes de acceso, protección y disfrute de los bienes culturales para aportar mejoras sostenibles a su vida cotidiana desde el ámbito personal y social.		CL3. Diseña y se involucra en proyectos de indagación que aborden su entorno, identidad y patrimonio, desde una perspectiva activa y consciente de derechos y deberes de acceso, protección y disfrute de los bienes culturales para aportar mejoras sostenibles a su vida cotidiana y a la comunidad que integra, desde el ámbito personal y social.
CE4. Construye de forma autónoma estrategias para		CL4. Indaga y construye de forma autónoma estrategias

fortalecer su rol de espectador atento y crítico que le permitan incorporar el aprendizaje permanente y la mirada respetuosa y reflexiva frente a los espacios, y manifestaciones patrimoniales como parte integral de su vida.		para fortalecer su rol de espectador atento y crítico para incorporar el aprendizaje permanente y la mirada respetuosa y reflexiva frente a los espacios, y manifestaciones patrimoniales como parte integral de su vida.
---	--	---

Desglose de contenidos estructurantes facilitador de construcción de metas de aprendizaje.

Módulo A: La diversidad cultural del entorno

- Repensando y problematizando las conceptualizaciones y las construcciones de lo patrimonial.
- Las culturas presentes en el enclave cercano: sus orígenes y sus diálogos. Aportes a la identidad circundante y la concientización de estos.
- La patrimonialización de lo valioso: desde lo formal y desde lo cotidiano.
- Aproximación al patrimonio como construcción social: una acción directa desde lo cercano.

Módulo B: El derecho al patrimonio

- Los ciudadanos como sujetos de derecho y de deberes patrimoniales en el ejercicio cotidiano: una aproximación a la apropiación del rol.
- El derecho al patrimonio y a la identidad cultural desde lo local y desde las comunidades y los colectivos diversos como objeto de análisis para la participación.
- La protección de la autoría: tensiones sobre la propiedad intelectual de ayer y de hoy.
- La accesibilidad y la inclusión en el ámbito patrimonial.

Módulo C: Salvaguardar lo patrimonial

- Desde lo normativo y desde lo pragmático.
- Las tensiones entre la identidad local intangible y la globalización.
- Sitios, espacios, lugares, manifestaciones artísticas, expresiones culturales, oficios y producciones patrimoniales (entre otras posibles): valorización, cuidado, conservación y preservación desde el estudio de caso. El vínculo con lo medioambiental, con la cotidianeidad, con la gestión pública, con las nuevas miradas.
- Las acciones ilegales (por ejemplo: tráfico, vandalismo, expolio).

Módulos opcionales

Opción A: Patrimonio y Nación: el rol del patrimonio en la construcción de la identidad nacional.

Opción B: Potencialidades, tensiones y articulaciones entre el patrimonio y el turismo cultural.

Orientaciones metodológicas

Los cursos de 3.º de EMS constituyen la instancia de corolario al abordaje de habilidades disciplinares y aspectos conceptuales, en el marco competencial propuesto por el Marco Curricular Nacional, con el firme propósito de promover su apropiación y consolidación por los estudiantes.

En este punto de la trayectoria educativa de los adolescentes, la presente propuesta programática, tiene un peso disciplinar significativo, en concordancia con el avance de los estudiantes en su formación media, la especificidad de la elección realizada en el espacio Autonomía Curricular, sus proyecciones de futuro y el fin propedéutico de la EMS.

Lo anterior plantea a los docentes llevar adelante una multiplicidad de decisiones en lo que refiere a determinar propósitos, priorizar y organizar contenidos, así como las formas posibles de abordarlos en el espacio de aula. Tales acciones naturalmente se han de tomar considerando la concepción individual del docente de enseñar y de enseñar patrimonio, la relevancia de lo patrimonial en la formación de los estudiantes y el rol académico, social y ciudadano de dicho corpus en su especificidad.

Por ende, esta selección se ha de basar en el conocimiento profundo de lo patrimonial y en los propósitos pedagógicos que se buscan alcanzar, en estrecho vínculo con las necesidades y características de los estudiantes.

