



ANEP

ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Programa de Educación Básica Integrada

Historia

Tramo 5 | Grados 7.º y 8.º

Componente

Alfabetizaciones fundamentales

Espacio curricular

Ciencias Sociales y Humanidades

2023

Espacio Ciencias Sociales y Humanidades

Fundamentación

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

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

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

Estas características son:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Orientaciones metodológicas del espacio

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

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

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

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

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

Podemos citar a modo de ejemplo de lo anterior:

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

Orientaciones sobre la evaluación del espacio

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Orientaciones sobre autonomía curricular

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

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

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

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

Justificación de la unidad curricular en el espacio

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tramo 5 | Grados 7.º y 8.º

Perfil general del tramo

Al finalizar este tramo, cada estudiante conoce sus derechos y comienza a asumir responsabilidades en diferentes ámbitos de participación ciudadana. Se involucra en las oportunidades de participación para la toma de decisiones democráticas en clave de derechos humanos en su entorno escolar y cotidiano.

Valora las características culturales locales, regionales y globales como riqueza, promoviendo el respeto de la diversidad en su entorno. Reconoce y aprecia las diferencias y la no discriminación.

En el ámbito individual y colectivo, construye preguntas y problemas sencillos a partir de consignas dadas o inquietudes propias. Diseña y desarrolla proyectos y procedimientos que permitan el alcance de las metas y los objetivos con los recursos disponibles individuales y en grupo, con metas a corto plazo. Identifica emergentes de contextos cotidianos o ajenos a su experiencia y plantea soluciones sencillas y propuestas de acciones como respuesta a demandas del entorno en ambientes intencionales de aprendizaje. Recopila datos y analiza resultados para construir prototipos.

En construcciones colaborativas, asume roles diversos, con la guía de personas adultas. Construye vínculos asertivos, conductas y relaciones saludables buscando acuerdos en los conflictos y reconociendo estrategias para la resolución de los disensos. Desarrolla una actitud crítica para el autocuidado y el cuidado de las otras personas frente a la información y los modelos que le llegan.

Explora redes de apoyo y realiza acciones solidarias para el cuidado de las otras personas favoreciendo la convivencia social. Integra y valora distintos grupos y espacios de pertenencia para la construcción de su identidad, conociendo y comprendiendo la diversidad propia y de las otras personas. Expresa inquietudes cuando le son habilitados los espacios de participación. Comienza a construir conciencia de su huella e identidad digital y la seguridad de datos personales en el uso de los espacios digitales. Selecciona herramientas digitales para el manejo, la presentación y la visualización de información y reconoce los aspectos importantes y la información relevante de los datos de un conjunto de problemas. Analiza, de forma mediada, las formas en que la tecnología y las computadoras impactan y transforman la vida cotidiana y el ambiente.

Reflexiona sobre situaciones y problemas socioambientales, así como sobre sus causas y consecuencias y de la incidencia de la acción humana en la evolución del equilibrio ambiental, la sostenibilidad, la justicia y la equidad.

Se encuentra en proceso de construcción de su identidad, de autorregulación, y toma conciencia del efecto que producen sus acciones. Explora sus posibilidades expresivas y la potencialidad de su corporalidad. Comprende e inicia el proceso de integrar sus sentimientos, emocio-

nes, fortalezas y fragilidades frente a emergentes, para conocer y conocerse de acuerdo con sus características individuales.

Cada estudiante revisa sus motivaciones para la realización de la tarea, analizando las experiencias previas en que resolvió situaciones semejantes.

Proyecta mentalmente la tarea a realizar, imagina cómo hacerla y ajusta diversas estrategias regulando su tiempo, con mediación docente. Reconoce el monitoreo, la planificación y la autoevaluación como herramientas para el aprendizaje y genera las condiciones apropiadas en el entorno de trabajo.

Comunica sus ideas a través del diálogo, la exposición, la descripción y la argumentación. Explica y define conceptos en distintos lenguajes, formatos y contextos. Lee, se expresa oralmente y logra procesos de escritura de textos sobre temas diversos en forma autónoma. Elabora y modifica expresiones que reflejan ideas propias o de otras personas, en un proceso de exploración de su potencial creativo, utilizando diferentes materiales, soportes, lenguajes y técnicas.

Reconoce, comprende y produce textos en otra lengua sobre temas diversos en forma mediada. Lee, escribe y se expresa oralmente incorporando vocabulario, con la aplicación de diversos soportes, lenguajes alternativos y mediaciones en contextos familiares.

