*Diseño de una herramienta de evaluación de los recursos utilizados en el aprendizaje del tiempo histórico en educación primaria*

# 1. Justificación

##

## Dificultades de aprendizaje del tiempo histórico en el área de Ciencias Sociales

En el estudio de cualquier disciplina existen una serie de nociones estructurales que el alumno debe dominar para un mejor entendimiento de la misma. La falta de comprensión de estas nociones deriva en una serie de dificultades de aprendizaje que afectan a una correcta adquisición de los contenidos escolares (Badia, 2013). Lo mismo sucede en el área de Ciencias Sociales, donde los obstáculos se centran principalmente en la adquisición de los conceptos de espacio y tiempo. Estos dos conceptos están ligados a dos de las más importantes disciplinas que estructuran el área, la geografía y la historia (Comes y Trepat, 1998; Hernández Cardona, 2002; Liceras, 2001).

La adquisición de las competencias relacionadas con el manejo del espacio y del tiempo constituye un proceso complejo y gradual, que suele dividirse en varias etapas. Destacan a este respecto, las aportaciones venidas de la psicología evolutiva. Las principales investigaciones se asocian al pensamiento piagetiano (Hernández Cardona, 2002), aunque también merecen recordarse los estudios de Ausubel, centrados en el aprendizaje significativo, y Vygotsky, sobre la denominada zona de desarrollo próximo. Todos ellos coinciden en la necesidad de proveer experiencias significativas, adaptadas y cercanas al niño, con el fin de facilitar una mejor comprensión de los contenidos que se enseñan en el área de Ciencias Sociales. Según Taylor y Young (2003), el tiempo participa en muchos aspectos de la vida cotidiana de los estudiantes, que pueden servir de referencia al profesor para la enseñanza de los contenidos escolares.

En este artículo vamos a profundizar en las dificultades de aprendizaje relacionadas con el tiempo, que es un aspecto fundamental para desarrollar el pensamiento histórico. Según los estadios psicoevolutivos establecidos por Piaget, en el primer y segundo curso de la etapa de Educación Primaria, el desarrollo de la mente del niño está ligado a operaciones concretas. A lo largo de este período, el niño concibe el medio de forma general, sin distinguir los elementos singulares que lo constituyen, y realiza relaciones por intuición, no por deducción. Comes y Trepat (1998) señala que las ideas mentales suelen estar estructuradas a través de la oposición de conceptos (por ejemplo, paz y guerra, bien y mal, etc.). Se inicia también el desarrollo de las primeras nociones temporales, determinadas por sus vivencias, por lo que sus concepciones se caracterizan por un marcado egocentrismo. El tiempo lejano, o histórico, es entendido en ocasiones como algo ficticio.

En el tercer y cuarto curso de Primaria, el desarrollo cognitivo del niño sigue vinculado al estadio de las operaciones concretas y, por tanto, los aprendizajes deben estar relacionados a las vivencias del alumno. Al mismo tiempo, se produce una progresiva transición hacia la siguiente etapa cognitiva, en la que la visión egocéntrica del tiempo comienza a difuminarse, y la mente del niño se abre y empieza a ser más objetiva ante las nociones temporales (Alonso et al., 2010). Sin embargo, la ficción sigue formando parte de su aprendizaje.

Finalmente, en quinto y sexto de Primaria, algunos alumnos se inician en el estadio de las operaciones formales. Tienen una mayor disposición para representar mentalmente ideas más complejas, son más autónomos y extrovertidos, y sus expresiones verbales se ven enriquecidas. Según Pozo (1985), para un adecuado conocimiento del tiempo, se deben asentar las magnitudes, las nociones y el vocabulario temporal. Las etapas más importantes de la historia también se asimilan en estos momentos y ya es posible profundizar en la enseñanza de acontecimientos históricos específicos. En cuanto a sus propias vivencias, deben dominarse aspectos relacionados con los eventos y las fechas más importantes del año. Por consiguiente, el uso de la cronología será la técnica principal para construir su imagen del tiempo (Pluckrose, 1993).

La valoración de las teorías provenientes de la psicología evolutiva es importante para adecuar los contenidos de las clases de Ciencias Sociales, pero también hay otros factores importantes que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Taylor et al. 2003). Las etapas definidas por Piaget solo pueden ser orientativas. Cada niño tiene un proceso de maduración diferente, por lo que cada uno necesitará de un tiempo diferente para adquirir los conceptos. Además, como profesores debemos tener en cuenta una serie de factores externos que serán diferentes en cada contexto de enseñanza-aprendizaje (las características del grupo de estudiantes, la relación existente entre éstos, el profesor y su grupo, las metodologías empleadas, el acceso a recursos didácticos de calidad, etc.).

En cuanto a las percepciones temporales, la primera diferencia temporal que podemos observar, se relaciona con la distinción entre el tiempo que vive el niño, que es fruto de sus experiencias, y el tiempo histórico, formado por acontecimientos históricos que el niño no puede percibir (Pagés y Santisteban, 2010). Es muy importante tener presente la medición del tiempo convencional, pues ésta afecta tanto al tiempo personal como al tiempo histórico. En los primeros años de vida, los niños empiezan a adquirir estas nociones gracias a las rutinas diarias. Una vez que comienzan la educación primaria, conocen términos que pertenecen a la estructuración temporal de su día a día (el nombre de los días, los meses, las estaciones...), y se inician en el uso del reloj. Hasta que no alcanzan el estadio de las operaciones formales no serán capaces de representar de forma abstracta estas ideas (Pozo, 1985). En cuanto al tiempo histórico, su elemento más característico es el tiempo cronológico. Podríamos decir que el segundo forma parte del primero. Pero el tiempo histórico “se compone no sólo de fechas y de cronologías, sino también de las cosas que suceden en ese tiempo, es decir, de las relaciones causa-efecto, tanto inmediatas como remotas” (Ibídem, p. 15).