Desde esta posición, el docente, como un curador experto, ha de seleccionar cuidadosamente los contenidos que considera fundantes para la comprensión de los procesos propuestos en el programa. Y a su vez, con tal decisión, salvaguardar el derecho de los estudiantes a abordar los anclajes planteados para el presente curso, debido a la diversidad de aprendizajes a los que se puede acceder a través de los diferentes momentos. A partir de allí han de organizarse las propuestas de aula, en la modalidad que cada docente considere oportuno.

Se propone considerar que los estudiantes superen sus concepciones de sentido común (Maestro, 2016) dado que la capacidad de entender planteos de complejidad intelectual avanza junto con el desarrollo del pensamiento conceptual general (Barton, 2008; Limon, 2002, entre otros). Se considera central el fin de que los adolescentes se apropien y no memoricen lo recorrido en y para el curso. Para ello, generar instancias recurrentes de problematizar y poner en tensión procesos, pero también rasgos constitutivos del conocimiento social, puede ser una vía posible y potente.¹

Los recorridos programáticos fueron diseñados para que, a partir de ellos, el docente genere una propuesta en pos del aprendizaje significativo de la complejidad de los conceptos inherentes al

¹ El papel de las fuentes y su relación con [...] el tiempo histórico y la idea de evolución, la idea de causas y efectos, de cambio y continuidad, el papel de los acontecimientos o de las estructuras, de la función del individuo y de las sociedades, de la objetividad o de la cientificidad de la Historia (Maestro, 2016).

patrimonio, de las relaciones entre ellos y con el entorno, en diálogo con el proceso de construcción de conocimiento en los estudiantes, como alternativa a la lógica lineal.

Es esta una vía posible para problematizar los aprendizajes promoviendo una adecuada y explícita reflexión acerca de la construcción del saber disciplinar.

El propósito es que los adolescentes «entiendan su pasado» (Seixas, 2004), y formar ciudadanos conscientes de su identidad, reflexivos y capaces de opinar y actuar de manera informada y fundamentada en la sociedad. Y para ello, lo patrimonial es fundamental, dada la ejercitación crítica que habilita una comprensión documentada, acercándose a la metodología de todo cientista social,² con el fin de ir elaborando e ir enseñando a elaborar conocimiento, en concordancia con el grado de los estudiantes. Esto conlleva a que en el aula se promuevan propuestas que den cuenta de la coherencia interna de la mencionada metodología, poniendo en práctica claves diversas de aproximación a su estructura interna como conocimiento del entorno.

Una de las propuestas planteadas es el estudio de caso, como una metodología que permite a los estudiantes ahondar en situaciones concretas, fomentando el pensamiento crítico y la comprensión profunda de impactos múltiples de la situación a indagar. Además, desarrolla pensamiento científico, promueve el trabajo en equipo, y se adapta a diversos niveles y temas, convirtiendo la clase de Historia en un espacio dinámico y enriquecedor.

De esta manera, es posible destacar la relevancia de desarrollar el pensamiento analítico - reflexivo que permite a los estudiantes aproximarse a la comprensión de la dimensión de los procesos, temas, realidades y conceptos estudiados.

Se considera que el aula de patrimonio se extiende a todos los espacios que el docente considera potencien su propuesta. Salir al entorno permite a los estudiantes conectar los conocimientos teóricos con la práctica, fomentando un aprendizaje más significativo y duradero. Al explorar espacios diversos, los estudiantes desarrollan habilidades como la observación, la indagación y la resolución de problemas, a la vez que adquieren un sentido de pertenencia a su comunidad y un mayor compromiso con el aprendizaje.

En síntesis, en el marco temático que implica el Programa de Patrimonio Cultural de 3.º de EMS del espacio Opcional de Autonomía Curricular, es el docente, como profesional de la enseñanza, quien considerando las múltiples variables ya mencionadas, diseñará un abordaje que se enfoque en desarrollar la reflexión sobre algunas dimensiones humanas para crear y estimular en los estudiantes el espíritu crítico (Pratt, 2001).