Establece relaciones entre sus opiniones y las de otras personas e intercambia posturas para identificar acuerdos y desacuerdos. Fundamenta su punto de vista en función de razones que puede organizar, lo compara y confronta con los de otras personas y distingue una opinión fundamentada de una que no lo está.

Identifica matices conceptuales, busca los significados desconocidos y reconoce supuestos implícitos en situaciones sencillas. Reconoce y puede explicar una falacia, a la vez que identifica ausencias en una cadena lógica argumentativa.

Diferencia conocimiento científico del que no lo es y lo utiliza para formular, analizar y explicar fenómenos y problemas cotidianos, naturales y sociales. Reconoce que los modelos son representaciones de diferentes escenarios y permiten a cada usuario experimentar con distintas condiciones y sus consecuencias. Elabora explicaciones con base científica sobre fenómenos simples valorando aplicaciones tecnológicas del conocimiento científico y reflexiona sobre su influencia en la sociedad y el ambiente, reconociendo el carácter temporal del conocimiento científico y su apertura permanente a la revisión y el cambio. Utiliza distintas herramientas de programación para resolver problemas, reconociendo sus generalidades en términos abstractos, siguiendo procesos sistemáticos de prueba, detectando errores y corrigiéndolos.

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

CE1. Lee e identifica las fuentes históricas e historiográficas, formulando preguntas para cuestionar el objeto de estudio. Contribuye a las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico y Pensamiento científico.

CE2. Comienza a formular proyectos de indagación a partir de sus propios intereses en diálogo con las manifestaciones culturales y patrimoniales del pasado. Contribuye a las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo y Pensamiento científico.

CE3. Elabora una escritura y desarrolla oralidad de forma autónoma para comunicar el conocimiento histórico. Contribuye a las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo y Pensamiento crítico.

CE4. Comprende el accionar de los sujetos históricos desde la perspectiva del contexto y reconoce los significados divergentes y compartidos. Contribuye a las competencias generales del MCN: Intrapersonal, Relacionamiento con otros.

CE5. Distingue diferentes herramientas y categorías de análisis propias de la investigación histórica, y es capaz de construir explicaciones sencillas a partir de su utilización. Contribuye a las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Pensamiento científico y Pensamiento creativo.

CE6. Utiliza las nuevas tecnologías, organizando los recursos disponibles para acceder a la información y poner al servicio del objeto de estudio. Contribuye a las competencias generales del MCN: Pensamiento computacional, Iniciativa y orientación a la acción, Ciudadanía local, global y digital.

CE7. Encuentra estrategias de forma autónoma para el desarrollo de su proceso de aprendizaje reconociendo los avances. Contribuye a las competencias generales del MCN: Metacognitiva, Iniciativa y orientación a la acción.

CE8. Reconoce el valor de la convivencia democrática ejerciendo la ciudadanía de forma responsable y participativa en la construcción histórica. Contribuye a las competencias generales del MCN: Relacionamiento con los otros, Ciudadanía local, global y digital.

Contenidos específicos del grado 7.º y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Desde el punto de vista conceptual, el propósito fundamental de la unidad curricular apunta a que el estudiante comprenda los logros de la humanidad en la Antigüedad y en la Edad Media, valorando el legado de las civilizaciones americanas, antiguas y medievales, cuyos bienes culturales han viajado en el tiempo y en el espacio y han llegado hasta la actualidad.

Desde el punto de vista metodológico, el propósito fundamental de esta unidad curricular consiste en que el estudiante incorpore el trabajo con la temporalidad y la espacialidad como elementos clave en la conformación del pensamiento histórico, así como el trabajo con categorías de análisis histórico. Es imprescindible, por el sentido conceptual del recorrido, atender al abordaje de todos los contenidos indispensables.

Los ejes transversales acompañan la totalidad de la propuesta:

- Las fuentes históricas en la construcción de las explicaciones.

- Periodizaciones y cronologías.
- La sociedad, sus integrantes, interacciones y formas de vida.
- Condiciones y procesos en la formación o afirmación del poder político.

Conceptos básicos: Historia como ciencia, civilización, Edad Antigua, monarquía, oligarquía, democracia, república, ciudadanía, ciudad-estado, imperio, cultura, esclavitud, religión, mentalidad, feudalismo, crisis, artes, intercambio comercial, capitalismo, antropocentrismo, racionalismo.