En conclusión, la evolución del pensamiento temporal en el niño puede articularse mediante la distinción de tres tipos de tiempo: el tiempo vivido, que es aquel relacionado con las vivencias del niño; el tiempo percibido, que está vinculado a hechos pasados; y el tiempo concebido, ligado al pensamiento matemático (Viñao, 1994). El tiempo vivido es fácil de entender para el niño, pues está relacionado con prácticas y experiencias con las que está familiarizado. El tiempo percibido, a pesar de no poderse experimentar, va introduciéndose en los esquemas mentales del niño mediante el uso de conceptos como, por ejemplo, un siglo, que puede estar relacionados con la propia historia familiar. Si el alumno se acerca a estos contenidos atendiendo a las historias de sus antepasados, no será difícil que llegue a entender el tiempo percibido; podrá deducir que, a pesar de no haberlo vivido, ese período tiempo ha existido. Con el tiempo concebido, no obstante, es más difícil establecer algún tipo de conexión personal; es un concepto muy abstracto y su aprendizaje llega a ser bastante tardío. Muchos autores aconsejan el uso de las representaciones gráficas para abordar este tipo de temporalidad (Feliu et al., 2013).

Para poder distinguir las diferencias establecidas entre los distintos tipos de tiempo, especialmente, entre el tiempo histórico y el tiempo cronológico, es necesario que los alumnos adquieran una serie de nociones temporales, como son las siguientes: cronología (a), causalidad (b), continuidad (c) y vocabulario temporal (d) (véase Cuadros I y II).

**Cuadro I**

**Nociones temporales necesarias para dominar el tiempo histórico**

****

Fuente: Adaptado de Pozo (1985, p.14).

1. *Cronología*. Según Torres Bravo (2001), la definición actual de cronología no debe basarse únicamente en el estudio de las eras cronológicas. Los sucesos históricos deben entenderse como elementos conectados entre sí, no como una línea de tiempo singular, sino como “un entramado temporal dinámico, un tejido o malla temporal, más orgánico, donde se aprecie la concepción del tiempo como algo múltiple y diferenciado según su ritmo de cambio y duración” (p. 51).

Si relacionamos esta definición con la información del Cuadro I, podemos entender que tres son los conceptos clave en el aprendizaje de la cronología: la duración de los períodos históricos, la ordenación de las fechas y los acontecimientos históricos y las magnitudes temporales. La Educación Primaria es el mejor momento para iniciarse en la enseñanza de estos conceptos. Según Cooper (2002), antes de iniciar esta etapa, los estudiantes ya tienen la habilidad de ordenar los sucesos de su existencia y de recitar narraciones en orden cronológico, siendo capaces de establecer estructuras como el inicio y el final de un cuento. Durante los primeros cursos, el uso de cuentos, líneas de tiempo personales, análisis de procesos sencillos y construcción de frases respetando el uso de los tiempos verbales, entre otros recursos, será muy útil para que aprendan a secuenciar sucesos sencillos.

1. *Causalidad.* Para identificar el tipo de sucesión causal, el tiempo es esencial. Si el tiempo establecido entre la causa y el efecto es breve, estaremos hablando de efectos a corto plazo; si la causalidad responde a largos períodos de tiempo, nos estamos refiriendo al largo plazo. En cuanto a las relaciones establecidas, podemos encontrarnos con dos tipos de causalidades: lineal, es decir, que la causa solo la desencadena una consecuencia, y múltiple, en la cual una causa puede desencadenar varias consecuencias (Plá, 2005). Siguiendo a Hernández Cardona (2002), los estudiantes de las etapas de educación infantil y primaria entienden las sucesiones causales considerando que el efecto es siempre algo inmediato a la causa. Además, tienen dificultades para adivinar las consecuencias de ciertos acontecimientos históricos. Al finalizar la educación primaria, empiezan a distinguir los componentes de la causalidad (causa y efecto), pero no de forma completa. Por ello puede ser beneficioso aplicar a sus propias vivencias el aprendizaje de las relaciones causales. El aprendizaje basado en la resolución de problemas sobre acontecimientos históricos puede ser otra práctica interesante. Otra idea es que los ejes cronológicos que usemos en clase no se compongan siempre de una única trayectoria. Finalmente, debemos tener en cuenta el carácter transversal de las sucesiones, ya que son numerosos los acontecimientos que están vinculados a causas económicas, políticas, sociales, etc.
2. *Continuidad.* Según Pagés et al. (2010), la continuidad es un concepto temporal basado en la distinción entre pasado, presente y futuro, en relación a las características de las sociedades de cada época. Las nociones que el alumno debe percibir están asociadas al cambio, la cronología y la causalidad. A su vez, debe ser capaz de desarrollar un pensamiento global de los sucesos que se producen al mismo tiempo (sincrónicos) y de los que se desarrollan en diferentes momentos (diacrónicos). Por su parte, Feliu et al. (2013) recuerdan que los alumnos de las primeras etapas educativas, tienen que ser capaces de distinguir entre contextos de cambio y continuidad. Este aprendizaje se debe asociar a situaciones relacionadas con su entorno más cercano. En relación con la historia, son muchos los aspectos que pueden ser analizados sobre las sociedades (hábitos, vestimenta, hogar, infancia, trabajo y ocio, etc.). Un error muy frecuente entre los estudiantes se basa en la percepción del cambio como un factor que siempre tiende al progreso y a la evolución, y la consideración de que la permanencia es un elemento de atraso en las sociedades. También tienen problemas para distinguir el cambio social del cambio vinculado al tiempo histórico. Mientras que el paso del tiempo es algo que no sufre interrupciones, el cambio social puede experimentar momentos de permanencia, atraso y evolución (Pozo, 1985). Por último, en relación directa con la historia y la cultura material, Cooper (2002) sostiene que los estudiantes pueden distinguir entre objetos de épocas pasadas y actuales.
3. *Vocabulario temporal.* Para la correcta comprensión del tiempo es fundamental el uso de un vocabulario temporal amplio. A partir de los seis años de edad, los niños suelen ser capaces de usar expresiones temporales en relación con su día a día. Al final de Educación Primaria ya pueden usar marcadores temporales más específicos para referirse a situaciones que no tienen que estar unidas a su propia experiencia (Taylor et al., 2003). La adquisición de estos conceptos no es una tarea sencilla, ya que el alumno tiene dificultades para ordenar los sucesos a partir de expresiones lingüísticas que no termina de comprender (Pellicer, 2006). Por ello es necesaria la realización de actividades didácticas en las que tengan que aplicar estas expresiones (Cuadro II).

**Cuadro II**

**Vocabulario temporal**



Fuente: Comes y Trepat, (1998, p. 55).

Si atendemos al estudio del pasado histórico, estas expresiones pueden ser de muy diferentes tipos. Hemos elegido la propuesta de Cooper (2002) (Cuadro III) donde los marcadores temporales quedan divididos atendiendo al estudio de diferentes contenidos históricos.