² Hemos de seleccionar a los informantes, los documentos, los posibles testigos, etc. y los puntos de vista de los historiadores diferirán en muchísimos casos y, además, cambiarán con el paso del tiempo. [...] aprender a formular hipótesis; aprender a clasificar las fuentes históricas; aprender a analizar las fuentes; aprender a analizar la credibilidad de las fuentes y, por último, el aprendizaje de la causalidad y como iniciarse en la explicación histórica. Este último tema, dada su complejidad, se tratará en un epígrafe específico. (Pratt, 2001)

Orientaciones para la evaluación

La evaluación es un componente de importancia fundamental en toda planificación, por su papel en el logro de aprendizajes significativos, y como insumo para la retroalimentación tanto de los estudiantes como de los docentes. Por lo mismo, requiere un tiempo para su implementación, que ha de ser considerado al momento de planificar, y ha de dialogar permanentemente tanto con los propósitos del curso como con las características de los estudiantes para quienes se generen las propuestas, sus necesidades, y los abordajes metodológicos que se consideren necesarios en la problematización del abordaje disciplinar.

Pellegrino, Chudowsky y Glaser (2001) plantean que toda evaluación, más allá de su propósito concreto, es atravesada por tres líneas centrales: el modelo que refiere a cómo los estudiantes representan su conocimiento y el grado en el que se aproximan a la apropiación disciplinar; instancias que habiliten el observar el rendimiento en los adolescentes, y finalmente la interpretación a partir de lo generado por ellos. Según los autores, la primera línea permite un acercamiento a la forma en que los estudiantes consolidan su desarrollo académico. La segunda se proyecta en generar instancias concretas de puesta en acción del conocimiento a través de propuestas diversas atendiendo los distintos modos y ritmos de aprender. Y la tercera se genera a partir de los propósitos evaluativos centrales de cada docente, considerando si los trayectos recorridos se adecúan a lo planificado y al grado de acercamiento aquellos.

Los rasgos mencionados aplican a la evaluación de pensamiento analítico - reflexivo, poniendo en práctica la interacción cognitiva que tensiona y vincula conceptos y habilidades con capacidades de pensamiento estratégico. En esta concepción, las preguntas para pensar (Furman, 2022) son promotoras de procesos diversos: por un lado impulsan la interacción competencial cognitiva entre habilidades académicas y disciplinares con contenidos concretos y por otro son espacios que tensionan el pensamiento estratégico fundado.³

La evaluación formativa, centrada en la mencionada aproximación de estudiantes y docentes al grado de apropiación académica y disciplinar por parte de los primeros, es multifacética. A través de ella se concatenan, como establecen Carretero y Montanero (2008), saberes trascendentes del período abordado, y habilita a proyectar posibles representaciones mentales. Lo anterior es inherente a lo que Lévesque (2008) considera criterios de *significancia histórica* (relevancia, repercusiones, rupturas/continuidades, etcétera) y no implica solo cantidad de información. De esta forma, tanto estudiantes como docentes, pueden tomar consciencia del grado de fortalezas y de aspectos a seguir poniendo en práctica o revertir.

Por ende, la evaluación formativa continua promueve en los estudiantes la concientización de cómo aprenden, fortaleciendo un protagonismo activo en su proceso de apropiación de

³ Algunos autores establecen (Vansledright, 2009, entre otros) que entre los primeros se encontrarían los conceptos de evidencia, testimonio, significatividad, contexto o causalidad, mientras que entre las capacidades se encontrarían la lectura comprensiva, la identificación y atribución de testimonios, la ponderación de perspectivas, los juicios sobre la fiabilidad y la corroboración de la evidencia, entre tantos otros.

habilidades y conocimientos, apostando a consolidar su condición de estudiantes activos, y proyectando su desempeño autónomo. También brinda elementos diversos al docente para así considerar la intervención que determine necesaria y oportuna, a fin de sopesar y adaptar su plan de curso a los procesos de apropiación y al tiempo pedagógico de los estudiantes, en pos de consolidar el proceso educativo. De esta manera, la evaluación formativa, en diálogo con el diagnóstico inicial, y con la acreditación final, habilita una propuesta situada, lo que implica la toma de decisiones profesionales por parte de los docentes.

También es inherente al docente la selección de las estrategias evaluativas, entre la amplia gama posible, como las metodologías activas. Cada profesor, seleccionará la modalidad que considere necesaria y adecuada a sus estudiantes, al perfil de egreso que proyecte alcanzar y a las proyecciones de tales estrategias en el resto del curso.