El legado de las civilizaciones americanas, antigua y medieval	
Contenidos específicos	Competencias específicas
<p>1. Las civilizaciones: abordaje a partir del análisis particular de dos casos (uno de ellos en América) y teniendo en cuenta su herencia en la época actual.</p> <p>1.1.Introducción a la historia.</p> <p>1.2.Orígenes y elementos constitutivos de las civilizaciones.</p> <p>1.3.Las sociedades y sus interrelaciones históricas con los diferentes espacios geográficos.</p> <p>1.4.Surgimiento de la ciudad y sus implicancias a nivel político, económico, social y religioso.</p> <p>1.5.Expresiones artísticas y culturales de sectores y grupos constituyentes de la sociedad.</p>	<p>CE1</p> <p>CE2</p> <p>CE3</p> <p>CE4</p> <p>CE5</p> <p>CE6</p> <p>CE7</p> <p>CE8</p>
<p>2. El legado de Grecia y Roma.</p> <p>2.1.Cambios que acompañan la transición política en la antigua polis griega: de súbditos a ciudadanos.</p> <p>2.2.Civitas, imperio y romanización.</p> <p>2.3.Formulaciones religiosas politeístas y monoteístas.</p> <p>2.4.Realizaciones culturales y expresiones artísticas que llegan al día de hoy.</p>	
<p>3. Raíces y fundamentos de la Europa medieval (siglos v al xii).</p> <p>3.1.Formación, consolidación, crisis y fragmentación del Estado como poder político.</p> <p>3.2.Vida rural, urbana, y organización económica.</p> <p>3.3.Artes y religiones: vínculos y manifestaciones.</p> <p>3.4.Constitución e interacciones del mundo musulmán e islámico.</p>	
<p>4. Transiciones del Medioevo a la Edad Moderna y la formación de una nueva mentalidad (siglos xii al xv).</p> <p>4.1.Diversidad social y cultural en Europa occidental, coexistencias y conflictos entre religiones.</p> <p>4.2.Renacimiento y Humanismo.</p> <p>4.3.Ciudades y burguesías: orígenes del capitalismo mercantil y sus repercusiones económicas y sociales.</p> <p>4.4.Los inicios de la Ciencia Moderna y los impactos de las tecnologías.</p>	

Criterios de logro para la evaluación para el grado 7.º

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

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

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

En el caso de la enseñanza de la historia en los tramos 5 y 6, el acercamiento al conocimiento de la historia, la franja etaria de los estudiantes y los recorridos temáticos seleccionados ponen de manifiesto otras relaciones más cercanas entre las competencias específicas a alcanzar en relación con los contenidos y los criterios de logro.

Competencias específicas	Criterios de logro del grado 7.º
CE1. Lee e identifica las fuentes históricas e historiográficas, formulando preguntas para cuestionar el objeto de estudio.	1.1. Identifica las distintas fuentes del conocimiento histórico para cuestionar el objeto de estudio. 1.2. Reconoce y relaciona los elementos de las diversas fuentes historiográficas. 1.3. Identifica distintas posiciones historiográficas respecto a un mismo tema.
CE2. Comienza a formular proyectos de indagación a partir de sus propios intereses en diálogo con las manifestaciones culturales y patrimoniales del pasado.	2.1. Formula interrogantes y selecciona información pertinente para crear proyectos de indagación. 2.2. Visualiza y respeta creencias, actitudes y valores de distintas épocas reconociendo su incidencia en el patrimonio local.

<p>CE3. Elabora una escritura y desarrolla oralidad de forma autónoma para comunicar el conocimiento histórico.</p>	<p>3.1. Incorpora la lectura y escritura en Historia utilizando distintos formatos. 3.2. Utiliza en forma adecuada términos y conceptos propios de la disciplina.</p>
<p>CE4. Comprende el accionar de los sujetos históricos desde la perspectiva del contexto y reconoce los significados divergentes y compartidos.</p>	<p>4. Reconoce diferentes sujetos y grupos como protagonistas de los procesos históricos.</p>
<p>CE5. Distingue diferentes herramientas y categorías de análisis propias de la investigación histórica y es capaz de construir explicaciones.</p>	<p>5.1. Identifica herramientas de indagación y categorías de análisis propias del método histórico para construir explicaciones. 5.2. Reconoce la espacialidad y temporalidad en la interpretación y en la construcción del relato histórico. 5.3. Demuestra comprensión de las categorías del tiempo histórico estableciendo relaciones.</p>
<p>CE6. Utiliza las nuevas tecnologías, organizando los recursos disponibles para acceder a la información y poner al servicio del objeto de estudio.</p>	<p>6.1. Indaga y explora recursos tecnológicos disponibles para profundizar en el conocimiento histórico. 6.2. Establece relaciones entre los avances tecnológicos, sus aplicaciones y los cambios en la vida de las sociedades.</p>
<p>CE7. Encuentra estrategias de forma autónoma para el desarrollo de su proceso de aprendizaje reconociendo los avances.</p>	<p>7. 1. Explora distintas estrategias para el desarrollo de su aprendizaje autónomo. 7.2. Identifica y selecciona herramientas para gestionar su proceso de aprendizaje sosteniendo su motivación.</p>
<p>CE8. Reconoce el valor de la convivencia democrática ejerciendo la ciudadanía de forma responsable y participativa en la construcción histórica.</p>	<p>8.1. Identifica en la sociedad de hoy el legado cultural de otras civilizaciones. 8.2. Aprecia y valora los principios de la convivencia democrática para ejercer una ciudadanía responsable y participativa.</p>