**Cuadro III**

**Marcadores temporales de la historia**



Fuente: Cooper (2002, p. 29).

Todas las leyes educativas españolas, desde la Ley General de 1970 hasta la LOMCE, han señalado la necesidad de trabajar las dificultades de aprendizaje que ocasionan las nociones relacionadas con el tiempo histórico, y por eso han introducido contenidos y sugerencias metodológicas orientadas a una mejor comprensión de las mismas. Así pues, resulta lógico que tanto los libros de texto como otros recursos didácticos utilizados en la etapa de Educación Primaria se hayan hecho eco de esta preocupación.

# 2. Algunos recursos que facilitan el aprendizaje del tiempo histórico

El uso programado de los recursos didácticos “contribuye a elevar la motivación y mejorar el ambiente y las situaciones de aprendizaje [...] todo ello con el fin de hacer más comprensible el mundo que nos rodea y las disciplinas sociales que los estudian” (García Ruíz, 1993, p. 101). En efecto, en el área de Ciencias Sociales existen una serie de recursos que pueden ser utilizados en el aula para facilitar el proceso de aprendizaje y, en relación al pensamiento histórico-temporal, facilitar la comprensión. Entre todos ellos hemos seleccionado los siguientes: líneas de tiempo, mapas conceptuales, fuentes escritas, fuentes orales, imágenes, objetos materiales y recursos multimedia.

## Líneas de tiempo

Alonso et al. (2010, p. 82) definen este recurso de como una “línea horizontal o vertical, que representa el transcurso del tiempo a lo largo de su extensión”. Recomiendan el uso de escalas variadas para medir los datos históricos, y que los intervalos temporales sean equivalentes. En los dos primeros cursos de Educación Primaria, las líneas de tiempo pueden estar relacionadas con la propia historia del niño, para que aprendan a destacar algunos acontecimientos importantes de su vida. A partir del tercer y cuarto curso, esta línea de tiempo personal puede incorporar datos de sus familiares más cercanos; de esta manera, el niño puede aprender de unidades de tiempo más amplias, como una década o un siglo. En los últimos cursos, es posible trabajar con líneas de tiempo vinculadas al siglo, para que indiquen sucesos históricos relevantes, o también usar líneas de tiempo vinculadas a temas históricos determinados (Ibídem).

Por su parte, Taylor et al. (2003) coinciden en que el uso de estas herramientas debe estar al principio determinado por la experiencia directa del alumno. Argumentan que este tipo de enseñanza promueve el aprendizaje significativo de nociones temporales como la evolución social, además de activar los conocimientos previos y el uso del vocabulario temporal. Para ello deben ser comparativas y tienen que estar interrelacionadas, conectando aspectos locales, nacionales e internacionales, de tal forma que sea posible explicar el funcionamiento de las sociedades en períodos de tiempos determinados. Además, hacen una distinción muy variada de este recurso, clasificando las líneas de tiempo en personales, unidimensionales, multidimensionales, transversales, visuales, etc.

Por último, Pluckrose (1993) propone el uso de diagramas cronológicos como alternativa a la línea de tiempo tradicional. Estos diagramas son muy útiles, por ejemplo, para el análisis de objetos históricos como los monumentos. A través de dibujos sencillos acompañados de breves datos cronológicos, puede crearse un esquema temporal muy sencillo de interpretar por su carácter visual.

## Mapas conceptuales

Los mapas conceptuales sirven para presentar información de una forma esquemática. Co ellos se puede resumir un texto más amplio y establecer conexiones entre los diversos contenidos de un tema. Guardan una estrecha relación con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, porque pretende que el alumno sea capaz de vincular los nuevos contenidos con los que ya ha aprendido y los que va a adquirir en el futuro (López Facal, 1992). Por su parte, Fernández (1992) considera que la construcción de un mapa conceptual permite poner en práctica el vocabulario específico de la asignatura, y que este tipo de técnicas contribuyen a un modelo de aprendizaje constructivista y participativo.

En relación con el tiempo histórico, hay una serie de razones que justifican el uso de este recurso. En primer lugar, hace posible que los contenidos de una unidad didáctica formen parte de un todo, de resultas que el alumno no los percibe de forma aislada, sino que aprende los diferentes conceptos estableciendo relaciones entre ellos. En segundo lugar, facilita el aprendizaje del tiempo cronológico, porque en un mapa conceptual las fechas son datos importantes y tienen una gran relevancia visual. Además, los nexos utilizados son en ocasiones marcadores temporales que facilitan el desarrollo del pensamiento temporal. Finalmente, se afianza la noción de causa-efecto porque la información se distribuye de forma secuenciada y jerárquica, y sus relaciones pueden ser claramente históricas. En otras palabras, un hecho histórico (efecto) está precedido por una serie de factores (causas) y así debe expresarse en el mapa conceptual. Para afianzar la noción de causalidad, Llonch (2011, p. 98), recomienda el mapa de tipo “arboriforme, donde el organigrama parte de un concepto que se quiere priorizar y de éste salen ramas más o menos paralelas, con capacidad de conectarse”.

## Fuentes escritas

El ejercicio científico de la Historia parte del estudio de los hechos pasados a partir del análisis de diversas fuentes de información, esencialmente de carácter textual. Cuanto más variadas sean las fuentes a las que nuestros alumnos tengan acceso, más objetivo será su pensamiento histórico. La comparación de diferentes visiones hará de nuestros alumnos personas más críticas (Hernández Cardona, 2002). Por eso es importante el uso de fuentes escritas como recurso didáctico en la clase de Ciencias Sociales. Según Pluckrose (1993, p. 157), “el acceso a una serie de materiales impresos permite forzosamente la exposición de diferentes puntos de vista. Su misma presencia [...] estimulará a los alumnos a formular preguntas”. Por consiguiente, el análisis comprensivo y crítico de los textos favorece el aprendizaje significativo.

La actividad más conocida en relación con las fuentes escritas son los comentarios de texto. En el aula de Primaria, deben despertar el interés de los niños, ser claros y evitar una extensión excesiva. La prensa puede ser una buena herramienta; el análisis de noticias a partir de fichas técnicas, la creación de sus propios artículos y la producción de bancos de noticias, son algunas propuestas prácticas (Alonso et al., 2010). En cuanto a los libros, puede complementarse la utilización habitual del libro de texto con otros libros especializados, como enciclopedias, biografías y otros textos (García Ruíz, 1993).