En el caso de este curso, último de la EMS, considerando el momento de la trayectoria en que se encuentran los estudiantes, se sugiere considerar la posibilidad de implementar un proyecto de indagación que ponga en juego metodologías propias de lo patrimonial, en un formato acorde al perfil de los estudiantes a partir de lo que el docente estime pertinente. Esta posibilidad puede promover el aprendizaje a partir de un disparador que constituya un centro de interés de los estudiantes (con anuencia docente). Aquellos, a través de algunos de los pasos del método académico, pueden llevar adelante la búsqueda, explicación y construcción de narrativa, en algunos de los formatos posibles (escrito, visual, auditivo, digital).

El diseño situado de las propuestas evaluativas es relevante, así como lo son las instancias previas y posteriores.

Con anterioridad al planteo evaluativo, el anticipar y socializar con los estudiantes los elementos fundantes de las propuestas, siempre es fundamental, particularmente en este tramo, etapa final de la EMS. Y la utilización de herramientas para tal fin (rúbricas, listas de cotejo, entre tantas otras posibilidades) son decisiones inherentes al docente en diálogo con la realidad que habita su aula.

En cuanto al momento posterior a la evaluación, se plantea la importancia de la retroalimentación formativa (Anijovich y Capeletti, 2017 y 2020) como estrategia potente que, entre otros aspectos, contribuye a acercar, también de forma situada, a los estudiantes a los propósitos del curso establecidos por el docente, abordando qué han logrado y qué deben transitar aún para alcanzarlos. De esta forma, como plantea Heritage (2010), se promueve asistir a los estudiantes para que realicen juicios acerca de su aprendizaje en relación con los criterios establecidos, promoviendo que los adolescentes se consoliden como responsables de él.

Así, una evaluación auténtica (Ahumada, 2005; Anijovich y González, 2011) concebida como aquella que se centra, a través de estrategias y procedimientos diversos, en el hacer de los estudiantes, además de acreditar, es una vía posible para consolidar el pensar analítica y reflexivamente. Desde este lugar, y en el marco propedéutico del aprendizaje patrimonial, los estudiantes han de consolidar su opinión de manera fundamentada, como protagonistas activos de la sociedad y del mundo en el que viven.

En síntesis, a través de la evaluación, abierta y continua, estudiantes y docentes, participan de forma activa y dinámica de esta dimensión del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje, que implica construir, crear, recrear, formarse, informarse, entre otras, como condiciones previas indispensables para la formación de ciudadanía.

Bibliografía para el docente

La siguiente es una propuesta bibliográfica dirigida a profesionales de la enseñanza de la Historia (únicos habilitados para el dictado de la unidad curricular Patrimonio Cultural) que poseen ya un corpus teórico y bibliografía de referencia. Por tanto, no pretende agotar las posibilidades que ofrece la academia sobre los temas contenidos en la presente propuesta programática, sino solamente brindar una orientación al docente acerca de los trabajos posibles. La misma intención llevó a incluir normativa inherente a las diversas temáticas y enlaces posibles.

- Abad Liceras, J. (2003). *Administraciones locales y Patrimonio Histórico*: Montecorvo.
- Achugar, H. (1999). *El lugar de la memoria, a propósito de monumentos*. En Cultura y globalización: Centro de Estudios Sociales.
- Aguirre, B. (1998). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación social*: Editorial Boixareu Universitaria.
- Alonso González, P. (2015). Patrimonio y ontologías múltiples: hacia la coproducción del patrimonio cultural. En C. Gianotti García, D. Barreiro Martínez y B. Vienni Baptista (coords.). *Patrimonio y Multivocalidad. Teoría, práctica y experiencias en torno a la construcción del conocimiento en Patrimonio*. CSIC Biblioteca Plural - Universidad de la República de Uruguay.
- Alonso Ibáñez, M. (1992). *El Patrimonio Histórico. Destino público y valor cultural*: Civitas.
- Álvarez, M. y Reyes, N. (1999). *El Patrimonio según el Mercosur. Temas de Patrimonio Cultural II*. Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico-cultural de la Ciudad de Buenos Aires. Eudeba.
- Antomarchi, C., Michalski, S. y Pedersoli, J. (2016). *Guía de Gestión de Riesgos para el Patrimonio Museológico*: Ibermuseos, ICCROM.
- Arantes, A. (2002). Cultura, ciudadanía y patrimonio en América Latina. En Lacarrieu, M. y Marcelo A. (comp.). *La (indi)gestión cultural. Una cartografía de los procesos culturales contemporáneos*. Ciccus - La Crujía.
- Aroca, C. (2017). *Didáctica del patrimonio*. LOM.