Contenidos específicos del grado 8.º y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Esta unidad curricular comprende el estudio de la Época Moderna hasta la Contemporaneidad del siglo XIX incluido.

El docente, en uso de su autonomía y como profesional en la enseñanza de la Historia, toma decisiones pedagógicamente fundadas para construir su propio recorrido, a partir de los propósitos que considera esenciales al curso de 8.º, de manera fundamentada y en forma contextualizada.

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

La transición de la Edad Moderna a la Edad Contemporánea Desde la segunda mitad del siglo XV al XIX	
Contenidos específicos	Competencias específicas
<p>1. Expansión, conquista y colonización europea en América (a partir del siglo XV y hasta fines del XVIII).</p> <p>1.2. Conquistadores y conquistados: estudio de un caso particular.</p> <p>1.3. Conformación de una América mestiza y culturalmente diversa.</p> <p>1.4. Conceptos y debates: descubrimiento, aculturación, transculturación.</p> <p>1.5. Organización política, sociocultural y económica del Imperio español.</p> <p>1.6. Religión, y producciones artísticas indígenas, criollas, africanas y peninsulares.</p>	<p>CE1</p> <p>CE2</p> <p>CE3</p> <p>CE4</p> <p>CE5</p> <p>CE6</p> <p>CE7</p> <p>CE8</p>
<p>2. La región del Río de la Plata en su formación histórica, social, económica y geopolítica (siglo XVI a comienzos del XIX).</p> <p>2.1. Organización y modos de vida de los indígenas anteriores a la llegada de los europeos.</p> <p>2.2. De «Tierras sin ningún provecho» a «minas de carne y cuero»: población y formas de introducción y explotación del ganado en la Banda Oriental. Tierras, Hombres y ganados.</p> <p>2.3. La Banda «frontera» y el paisaje rural: ejemplos de fundación de ciudades.</p> <p>2.4. Componentes sociales y formas de vida en el campo y las ciudades de la Banda Oriental.</p>	

<p>3. Rebeliones y revoluciones (fines del siglo XVIII y comienzos del XIX).</p> <p>3.1. Las Nuevas Ideas y las Revoluciones liberales del siglo XVIII (con énfasis en sus influencias en el Río de la Plata).</p> <p>3.2. La emancipación Oriental y la Revolución Artiguista en la región: principales ideas, acontecimientos y documentos (1811-1820): las Instrucciones de 1813, el Reglamento Provisorio para Fomento de la Campaña y Seguridad de sus Hacendados de 1815, el Reglamento aduanero. La Liga Federal. Apoyos sociales y políticos, diferencias y conflictos.</p>	
<p>4. Orígenes, desarrollo y repercusiones internacionales del capitalismo industrial y financiero.</p> <p>4.1. Ideologías políticas y planteos económicos en el siglo XIX europeo.</p> <p>4.2. Cambios: de la sociedad de órdenes a la sociedad de clases.</p> <p>4.3. Innovaciones e invenciones técnicas y tecnológicas a partir de la Revolución industrial europea.</p> <p>4.4. Imperialismo y expansión: desarrollo del capitalismo industrial y financiero a nivel global.</p>	
<p>5. La construcción de la República Oriental del Uruguay como Estado independiente (antecedentes y desarrollos), siglo XIX.</p> <p>5.1. Intereses y dificultades en la formación del Estado Oriental independiente, acontecimientos y documentos (1820-1830).</p> <p>5.2. El país en sus primeros años y durante la Guerra Grande. Protagonistas individuales y colectivos.</p> <p>5.3. La política de fusión y de pactos: los inicios de la coparticipación política, tensiones y conflictos.</p> <p>5.4. La Modernización: el ingreso del Uruguay a la economía capitalista mundial. El militarismo. Las transformaciones y el Estado.</p> <p>5.5. Aportes de la intelectualidad, la educación y el arte al proyecto nacional.</p>	

Criterios de logro para la evaluación del grado 8.º

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

Desde esta perspectiva, los criterios de logro son indicadores que tienen como objetivo orientar al docente en el momento de evaluar el progreso de cada estudiante, y contribuir a definir en qué estadio de desarrollo de la competencia se encuentra este. Al momento de planificar el curso, la posibilidad de definir las competencias que se buscará promover permitirá decidir los criterios de logro que son operativos a estas; compartirlos con los estudiantes contribuirá a su

metacognición, en la medida que, al ofrecerles información acerca de lo que se espera de ellos, pueden constituirse en una guía para su aprendizaje.