Los textos con historicidad, como las cartas, los tratados, las constituciones, las declaraciones, etc. también pueden facilitar la comprensión del tiempo histórico por parte de los alumnos, porque pueden apreciar su antigüedad de forma directa. Cuando el niño accede a documentos “antiguos”, por ejemplo, mediante facsímiles, es capaz de ver las diferencias con respecto a la actualidad y concebir de manera más sencilla el concepto de un pasado, previo al momento presente. Mediante la exposición a este tipo de materiales, el estudiante tiene la oportunidad de sentirse como un auténtico historiador, aumentando su interés hacia el pasado. Luc (1981) propone la visita a archivos y bibliotecas para que los niños se familiaricen con aquellas instituciones donde pueden tener acceso a fuentes históricas. Se trata de experiencias, donde investigan de manera real y desarrollan una serie de habilidades científicas y sociales útiles para su futuro.

## Fuentes orales

Cuando hablamos de fuentes orales nos referimos a un vasto conjunto de fuentes de información no escrita que pueden tener valor histórico. Por ejemplo, los testimonios de vida constituyen una importante herramienta para el desarrollo de la temporalidad y el pensamiento histórico. Los recuerdos son relevantes porque nos ayudan a entender los acontecimientos más recientes de la historia (Hernández Cardona, 2002). Los niños pueden conocer el pasado más reciente preguntando a sus padres y abuelos. Invitar a la clase a personas con un pasado histórico relevante es otra propuesta interesante para entrar en contacto con experiencias reales sobre el pasado reciente (Luc, 1981). Es aconsejable la preparación previa de preguntas, a modo de entrevista, y la organización de fichas en las que registrar de forma sistemática la información.

Según Pluckrose (1993), se pueden desarrollar varios tipos de actividades educativas con fuentes orales: estudios familiares, estudios comunitarios y estudios biográficos. Los primeros constituyen una forma de aproximarse a la historia más cercana del alumno, tomando como punto de partida su propio presente y la evolución experimentada por los miembros más viejos de su familia, para luego remontarse hasta sus generaciones precedentes. La utilización de genealogías puede ayudar como recurso complementario. Una vez que el estudiante se ha identificado como una persona de la sociedad, podemos iniciarle en un estudio que abarque un espectro más amplio, a nivel de comunidad humana.

Los estudios comunitarios son útiles para que los niños comprendan la historia de su entorno social más cercano, como su ciudad o su barrio, y así pueda contextualizar la historia de su familia y la suya misma como parte de una sociedad que tiene unos orígenes y una trayectoria en el tiempo. El análisis de los edificios, su evolución y las funciones que desempeñan puede ser una muestra de ello. Por último, se encuentran los estudios biográficos, que Alonso et al. (2002) identifican con la investigación sobre la vida de un personaje. Mediante este tipo de investigaciones, se aprenden contenidos de carácter temporal, como la cronología y la datación de fechas relevantes en la vida del personaje, así como la sucesión causal de los hechos producidos por las propias acciones del personaje. Si el personaje elegido resulta próximo al alumno por haber nacido en la misma ciudad o por alguna otra razón, la experiencia es aún más significativa.

## Imágenes

Habitualmente, la explicación de los contenidos históricos se ve muy limitada por el discurso único del profesor. En Historia, el acompañamiento de imágenes resulta fundamental para hacerla visible y para promover su carácter interdisciplinar, por ejemplo, en sus relaciones con el arte. Castillo (2010, p. 69) apunta la idoneidad de la iconografía para ayudar a interpretar las obras de arte a partir del análisis su contexto histórico “para saber lo que nos cuentan sobre usos y costumbres de nuestros antepasados o de otras civilizaciones; para saber cuál ha sido la evolución tecnológica que ha tenido [y] para saber algo sobre la evolución conceptual, usos, gustos y aversiones”.

En cuanto al tipo las imágenes que podemos utilizar en la clase de historia, es recomendable que sean diferentes siempre y cuando pueda extraerse de ellas información relevante. Las obras de arte, la fotografía histórica y los carteles propagandísticos son ejemplos significativos a la hora de investigar sobre una época determinada, establecer comparaciones, interpretar mensajes y símbolos, etc. Otras opciones son las representaciones de determinados ambientes del pasado, como las que proporciona el cine histórico, el teatro o el cómic; si tienen calidad suficiente son de gran utilidad para visualizar las costumbres y modos de vida de las sociedades antiguas (Cabrera, 2013). Más recientemente, destacan las recreaciones de espacios arqueológicos en 3D creadas por medios digitales (Stanco y Tanasi, 2012). Por último, merecen una mención especial los retratos de personajes, que además de ponerle rostro a los acontecimientos del pasado, invitan a reflexionar sobre el papel de los sujetos históricos y a desarrollar la empatía mediante la conexión emocional.

## Objetos materiales

Por norma general, los alumnos acceden a estas fuentes a través de las visitas a los museos. Gracias a las salidas, pueden observar de cerca los testimonios materiales de las sociedades antiguas, lo que les permitirá ver en su materialidad física el paso del tiempo (García Ruíz, 1993). Una reflexión sobre su estado de conservación y los factores que influyen en su deterioro también es aconsejable. Una opción interesante para el aula es que los profesores pueden llevar objetos reales o réplicas que ilustren los contenidos y permitan a los niños tocarlos y manipularlos. Este tipo de prácticas, conocida como *realia workshops* son frecuentes en el ámbito anglosajón, y pretenden que el aprendizaje se haga significativo mediante la interacción entre los alumnos y los objetos materiales (Herrel y Jordan, 2007).

Existe una gran variedad de recursos materiales, pero en general pueden clasificarse en dos grandes tipos: arqueológicos y etnográficos. Los restos arqueológicos aportan pistas e información sobre la prehistoria y las sociedades antiguas o medievales, incluso modernas. Su valor estriba en el hecho de constituir expresiones culturales de sociedades ya desaparecidas, lo que las hace excepcionales.

En cuanto a los objetos de carácter etnográfico, suelen estar vinculados al “folclore, las costumbres, las tradiciones, los juegos, las fiestas, etc. [y] constituyen toda una cultura que no podemos ignorar”, según García Ruíz (1993). Este autor entiende que “son los lazos que nos unen con el pasado y que tenemos que tener como referencia para el futuro, si queremos que este sea próspero, pero humanizado y con identidad” (p. 112). Las familias conservan en sus casas muchos objetos que pertenecen a un pasado reciente, con frecuencia ligado al medio rural, o que provienen de otros países y fueron adquiridos por diversos medios, sobre todo el turismo. Por tanto, no es extraño disponer de estos materiales. Su valor consiste en su capacidad para establecer comparaciones entre sociedades y épocas distintas, permitiendo establecer semejanzas y diferencias para valorar también lo rápido que evoluciona nuestro mundo (Hernández Cardona, 2002).