- Arroyo Mora, E. y Crespo Torres, B. (2019). La educación patrimonial como medio para la inclusión social: Análisis de una experiencia didáctica. *Investigación en la Escuela*, 98, 62-75. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/9684>
- Ayala Rocabado, P. (2017). Arqueología y Pueblos Indígenas: los casos Aymara, Atacameño, Mapuche y Rapa Nui. *Boletín de la Sociedad Chilena de Arqueología*, 47.
- Ballart, J. (1997). *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Ariel.
- Ballart, J. y Tresserras, J. (2001). *Gestión del Patrimonio Cultural*. Ariel.
- Bermúdez, A., Vianney, M., Arbeloa, J. y Gestalt, A. (2004). *Intervención en el patrimonio cultural. Creación y gestión de proyectos*. Síntesis.
- Borrás Gualis, G. (2012). *Historia del Arte y Patrimonio Cultural: Una revisión crítica*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Calderón, M. (2008). *Patrimonio cultural: Una propuesta para vivirla en las aulas*. Ponencia. Universidad Nacional, Pérez Zeledón, C.R. <http://www.cientec.or.cr/exploraciones/ponencias2008/MiguelCalderon-PatrimonioCultural.pdf>
- Cantar, N., Endere, M. y Zulaica, M. (2021). La arqueología de la sustentabilidad en la concepción del patrimonio cultural. *Revista de Estudios Sociales*, 75. <https://doi.org/10.7440/res75.2021.07>
- Careaga, A. (2023). *Educación patrimonial. Pautas orientadoras para docentes*. ORT. <https://rad.ort.edu.uy/server/api/core/bitstreams/ad72fe2b-e53b-4cd4-a4b7-7242a3c07328/content>
- Castillo Ruiz, J. (2022). *Los límites del patrimonio cultural. Principios para transitar por el desorden patrimonial*. Cátedra.
- Castillo, M. (Ed.). (1998). *Centros históricos y conservación del patrimonio*. Visor - Fundación Argentaria.
- Cerdas, A. (2010). Patrimonio Arquitectónico: Historia y Patrimonio Cultural: Propuesta para su recuperación desde la comunidad. En *Patrimonio Cultural: Diversidad en Nuestra Creación y Herencia*. Centro de Investigación y Conservación del Patrimonio Cultural, Costa Rica.
- Choay, F. (2016). *Alegoría del Patrimonio*. G. Gili.

- Cohen, D. (2017). *La gestión de riesgos del patrimonio cultural. Casos y experiencias para la conservación de los bienes culturales en América Latina*. Editorial Académica Española.
- Elkin, D. (2013). *Patrimonio cultural subacuático: el camino recorrido en Argentina*. Convenciones Unesco. Una visión López Morales y F. Vidargas: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Endere, M. (2000). Patrimonios en disputa: acervos nacionales, investigación arqueológica y reclamos étnicos sobre restos humanos. *Trabajos de Prehistoria* 57(1).
- Endere, M. y Zulaica, L. (2015). Sustentabilidad Socio-Cultural y Buen Vivir en Sitios Patrimoniales: Evaluación del Caso Agua Blanca, Ecuador: *Ambiente & Sociedad*, 18(4).
- Endere, M. (2016). Derechos y reclamos de los pueblos indígenas. *Ciencia Hoy* 26(152).
- Gallardo, Peniche, A. (2016). Perspectivas y reflexiones sobre la conservación preventiva: la instrumentación del enfoque de sistemas. *Intervención* 7(14), 5-15. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2007249X2016000200005&lng=es&nrm=iso
- Gama Hernández, G. (2022). *Arquitectura, patrimonio y turismo*. Ediciones UAEM Librería digital.
- García, M. (2012). *El patrimonio cultural: conceptos básicos*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- García, N. (2007). *Las culturas populares en el capitalismo*. Grijalbo.
- García Valecillo, Z (2009). ¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural. *Revista Pasos* 7(2), 271-280. http://pasosonline.org/Publicados/7209/PS0209_9.pdf
- Gnecco, C. y Ayala, P. (2010). *¿Qué hacer? Elementos para una discusión. Arqueología y pueblos indígenas en América Latina*. Universidad de los Andes y Banco de la República.
- González Varas, I. (2015). *Patrimonio Cultural. Conceptos, debates y problemas*. Cátedra.
- González Varas, I. (2018). *Conservación de bienes culturales: teoría, historia, principios y normas*. Cátedra.
- Hall, S. y Du Gay, P. (1996). *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu. <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/hall-s-du-gay-p-1996-cuestiones-de-identidad-cultural.pdf>