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

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

Competencias específicas y del MCN	Criterios de logro del grado 8.º
CE1. Lee e identifica las fuentes históricas e historiográficas, formulando preguntas para cuestionar el objeto de estudio.	1.1. Selecciona e interpreta de forma crítica diferentes fuentes históricas. 1.2. Describe y explica fenómenos históricos considerando la información que brindan las diversas fuentes historiográficas. 1.3. Contrasta distintas posiciones historiográficas sobre un mismo tema.
CE2. Comienza a formular proyectos de indagación a partir de sus propios intereses en diálogo con las manifestaciones culturales y patrimoniales del pasado.	2.1. Elabora proyectos de indagación para poner en valor el patrimonio regional y local (cultural y natural; tangible e intangible) 2.2. Visualiza y respeta creencias, actitudes y valores de distintas épocas reconociendo el patrimonio local y regional.
CE3. Elabora una escritura y desarrolla oralidad de forma autónoma para comunicar el conocimiento histórico.	3.1. Construye una oralidad y una escritura argumentada propias en Historia, utilizando distintos formatos. 3.2. Incorpora conceptos de la disciplina para producir un relato en base a una situación histórica.

<p>CE4. Comprende el accionar de los sujetos históricos desde la perspectiva del contexto y reconoce los significados divergentes y compartidos.</p>	<p>4.1. Distingue diferentes intereses y puntos de vista de los grupos y sujetos históricos.</p> <p>4.2. Comprende diferentes perspectivas de los sujetos y grupos protagonistas de los procesos históricos.</p>
<p>CE5 Distingue diferentes herramientas y categorías de análisis propias de la investigación histórica y es capaz de construir explicaciones.</p>	<p>5.1. Incorpora y utiliza categorías de análisis propias del método histórico para construir explicaciones.</p> <p>5.2. Comprende e incorpora la espacialidad y temporalidad en la interpretación y en la construcción del relato histórico.</p> <p>5.3. Demuestra comprensión de la evolución del tiempo histórico y puede establecer algunas relaciones con la actualidad.</p>
<p>CE6. Utiliza las nuevas tecnologías, organizando los recursos disponibles para acceder a la información y poner al servicio del objeto de estudio.</p>	<p>6.1. Utiliza y selecciona en forma pertinente los recursos tecnológicos disponibles para profundizar el conocimiento histórico.</p> <p>6.2. Establece relaciones entre los avances tecnológicos y científicos, y los cambios en la vida de las sociedades.</p>
<p>CE7. Encuentra estrategias de forma autónoma para el desarrollo de su proceso de aprendizaje reconociendo los avances.</p>	<p>7.1. Organiza las distintas estrategias y se interroga durante el proceso de aprendizaje autónomo.</p> <p>7.2. Reflexiona sobre sus procesos de aprendizaje históricos y utiliza herramientas para regularse.</p>
<p>CE8. Reconoce el valor de la convivencia democrática ejerciendo la ciudadanía de forma responsable y participativa en la construcción histórica.</p>	<p>8. Aprecia, valora y se compromete con el principio de la convivencia democrática que identifica como esencial para la vida en sociedad.</p>

Orientaciones metodológicas específicas

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

Desde esta perspectiva, el rol del docente es el de guía, problematizador y mediador, con el objetivo de promover una construcción propia del conocimiento, así como el desarrollo del

espíritu crítico, la sensibilidad, empatía y autonomía en los estudiantes. Y el aprendizaje es concebido como dinámico, en constante creación, a través de las metodologías activas.

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

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

En síntesis, las metodologías activas se centran en:

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

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

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

Generar propuestas diversas y desafiantes para problematizar el acercamiento a los temas, con distintos formatos que incorporen recursos variados, permite promover distintas macrohabilidades. Trabajar no solo a partir del texto escrito y oral, sino con otros formatos de comunicación, generar consignas y solicitar productos también con distintos formatos, introduciendo recursos variados (por ejemplo, imágenes fijas o en movimiento, entrevistas, pódcast, etcétera), atiende a las múltiples formas de aprender, y permite que los estudiantes pongan en juego sus fortalezas y se enfrenten a desafíos que les brinden oportunidades de mejora. Ofrecer alternativas, explicitando los criterios que se pondrán en juego, invita al compromiso de las y los estudiantes y les permite construir autonomía.