##

## Recursos multimedia

Tradicionalmente, cuando nos referíamos a los recursos audiovisuales para la enseñanza de las Ciencias Sociales, venían a nuestra mente los documentales, las diapositivas, el cine, etc. Aunque puede que formen parte de un pasado no tan lejano, consideramos que este tipo de prácticas no deben ser relegadas. Ya hemos mencionado las potencialidades didácticas del cine histórico como herramienta para analizar la representación de sucesos y personajes del pasado (Barrenetxea, 2006).

No obstante, al hablar de recursos multimedia, destacan por encima de todo internet y las tecnologías de la información y la comunicación. La aparición de páginas web interactivas, ordenadores, animaciones multimedia y otros recursos didácticos han supuesto una verdadera revolución pedagógica que muchos profesores aún están tratando de integrar en sus clases (Prats y Albert, 2004). Pero es evidente que en los últimos años las nuevas tecnologías han cobrado un enorme protagonismo y están modificando la didáctica. Una de las herramientas más versátiles han sido las pizarras digitales, complementadas con las tabletas digitales, que posibilitan el acceso a un conocimiento grupal y simultáneo de los contenidos. La incorporación de estos recursos a la enseñanza de las Ciencias Sociales ha sido uno de los avances más relevantes en los últimos años, como apuntan Buzo (2011) y Pinto (2013). Pero la simple presencia de estos medios, no garantiza un mejor aprendizaje. El maestro debe desarrollar actitudes como la reflexión sobre su uso y la distinción de los objetivos que se persiguen con cada aplicación.

En relación con la enseñanza del tiempo, consideramos que a través de los recursos multimedia se puede facilitar la construcción activa del aprendizaje por parte del alumnado. Existen multitud de aplicaciones donde los niños pueden crear sus propias líneas de tiempo, comics, mapas conceptuales, etc. que tienen que ver con las nociones de carácter temporal. En todo caso, recomendamos la investigación de Flores y Rivero (2014), centrada en los errores que suelen cometer los profesores a la hora de seleccionar herramientas digitales para fomentar el pensamiento histórico.

# 3. Propuesta de una herramienta de evaluación de los recursos didácticos utilizados para el aprendizaje del tiempo histórico en los libros de texto

*Objetivos de la investigación*

A pesar de los avances tecnológicos y de la variedad de recursos y actividades existentes, debemos admitir que el libro de texto sigue siendo una herramienta indispensable en las aulas españolas, porque recogen mejor que ninguno los contenidos propuestos en las diferentes leyes educativas. Por eso pretendemos analizar ahora cuál es el tratamiento que se hace del tiempo histórico en los libros de texto de Educación Primaria. Los objetivos que persigue nuestra investigación son los siguientes:

* Analizar la inclusión de explicaciones y/o actividades sobre las nociones temporales en los libros de texto de Educación Primaria.
* Analizar la inclusión de recursos didácticos para la comprensión del tiempo histórico en los libros de texto de Educación Primaria.
* Determinar la conveniencia al utilizar otros materiales diferentes al libro de texto para facilitar un aprendizaje más efectivo del tiempo histórico en Educación Primaria.

Para llevar a cabo estos objetivos vamos a evaluar una serie de criterios que podemos clasificar en dos grupos diferentes. Primero, tendremos en cuenta la presencia de las nociones temporales seleccionadas previamente, esto es, cronología, sucesión causal, continuidad temporal y marcadores temporales; observaremos si el libro presenta explicaciones aclaratorias sobre estos conceptos y si plantea actividades prácticas al respecto. En segundo lugar, retomaremos los seis tipos de recursos analizados en el apartado anterior, que facilitan el aprendizaje del tiempo histórico y que un libro de texto podría incluir: líneas de tiempo, mapas conceptuales, fuentes escritas, fuentes orales, imágenes y recursos multimedia; vamos a valorar la presencia de cada recurso desde un punto de vista teórico y el diseño de actividades prácticas para que los alumnos puedan trabajar sobre ellos.

## Descripción de la herramienta

La herramienta está diseñada a modo de lista de control y está compuesta por treinta ítems diferentes. Los ocho primeros se centran en la evaluación de las nociones temporales y los veintidós restantes se corresponden con los recursos utilizados para el aprendizaje del tiempo histórico. La puntuación máxima que puede alcanzar cada libro de texto es de treinta puntos. Cada ítem tiene un valor de un punto y se otorga en función de si “existe” o “no existe”. Los tres apartados en los que queda dividida la herramienta son los siguientes.

Inicialmente, se ha introducido un apartado titulado “Información sobre el libro de texto”, que refiere datos como el título del libro, el año de publicación, la editorial, el curso escolar para el que está destinado y la legislación que estaba vigente en el momento en el que el libro llegó a las aulas españolas.

A continuación, se inicia la evaluación del apartado “Enseñanza de las nociones temporales”, que se centra en el empleo que hacen los libros de las nociones temporales, según han sido establecidas por Pozo (1985) (Cuadro I). Para ello, se han establecido ocho ítems diferentes que pueden ser clasificados en cuatro grupos. Por tanto, se ha evaluado si hay explicaciones y actividades didácticas sobre:

* *Cronología*. Tiene que haber contenidos tales como la duración, el orden, las eras cronológicas, los períodos históricos, etc., de acuerdo con las orientaciones de los estudios de Torres Bravo (2001) y Cooper (2002).
* *Sucesión causal*. Se observa si hay relaciones de causalidad a corto y/o largo plazo. Además, se tendrá en cuenta si hay causalidades lineales y simples, o múltiples y complejas, según apuntan Hernández Cardona (2002) y Plá (2005).
* *Continuidad temporal*. Se analiza si hay conceptos vinculados al cambio social y al progreso. Para ello, se han seguido algunas de las indicaciones de Pozo (1985), Cooper (2002), Pagés et al. (2010), y Feliu et al. (2013).
* *Marcadores temporales*. Se valora la presencia de un vocabulario histórico específico que ayude al alumno a expresarse temporalmente, según explican Comes y Trepat (1998), Taylor et al. (2003) y Pellicer (2006).