- Hockings, M. James, R. Stolton, S. y otros. (2008). *Caja de herramientas - Mejorando nuestra herencia. Evaluación de la efectividad del manejo de sitios naturales del Patrimonio Mundial* (Cuadernos del Patrimonio Mundial, n.º 23). Unesco Centro del Patrimonio Mundial.
- Kurin, R. (2004). *La salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial en la Convención de la Unesco de 2003: una valoración crítica*. Museum International, Intangible Heritage.
- Hernández Hernández, F. (2002). *El Patrimonio cultural: la memoria recuperada*. Trea.
- Hernando Gonzalo, A. (2009). El Patrimonio: entre la memoria y la identidad de la Modernidad. *Revista PH*, 70.
- ICOM CC, (2008). *Terminología para definir la conservación del patrimonio cultural tangible*. Traducción al español de la resolución adoptada por los miembros de ICOMCC durante la 15.ª Conferencia Trienal, New Delhi, 22-26 de septiembre de 2008.
- Jiménez - Esquinas, G. (2017). El patrimonio (también). es nuestro. Hacia una crítica patrimonial feminista. En *El género en el patrimonio cultural*. Universidad del País Vasco.
- Lluent, J. (2002). *Expolio y fraude en el arte*. Winterthur.
- López Morales, F. y Vidargas, F. (2013). *Convenciones. Unesco. Una visión articulada desde Iberoamérica*. Instituto Nacional de Antropología e Historia. México, D.F.
- Londoño-Díaz, W. 2020. La Arqueología Latinoamericana en la ruta de la Decolonialidad: *Boletín Antropológico* 38(100).
- Mariano, C. (2013). Nuevas perspectivas en torno al patrimonio inmaterial. En M. Endere, M. Chaparro y C. Mariano *Temas de patrimonio cultural*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Migone Rettig, J., y Pirozzi Villanueva, A. (1999). *Conservación del patrimonio cultural. Cartas y recomendaciones internacionales*. Universidad Central. Conpal.
- Miró, M. (1997). Interpretación, identidad y territorio: Una reflexión sobre el uso social del patrimonio. *Revista PH*, (18), 1-18. Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico. Junta de Andalucía, Consejería de Cultura.
- Ortega Villa, L. (2009). Consumo de bienes culturales: Reflexiones sobre un concepto y tres categorías para su análisis. *Culturales*, 5(10), 7-44. Universidad Autónoma de Baja California. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69412157002>