Orientaciones para la evaluación del tramo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliografía sugerida para grado 7.º

- Acaso, M. (2006). *El lenguaje visual*. Paidós. https://jpgengrb.files.wordpress.com/2019/08/acaso-maria_el-lenguaje-visual.pdf
- Acevedo, M., Yoloxóchitl, M., Quintino, K. y Salazar, J. (2017). Problematizar el presente para comprender el pasado: una metodología de enseñanza que contribuye a la formación del pensamiento histórico. En P. Latapí, J. Blázquez y S. Camargo (comps.). *Caminos en la enseñanza de la Historia* (pp. 142-160). Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. https://drive.google.com/file/d/1q0l3DQcwk_oLj9Uo4MdQe8E9fnZ0YnBX/view
- Álvarez, H. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales*, 26, 442-457. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146029>
- Anderson, P. (1997). *Transiciones de la Antigüedad al Feudalismo*. Siglo XXI.
- Balard, M., Génét, J. P. y Rouche, M. (1989). *De los bárbaros al Renacimiento*. Akal.
- Braudel, Fernand (1968). *La historia y las ciencias sociales*. Alianza.
- Bravo, G. (2001). *Historia del mundo antiguo. Una introducción crítica*. Alianza.
- Burke, P. (ed.). (1996). *Formas de hacer Historia*. Alianza.
- Cannadine, D. (ed.). (2005). *¿Qué es la Historia ahora?* Almed.
- Caraballo, C. (2011). *Patrimonio cultural. Un enfoque diverso y comprometido*. Unesco. https://oibc.oei.es/uploads/attachments/90/Patrimonio_Cultural__un_enfoque_diverso_y_comprometido.pdf
- Carr, E. H. (1984). *¿Qué es la Historia?* Ariel.
- Carretero, M., Rosa, A. y González, M. (comps.). (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós. https://www.academia.edu/22840163/Ense%C3%B1anza_de_la_historia_y_memoria_colectiva
- Carrió, D. y Lluís, J. (2008). *La historia imaginada: construcciones visuales del pasado en la Edad Moderna*. Paidós.
- Duby, G. (1983). *Guerreros y campesinos. Desarrollo inicial de la economía europea 500-1200*. Siglo XXI.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.). (2006). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Ediciones Manantial.

- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: Los desafíos tecnológicos ante el mundo digital*. Fundación Santillana.
- Dussel, I., Abramowski, A., Igarzábal, B. y Laguzzi, G. (2010). *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Documento de trabajo. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000763.pdf>
- Elorieta Salazar, F. y Elorieta Salazar, E. (2018). *Cusco y el Valle Sagrado de los Incas*. Sociedad Pacaritampu Hatha.
- Feliu, M. y Hernández, F. (2011). *Doce ideas clave: Enseñar y aprender historia*. Editorial Graú.
- Fernández, A. (coord.). (2013). *Cuaderno de Historia 12. Julio Castro y la enseñanza de la historia: los desafíos de una propuesta vigente*. BNU - CD. <http://bibliotecadigital.bibna.gub.uy:8080/jspui/handle/123456789/50903>
- Fiedel, S. (1996). *Prehistoria de América*. Crítica.
- Fontal, O. (coord.). (2020). *Cómo educar en el patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial*. Conserjería de Cultura y Turismo de la Comunidad de Madrid. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM050244.pdf>
- Fossier, R. (1998). *La Edad Media*. Crítica.
- García de Cortázar, J. (2012). *Historia religiosa del Occidente medieval. (Años 313-1464)*. Akal.
- García de Cortázar, J. A. (1998). *Historia de la Edad Media. Una síntesis interpretativa*. Alianza.
- Gómez Espelosín, F. (2001). *Historia de Grecia Antigua*. Akal.
- González, N. (2006). *El valor educativo y el uso del patrimonio cultural*. Universidad Autónoma de Barcelona. https://pagines.uab.cat/neus.gonzalez/sites/pagines.uab.cat/neus.gonzalez/files/praxis_neusgonzalez.pdf
- Guglielmi, N. (1991). *Léxico histórico del occidente medieval I. La sociedad feudal*. Biblos.
- Gutiérrez, N., Magallanes, M. y Román, A. (2017). La conceptualización e importancia del patrimonio en niñas y niños de primaria: una reflexión a partir de un libro de texto de 3.º grado en Zacatecas. En P. Latapí, J. Blázquez y S. Camargo (comps.). *Caminos en la enseñanza de la historia* (pp. 1515-1531). Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. https://drive.google.com/file/d/1q0l3DQcwk_oLj9Uo4MdQe8E9fnZ0YnBX/view
- Harris, M. (1996). *El desarrollo de la teoría antropológica. Historia de las teorías de la cultura*. Siglo XXI.
- Kemp, B. (1996). *El antiguo Egipto. Tres mil años de historia*. Crítica.
- Kinder, H., Hilgemann, W. (1975). *Atlas de la historia mundial*. Istmo.
- Le Goff, J. (1999). *La civilización del Occidente medieval*. Paidós.
- Leveque, P. (1968). *La aventura griega*. Akal.
- Leveque, P. (2013). *Las primeras civilizaciones*. Akal.
- Levillier, R. (1956). *Los Incas*. Escuela de Estudios Hispano-Americanos de Sevilla.
- Llanes, L. (2011). *Didáctica de la Historia en el siglo XXI*. Palabra de Clío.