En la segunda fase de la evaluación, se ha examinado el uso que hacen los libros de texto de los “Recursos didácticos sobre el tiempo histórico”. Como ya hemos dicho, se han incluido seis recursos diferentes:

* *Líneas de tiempo*. Por todas las posibilidades que nos ofrece este recurso (Taylor et al., 2003), se ha establecido un total de cinco ítems, con los cuáles se ha evaluado si hay ejemplos de líneas de tiempo, otras variantes como los diagramas cronológicos propuestos por Pluckrose (1993), y si hay actividades de análisis e interpretación de líneas de tiempo o de producción de líneas de tiempo históricas y personales (Alonso et al., 2010).
* *Mapas conceptuales*. Se ha evaluado si hay ejemplos de este recurso y si hay actividades de producción de mapas conceptuales, teniendo en cuenta las características sugeridas por Fernández (1992), López Facal (1992) y Llonch (2011).
* *Fuentes escritas*. Luc (1981), Pluckrose (1993), García Ruíz (1993), Hernández Cardona (2002) y Alonso et al. (2010) ven necesario que el alumno tenga acceso a fuentes históricas escritas y que pueda comprenderlas a partir de su estudio. Por ello, se ha comprobado si en los libros hay textos históricos, modelos o fichas para analizar fuentes escritas y actividades de comentario e interpretación de fuentes escritas. Además, también se ha tenido en cuenta si hay actividades de producción de textos históricos a partir de un modelo, ya que es una manera muy atractiva de acercarse a este tipo de recursos.
* *Fuentes orales.* Estos recursos son eminentemente prácticos, es decir, que los niños necesitan hacer uso de ellos a partir de sus propias experiencias, según Luc (1981), Pluckrose (1993), Hernández Cardona (2002) y Alonso et al. (2010). Se ha valorado si hay modelos o fichas para registrar fuentes orales, por ejemplo, entrevistas, y se propone hacer estudios comunitarios y si hay actividades de producción e investigación relacionadas con las fuentes orales.
* *Imágenes*. Son algunos de los recursos didácticos más importantes en un libro de texto según Castillo (2010), Stanco et al. (2012) y Cabrera (2013). Se observará si hay imágenes históricas (pintura, fotografía histórica, etc.), imágenes de objetos (arqueológicos, etnográficos, etc.) como los sugeridos por García Ruíz (1993), Hernández Cardona (2002) y Herrel & Jordan (2007), y otro tipo de imágenes como cómics, dibujos, etc., que recrean sucesos y/o personajes históricos.
* *Recursos multimedia*. Uno de los indicativos de que un libro de texto está adaptado a los cambios socioeducativos se traduce en el uso que hace de los recursos multimedia. Estos recursos son muy favorables en el aprendizaje del tiempo histórico, como han apuntado Barrentxea (2006), Buzo (2011), Pinto (2013) y Flores y Rivero (2014). Se ha examinado si hay modelos o fichas para analizar recursos multimedia (cine, documentales, etc.), actividades de investigación y búsqueda de información a través de las nuevas tecnologías, y actividades de repaso de la unidad a través del uso de internet y recursos multimedia.

Todas las fases y los criterios de evaluación que hemos detallado anteriormente quedan recogidos en el Cuadro IV.

**Cuadro IV**

**Herramienta para el análisis de los recursos utilizados para el aprendizaje del tiempo histórico en educación primaria**



Fuente: Elaboración propia

# 4. Aplicación de la herramienta y análisis de los resultados

La herramienta diseñada se ha aplicado para la evaluación de una serie de libros de texto. Se han seleccionado aquellos que resultan más óptimos para este estudio en función de diferentes criterios. Primero, se ha tenido en cuenta que los libros seleccionados estuvieran editados bajo la vigencia de las últimas reformas de educación españolas (LOGSE, LOE y LOMCE), para poder advertir los cambios que han experimentan en relación con el currículum de educación de cada momento. Además, se ha valorado que pertenecieran a diferentes editoriales, ya que cada una suele desarrollar un proyecto diferente, a partir del cual se personaliza la forma de presentar y transmitir los contenidos. También se ha procurado que todos los libros estuvieran destinados a niveles intermedios de la Educación Primaria, ya que de esta manera los contenidos vinculados al tiempo histórico tienen un tratamiento similar.

Una de las transformaciones más recientes que ha experimentado el sistema educativo se ha traducido en la implantación de la educación bilingüe. Estos cambios han tenido una de sus máximas expresiones en los libros de texto. Para poder también analizar los posibles cambios metodológicos derivados de esta situación, se han elegido algunos libros que han sido editados atendiendo a los requisitos de los programas bilingües.

Finalmente, las puntuaciones obtenidas por los libros, han sido analizadas por medio de gráficos de barras. También se han elaborado dos gráficos de sectores para comprobar la representación media que tienen las diferentes nociones temporales y los recursos didácticos. Para tratar los resultados de cada libro hemos elaborado el Cuadro V, donde hemos denominado cada material didáctico con un número y un color diferentes:

**Cuadro V**

**Libros de texto sometidos a la evaluación**



Fuente: Elaboración propia

En el Cuadro VI, se puede observar la puntuación total que han obtenido los libros de texto. Las puntuaciones más altas les corresponden a los libros 1 y 5. No se trata de puntuaciones muy altas, ya que apenas se encuentran por encima de la puntuación media (15 puntos). Los libros 7 y 9 han obtenido los resultados más bajos.

**Cuadro VI**

**Resultados totales obtenidos en la evaluación**



Fuente: elaboración propia

Del análisis de estos resultados, se puede establecer que los libros 5, 9 y 10, son los que tratan en mayor medida la enseñanza de las nociones temporales. Mientras que los libros 2 y 3 han obtenido las peores valoraciones. En el Cuadro VII podemos ver la representación media de las diferentes nociones temporales que son enseñadas en los libros analizados. La cronología es la noción temporal más tratada y la sucesión causal es la noción con menor presencia.

**Cuadro VII**

**Representación media de la enseñanza de las nociones temporales **

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, los libros 1, 2 y 5 son los que han hecho un mayor uso de recursos didácticos sobre el tiempo histórico. En cambio, los libros 7 y 9 han sido los peor valorados. En el Cuadro VIII se puede apreciar la influencia media de los recursos didácticos sobre el tiempo histórico. Las imágenes y los mapas conceptuales son los más recurrentes. El uso del resto de materiales desciende considerablemente, siendo los recursos multimedia y las fuentes escritas los recursos con menor representación en los libros.