- Ost, F. (2022). El patrimonio y las generaciones futuras. En J. Bindé (ed.). *Las claves del siglo XXI*. Crítica.
- Pantaleón, C. (2018). *Reflexiones sobre estrategias para intervenir en el patrimonio construido*. Ediciones Universitarias, Udelar.
- Prats, L. (1997). El patrimonio como construcción social. En *Antropología y patrimonio*. Ariel.
- Prats, L. (1998). El concepto de patrimonio cultural. *Política y sociedad*, 27, 63-76.
- Prats, L. (2005). Concepto y gestión del patrimonio local. *Cuadernos de Antropología Social*, (21), 17-35.
- Prats, L. (2011). *La viabilidad turística del patrimonio*. http://pasosonline.org/Publicados/9211/PS0211_03.pdf
- Querol, M. (2020). *Gestión del patrimonio cultural*. Akal.
- Rivolta, M., Montenegro, M., Menezes Ferreira, L., y Natri, J. (eds.). (2014). *Multivocalidad y activaciones patrimoniales en arqueología: Perspectivas desde Sudamérica*. Facultad de Ciencias Sociales, Unicen y Fundación de Historia Natural Félix de Azara.
- Rotman, M. (2015). Procesos patrimoniales: Redefiniciones, dinámica y tensiones en la contemporaneidad. *Quehaceres*, 2.
- Santana, A. (1997). *Antropología y turismo. ¿Nuevas hordas, viejas culturas?* Ariel.
- Santana, A., y Prats, L. (Coords.). (2005). *El encuentro del turismo con el patrimonio cultural: Concepciones teóricas y modelos de aplicación*. Fundación El Monte, Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español.
- Silva Pérez, R., y Fernández Salinas, V. (2015). Los paisajes culturales de Unesco desde la perspectiva de América Latina y el Caribe: Conceptualizaciones, situaciones y potencialidades. *Revista INVI*, 30(85), 15-35. <https://doi.org/10.5354/0719-4999.2015.40479>
- Tapia Gómez, M. (2011). Un lugar para el patrimonio: La conservación del patrimonio cultural en la red. *Ar@cne: Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, 153. <http://www.ub.edu/geocrit/aracne/aracne-153.htm>
- Toman, J. (2004). *Protección de los bienes culturales en caso de conflicto armado*. Unesco.
- Vitancurt, J. (2014). La gestión de paisaje protegido Laguna de Rocha como proceso participativo, de diálogo y construcción de confianzas. En C. Gianotti García, D. Barreiro Martínez, y B. Vienni Baptista (coords.). *Patrimonio y multivocalidad: Teoría, práctica y*

experiencias en torno a la construcción del conocimiento en patrimonio. CSIC Biblioteca Plural y Universidad de la República de Uruguay.

Marco normativo inherente al campo del saber

- Carta de Atenas (1931). Carta sobre Patrimonio Histórico de las Ciudades.
- ICOMOS (1964). Carta de Venecia Sobre Conservación y Restauración de Sitios y Monumentos.
- ICOMOS (1990). Carta para la Protección y Manejo del Patrimonio Arqueológico.
- ICOMOS (1999). Carta Internacional sobre Turismo Cultural. La Gestión del Turismo en los sitios con Patrimonio Significativo.
- ICOMOS (2005). Carta de Enamel para la Interpretación de Lugares Pertenecientes para el Patrimonio Cultural.
- ICOMOS (2008). Carta de Itinerarios Culturales.
- ICOMOS (2022). Carta de Turismo Cultural Internacional.
- ONU (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.
- Unesco (1954). Convención para la Protección de los Bienes Culturales en caso de Conflicto Armado.
- Unesco (1956). Recomendación que Define Principios Internacionales que Deberán Aplicarse a Excavaciones Arqueológicas.
- Unesco (1970). Convención sobre las medidas que deben adoptarse para prohibir e impedir la importación, la exportación y la transferencia de propiedad ilícitas de bienes culturales.
- Unesco (1972). Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural.
- Unesco (1995). Convención sobre Robo y Exportación Ilegal de Objetos Culturales.
- Unesco (2001). Convención de la Unesco sobre la Protección del Patrimonio Cultural Subacuático.
- Unesco (2003). Convención de la Unesco para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial.

- Unesco (2006). Medidas jurídicas y prácticas contra el tráfico ilícito de bienes culturales.
- Unesco (2008). World Heritage Center, Operational Guidelines for the implementation of the World Heritage Convention.
- Unesco / ICCROM / ICOMOS / UICN 2014. *Gestión del patrimonio mundial cultural. Manual de Referencia.*