- López, P. y Lomas, F. (2004). *Historia de Roma*. Akal.
- Menéndez, M., Jimeno, A y Fernández, V. (2007). *Diccionario de la prehistoria*. Alianza.
- Palos, J. y Carrió, D. (2008). *La historia imaginada. Construcciones visuales del pasado en la Edad Moderna*. Universidad de Barcelona.
- Pease, F. (2009). *Los incas*. Fondo Editorial.
- Prats Cuevas, J. (2011). *Complementos de la geografía e historia*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte - Graó.
- Prats Cuevas, J. (coord.). (2011). *Investigación y buenas prácticas*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte - Graó.
- Quevedo, I. (2017). Enseñar historia a través del juego. En P. Latapí, J. Blázquez y S. Cargado (comps.). *Caminos en la enseñanza de la historia* (pp. 721-735). Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. https://drive.google.com/file/d/1q0l3DQcwk_oLj9Uo4MdQe8E-9fnZ0YnBX/view
- Ravela, P., Picaroni, B y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Grupo Magro Editores.
- Roldán, J. (1995). *La República Romana*. Cátedra.
- Roldán, J., Blázquez, J. y Del Castillo, J. (1995). *El Imperio Romano*. Cátedra.
- Santiesteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados* (14), 34-56. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Tkocz, I. y Trujillo, J. (2018). Historia y sus métodos; el problema de la metodología en la investigación histórica. *Revista Debates por la Historia*, 6(1). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/303/3031315006/3031315006.pdf>
- VV.AA. (1986). *Cuadernos de Historia*. Hyspamérica.
- VV.AA. (1996). *Historia del arte*. (1996). Grupo Océano Editorial.
- Waines, D. (1997). *El Islam*. Akal.

Recursos web

Portal Uruguay Educa

- Administración Nacional de Educación Primaria. Uruguay Educa. <http://uruguayeduca.anep.edu.uy/>
- Administración Nacional de Educación Primaria. *Leemos en la clase de Historia*. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/3902>
- Administración Nacional de Educación Primaria. *Romanización: el sistema de caminos*. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/5373>
- Administración Nacional de Educación Primaria. *Urbanismo romano*. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/4947>

- Administración Nacional de Educación Primaria. *Los roles de las mujeres campesinas y artesanas de la Edad Media*. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/5431>
- Administración Nacional de Educación Primaria. *Influencia islámica en Europa medieval*. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/5340>
- Administración Nacional de Educación Primaria. *La polis griega*. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/6955>
- Administración Nacional de Educación Primaria. *Pensando los mapas históricos: el Virreinato del Río de la Plata*. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/3138>