**Cuadro VIII**

**Representación media de los recursos didácticos sobre el tiempo histórico**



Fuente: elaboración propia

# 5. Discusión

Al igual que en el estudio llevado a cabo por Blanco Rebollo (2008), los aspectos evaluados se han basado en los contenidos y en los recursos. Los resultados de nuestra investigación sugieren que los libros de texto evaluados presentan una serie de carencias en cuanto a la enseñanza del tiempo histórico. Por ello, su uso en el aula debe entenderse como un material que debe ser complementado por otros recursos que ayuden a los alumnos a construir una percepción más amplia del tiempo histórico.

Exceptuando la cronología, que está muy presente en casi todos los libros de texto analizados, las nociones temporales no son suficientemente trabajadas, aunque son la base sobre la que se construye el pensamiento temporal y, en última instancia, los conceptos históricos. Un aspecto que sí tratan los libros, sobre todo los más recientes, es el uso de marcadores y de vocabulario histórico especializado. Sin embargo, la sucesión causal y la continuidad temporal quedan relegadas a un segundo plano, a pesar de su importancia para una correcta comprensión del tiempo y de los problemas históricos.

En cuanto a los recursos didácticos, una de las mayores lagunas existentes se refiere a las fuentes textuales, quizás porque se consideran difíciles para la etapa de Educación Primaria. Algo parecido sucede con las fuentes orales, que son poco utilizadas, desaprovechando la oportunidad de trabajar a partir de las experiencias propias del alumno. En cambio, los recursos multimedia han alcanzado un mayor protagonismo en los libros más recientes, lo que demuestra su intención de adaptarse a los nuevos tiempos. Por último, destacamos el hecho de que en ocasiones las actividades didácticas que se proponen son demasiado simples y se limitan a copiar y resumir la información aportada en el cuerpo del texto. Falta introducir más tareas que impliquen el desarrollo de proyectos por parte de los propios estudiantes, aunque hay que admitir que esto es algo que ha aumentado en algunos de los libros más recientes.

Pensamos que los resultados de nuestro estudio son extrapolables dado que la muestra es significativa y diversa. En todo caso, nos gustaría recordar que el propósito de esta investigación no consiste en enumerar las carencias que presentan los libros escolares. Por el contrario, se trata de reflexionar sobre el modo en el que se transmiten los contenidos de carácter temporal, detectando los contenidos relacionados con las nociones temporales y enumerando los recursos didácticos utilizados como elementos determinantes en la enseñanza del tiempo histórico. Según Saab (1997), es obligación del profesor conocer los libros de texto y distinguir los contenidos que tratan, cómo puede consolidarlos y cuáles tiene que trabajar por otros medios.

Es cierto que, en ocasiones, los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de Ciencias Sociales se vuelven rutinarios y repetitivos porque, como señala González (2006), el uso del libro de texto es sistemático, casi como el único recurso disponible en las aulas. Nosotros hemos tratado de valorar los aspectos didácticos que debería incluir un libro de texto en relación a la enseñanza de las nociones temporales y el pensamiento histórico. Si estos aspectos no aparecen recogidos en el libro, pueden trabajarse de otra forma. En definitiva, pensamos que el libro de texto no es una herramienta insustituible, pero puede servir como una fuente de información y una guía de consulta útil para secuenciar los diferentes temas de la asignatura.

# 6. Conclusiones

La investigación educativa sobre una materia determinada muestra la complejidad que implica la transmisión de sus contenidos y la práctica docente. Son muchos los factores que hay que tener en cuenta para poder llevar a cabo una educación de calidad. Sin embargo, existe la idea preconcebida de que el simple conocimiento de una disciplina es un requisito suficiente para poder enseñarla. Este estudio sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales nos ha llevado a analizar algunas de las dificultades de aprendizaje más frecuentes que experimentan los niños en la etapa de Educación Primaria. Son muchos los factores que entran en juego en cualquier situación educativa y tanto los maestros en ejercicio como los pedagogos tienen la responsabilidad de conocer cuáles son las principales necesidades y condicionantes del proceso de aprendizaje. Todo ello con el objetivo de adaptar mejor la metodología y los recursos didácticos que favorezcan un aprendizaje de calidad.

Los resultados obtenidos a lo largo de este trabajo de investigación nos permiten establecer un nuevo conjunto de objetivos de cara al futuro.

En relación directa con el área de Ciencias Sociales, se considera que el modelo de investigación desarrollado puede ser trasladado al resto de disciplinas vinculadas al área. En esta investigación se han tratado las dificultades de aprendizaje relativas a la enseñanza del tiempo histórico, considerando que dicho contenido da forma y estructura a la historia como ciencia. Por consiguiente, en el futuro sería muy interesante identificar cuáles son las dificultades propias del resto de disciplinas, proponiendo una serie de sugerencias válidas para poder resolverlas.

La didáctica de la geografía y de la historia son dos de los ejes centrales en el área de Ciencias Sociales. Por ello, una vez identificadas las dificultades de aprendizaje propias de la historia, y los mejores recursos para afrontarlas, sería conveniente tratar aquellos obstáculos que pueda presentar la geografía, para proponer soluciones adecuadas. En otras palabras, al igual que el tiempo es un elemento vertebrador de la historia, el espacio constituye uno de los conceptos fundamentales para entender la geografía.

Por último, las dificultades de aprendizaje existentes en la etapa de Educación Primaria, no son solo importantes en el área de Ciencias Sociales. Este tipo de obstáculos son muy habituales en asignaturas como matemáticas, lengua castellana, ciencias naturales, etc. Si definimos las nociones y los recursos didácticos para tratar los contenidos más complejos de cada asignatura, estaremos construyendo los cimientos sobre los que se debe establecer el aprendizaje significativo. Si estos problemas no se resuelven adecuadamente, los alumnos tendrán que enfrentarse a otras barreras similares en la educación secundaria, donde los conocimientos y las habilidades que tienen que adquirir son más complejos y abstractos.

# Referencias bibliográficas

ALONSO, S. (Coord.); GONZÁLEZ, S.; GONZÁLEZ, A.P. y GONZÁLEZ, M. (2010). *Didáctica de las Ciencias* Sociales *para la Educación Primaria*. Madrid: Pirámide.