Sitios web de posible consulta

- Anáforas <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/>
- Biblioteca Nacional - Colecciones digitales <https://www.bibna.gub.uy/en-linea/>
- Centro de Fotografía de Montevideo - Catálogo digital: <https://cdf.montevideo.gub.uy/catalogo>
- Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS): <http://www.icomos.org>.
- Centro Internacional para el Estudio de la Preservación y restauración de Bienes Culturales (ICCROM) <http://www.iccrom.org/>
- Centro del Patrimonio Mundial de la Unesco: <http://whc.unesco.org>
- Ministerio de Educación y Cultura - SODRE: <https://sodre.gub.uy/anip/>
- Revista Electrónica de Patrimonio Histórico (ERPH): <https://revistaseug.ugr.es/index.php/erph/index>
- Portal documental de Patrimonio Cultural - Todopatrimonio.com: <http://www.todopatrimonio.com/>
- Hispania – Patrimonio digital (España) <https://hispana.mcu.es/es/inicio/inicio.do>
- Biblioteca digital del Patrimonio Iberoamericano: <http://www.iberoamericadigital.net/BDPI/Inicio.do>
- Proyecto Ghierra Intendente <https://ghierraintendente.com.uy/>

Bibliografía para el estudiante

La elección de los materiales y recursos queda a criterio del docente responsable atendiendo a la heterogeneidad de los estudiantes en pos de una propuesta situada e inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2022a). *Marco Curricular Nacional*. ANEP. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%2020Agosto%202022%20v13.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2022b). *Progresiones de Aprendizaje. Transformación Curricular Integral*. ANEP. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/progresiones/Progresiones%20de%20Aprendizaje%202022.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2023). *Plan para la Educación Media Superior 2023*. ANEP. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/plan-bachillerato/Plan%20EMS%202023%20v3.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP] (2022) Informe sobre Educación en Patrimonio. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2023/noticias/marzo/230317/FINAL%20WEB.%20Informe%20sobre%20educaci%C3%B3n%20en%20patrimonio.%20Plan%20Educativo-Cultural%20%28%C3%B3DICE%20ANEP%20CPCN%29%202022.pdf>
- Ahumada, A. P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional*, 45, 11-24. <http://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100002.pdf>.
- Anijovich, R y González, C. (2011). *Evaluar para aprender*. Aique.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Paidós.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020). *El sentido de la escuela secundaria. Nuevas prácticas, nuevos caminos*. Paidós.
- Bain, R (2005). ¿Ellos pensaban que la tierra era plana? Aplicación de los principios de *Cómo aprende la gente en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria*. <http://www.eduteka.org/pdfdir/ComoAprendenLosEstudiantes.pdf>
- Barton, K. (2008). Research on students' ideas about History. En Levstik, L. y Thyson, C. (ed.). *Handbook of Research on Social Studies Education*. Taylor and Francis.
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia. aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133-142. https://www.researchgate.net/publication/228612732_Ensenanza_y_aprendizaje_de

la Historia aspectos cognitivos y culturales Teaching and learning History Cognitive and cultural aspects

Furman, M. (2022). *Enseñar distinto*. Siglo XXI.

Heritage, M. (2010). *Formative assessment and next-generation assessment systems. are we losing an opportunity?*
http://www.ccsso.org/Documents/2010/Formative_Assessment_Next_Generation_2010.pdf

Lévesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the twenty-first century*. Universidad de Toronto.
https://historyhumanitiesacu2017.weebly.com/uploads/5/6/3/2/56328633/levesque_ch2_reading_.pdf

Limon, M. (2002). Conceptual change in History. En M. Limon y L. Mason (Eds.). *Reconsidering Conceptual Change. Issues in Theory and Practice*. Kluwers.

Maestro, P. (1992). *Studia Paedagógica*, 23. IUCE Universidad de Salamanca.

Maestro, P. (2016). *Didáctica de la Historia. Conocimiento histórico, enseñanza y formación del profesorado*. <http://didactica-dela-historia.blogspot.com/2016/11/conocimiento-historico-ensenanza-y.html>

Pellegrino, J, Chudowsky, N, y Glaser, R. (2001). *Knowing what students know. The science and design of educational assessment*. National Academy Press.
https://www.academia.edu/68731640/Knowing_what_students_know_The_science_and_design_of_educational_assessment

Pratt, J. (2001). *Enseñar Historia. Notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura.

Santisteban, A., González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. Ávila, P. Rivero y P. Domínguez (2010). *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales*. AUPDCS-UNIZAR.

Seixas, P. y Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. En A. Sears e I. Wright (eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*. Pacific Educational Press.

Vansledright, B. (2009). Thinking historically. *Journal of Curriculum Studies*, 41(3), 433-438.



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).