BADIA, A. (Coord.) (2013). *Las dificultades en el aprendizaje escolar de los contenidos curriculares*. Barcelona: UOC.

BARRENETXEA MARAÑÓN, I. (2006). Pensar la historia desde el cine. *Entelequia*, nº 1, 99-108. Recuperado de <http://www.eumed.net/entelequia/es.art.php?a=01a08> [5 de septiembre de 2016].

BLANCO REBOLLO, A. (2008). *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria*. (Tésis Doctoral). Recuperado de Tésis Doctorales en Red (<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1334/01.ABR_TESIS.pdf?sequence=1>) [20 de julio de 2016].

BUZO SÁNCHEZ, I. (2011). La cotidianidad en uso de las TIC en las Ciencias Sociales. La web de recursos de Ciencias Sociales. En HERNÁNDEZ ORTEGA, J., PENNESI, M., SOBRINO LÓPEZ, D. y VÁZQUEZ GUTIÉRREZ, A. (coord.), *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI: Innovación con TIC* (347-350). Madrid: Ariel.

CABRERA ASENSIO, J. (2013). Las recreaciones históricas y sus fundamentos. *ASRI: Arte y Sociedad*, nº 3. Recuperado de <http://asri.eumed.net/3/recreaciones-historicas-fundamentos.pdf> [30 de diciembre de 2015].

CASTILLO, C. A. (2010). El estudio de las imágenes. *Revista de educación y pensamiento*, nº 17, 67-75.

COMES, P. y TREPAT, C. A. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó – ICE de la Universidad de Barcelona.

COOPER, H. (2002). *Didáctica de la Historia en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Morata.

FELIU, M., FUENTES, C., SOSPEDRA, R. y TREPAT, C. (2013). Dificultades de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. En BADIA, A. (coord.), *Las dificultades en el aprendizaje de los contenidos curriculares* (257-341). Barcelona: UOC.

 FERNÁNDEZ, T. (1992). Mapas conceptuales y diagramas UVE. Dos estrategias en la enseñanza de la historia. *Comunicación, lenguaje y educación*, nº 16, 7-24.

FLORES HOLE, H. C. y RIVERO GRACIA, P. (2014). ¿Cómo selecciona el profesorado recursos digitales para enseñar la Historia?. *Clío. History and History Teaching*, nº 40, 7-10. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n40/articulos/FloresRivero2014.pdf> [7 de enero de 2016].

GARCÍA LUQUE, A. (2013). Debate en la enseñanza superior para la acción social: cuestión de formación. En PAGÉS, J. y SANTISTEBAN, A. (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Volumen 2* (659-666). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona - Servei de Publicacions.

 GARCÍA RUÍZ, A. L. (1993). Materiales y recursos didácticos. En GARCÍA RUÍZ, A. L. (coord.), *Didáctica de las ciencias sociales en la educación primaria* (95-124). Madrid: Algaida.

GONZÁLEZ, M. P. (2006). Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto. *Enseñanza de las ciencias sociales*, nº 5, 21-30. Recuperado de [http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126311/192419](http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126311/192419%20) [20 de julio de 2016].

HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.

HERREL, A.L. y JORDAN, M. L. (2007). *Fifty Strategies for Teaching English Language Learners*. Boston, M.A.: Pearson.

LICERAS, A. (2001). La Atención a las Dificultades en el Aprendizaje de las Ciencias Sociales. Un compromiso para su Didáctica y para el Profesorado. En TONDA, E. M. y MULA, A. (coord.), *Scripta in Memoriam. Homenaje al profesor Jesús de Vera Ferre* (217-225). Alicante: Universidad de Alicante, Servicio de Publicaciones.

LLONCH MOLINA, N. (2011). Enseñar historia: indumentaria y mapas conceptuales. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 69, 95-101. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126311/192419> [26 de mayo de 2015].

LÓPEZ FACAL, R. (1992). Mapas conceptuales y enseñanza de las ciencias sociales. *Aula de innovación educativa*, nº 18(1), 31-35. Recuperado de <http://www.uclm.es/SEMINARIOS/SEHISP/archivos_master/facal/1992MapasConceptuales.pdf> [26 de mayo de 2015].

LUC, J. N. (1981). *La enseñanza de la Historia a través del medio*. Madrid: Cincel.

PAGÉS BLANCH, J. y SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cedes*, nº 82(30), 281-301. Recuperado de [http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf%20) [25 de julio de 2016].

PELLICER, A. (2006). Reconstrucción de la temporalidad a partir de la lectura de textos didácticos con contenido histórico. Estudio psicolingüístico con alumnos de educación básica. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, nº 3(27), 16-27. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n3/27_03_Pellicer.pdf> [26 de mayo de 2015].

PINTO SANTOS, A. R. (2013). Pedagogía construccionista en la enseñanza de las ciencias sociales. *Clío. History and History Teaching*, nº 39,12-15. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n39/articulos/AlbaPinto.pdf> [14 de febrero de 2016].

PLÁ, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.

PLUCKROSE, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Madrid: Morata.

POZO, I. (1985). *El niño y la historia*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

PRATS, J. y ALBERT, J. (2004). Enseñar utilizando internet como recurso. *Íber*, nº 41, 8-18.

SAAB, J. (1997). La enseñanza de la historia y los libros de texto. *Clio & asociados: la historia enseñada,* nº 2, 115-122. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/ClioyAsociados/article/view/1512/2413> [20 de julio de 2016]. DOI: 10.14409/cya.v1i2.1512.

STANCO, F. y TANASI, D. (2012).Virtual Acropolis. Digital recreation of a Sicilian Archaic sanctuary. *Virtual Archeology Review*, nº 5(3), 126-130. Recuperado de [http://polipapers.upv.es/index.php/var/article/view/4541](http://polipapers.upv.es/index.php/var/article/view/4541%20) [26 de mayo de 2015]. DOI: 10.4995/var.2012.4541

TAYLOR, T. y YOUNG, C. (2003). *Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools*. Carlton South, Vic: Curriculum Corporation.

TORRES BRAVO, P. A. (2001). *Enseñanza del tiempo histórico. Historia, Kairós y Cronos. Una unidad didáctica para el aula de ESO.* Madrid: Ediciones de la Torre.

VIÑAO FRAGO, A. (1994). Tiempo, historia y educación. *Revista complutense de educación,* nº 2(5), 9-46. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9494220009A> [26 de mayo de 2015].