Bibliografía sugerida para grado 8.º

- Acaso, M. (2006). *El lenguaje visual*. Paidós. https://jpgenrgb.files.wordpress.com/2019/08/acaso-maria_el-lenguaje-visual.pdf
- Acevedo, M., Yoloxóchitl, M., Quintino, K. y Salazar, J. (2017). Problematizar el presente para comprender el pasado: una metodología de enseñanza que contribuye a la formación del pensamiento histórico. En P. Latapí, J. Blázquez y S. Camargo (comps.). *Caminos en la enseñanza de la historia* (pp. 142-160). Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. https://drive.google.com/file/d/1q0l3DQcwk_oLj9Uo4MdQe8E9fnZ0YnBX/view
- Álvarez Ferretjans, D. (2016). *Historia de la Prensa en el Uruguay*. Fin de Siglo.
- Álvarez, H. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales*, 26, 442-457. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146029>
- Ariès, P. y Duby, G. (coords.). (1993). *Historia de la vida privada. Tomos III, IV y V*. Taurus.
- Ashton, T. S. (1979). *La Revolución Industrial*. Fondo de Cultura Económica.
- Barrán, J. P. (1989). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Tomos 1 y 2. Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrán, J. P. y Nahum, B. (1972). *Bases económicas de la Revolución artiguista*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrán, J. P., Nahum, B. (1967-1978). *Historia rural del Uruguay*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrios Pintos, A. (2001). *El silencio y la voz. Historia de la mujer en el Uruguay*. Linardi y Risso.
- Barrios Pintos, A. (2008). *Historia de los pueblos orientales*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Bentancur, A. A. y Aparicio, F. (2006). *Amos y esclavos en el Río de la Plata*. Planeta.
- Bergeron, L., Furet, F. y Koselleck, R. (1979). *La época de las revoluciones europeas 1780-1848*. Siglo XXI.
- Bethell, L. (comp.). (1994). *Historia de América Latina*. Grijalbo Mondadori.
- Bruun, G. (1964). *La Europa del siglo XIX. 1815-1914*. FCE.

- Caetano, G. (2004). *Antología del discurso político en el Uruguay*. Taurus. Santillana.
- Caetano, G. (coord.). (2013). *Historia conceptual. Voces y conceptos de la política oriental (1750-1850)*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Caetano, G. y Ribeiro, A. (2013). *Las Instrucciones del año XIII. 200 años después*. Planeta.
- Campal, E. (1967). *Hombres, tierras y ganado*. Arca.
- Caraballo, C. (2011). *Patrimonio cultural. Un enfoque diverso y comprometido*. Unesco. https://oibc.oei.es/uploads/attachments/90/Patrimonio_Cultural__un_enfoque_diverso_y_comprometido.pdf
- Carrasco, P. y Céspedes, G. (1985). *Historia de América Latina: América indígena. La conquista*. Alianza.
- Carretero, M., Rosa, A. y González, M. (comps.). (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós. https://www.academia.edu/22840163/Ense%C3%B1anza_de_la_historia_y_memoria_colectiva
- Carrió, D. y Lluís, J. (2008). *La historia imaginada: construcciones visuales del pasado en la Edad Moderna*. Paidós.
- Cassirer, E. (1993). *Filosofía de la Ilustración*. FCE.
- Cayota, M. (2012). *Artigas y su derrota. ¿Frustración o desafío?* Taurus.
- Cerda Gutiérrez, H. (2000). *La evaluación como experiencia total*. Cooperativa Nacional Magisterio. https://www.academia.edu/38415813/La_evaluaci%C3%B3n_como_experiencia_total_pdf_Hugo_cerda_Ed_Magisterio
- Cole, G. D. H. (1974). *Historia del pensamiento socialista*. Fondo de Cultura Económica.
- Colunga, C., Vidal, J. y Aguirre, G. (2017). Invirtiendo el aprendizaje de la historia en educación primaria. En P. Latapí, J. Blázquez y S. Camargo (comps.). *Caminos en la enseñanza de la Historia* (pp. 1019-1038). Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. https://drive.google.com/file/d/1q0l3DQcwk_oLj9Uo4MdQe8E9fnZ0YnBX/view
- Consens, M. (2003). *El pasado extraviado. Prehistoria y arqueología del Uruguay*. Linardi y Risso.
- Consens, M. (2008). *Arte prehistórico en Uruguay*. Editorial Torre del Vigía.
- Crouzet, M. (1961). *Historia general de las civilizaciones*. Tomos IV, V, VI. Destino.
- Darnton, R. (2002). *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. FCE.
- Dotta, M. (2011). *Oligarquías, militares y masones: la guerra contra el Paraguay y la consolidación de las asimetrías regionales*. Ediciones de la Plaza.
- Dotta, M. (1991). *El artiguismo y la Revolución Francesa*. FCE.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.). (2006). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Ediciones Manantial.
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: Los desafíos tecnológicos ante el mundo digital*. Fundación Santillana.

- Dussel, I., Abramowski, A., Igarzábal, B. y Laguzzi, G. (2010). *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Documento de trabajo. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000763.pdf>
- Feliu, M. y Hernández, F. (2011). *Doce ideas clave: Enseñar y aprender historia*. Graó.
- Fernández, A. (coord.). (2013). *Cuaderno de Historia 12. Julio Castro y la enseñanza de la historia: los desafíos de una propuesta vigente*. BNU - CD. <http://bibliotecadigital.bibna.gub.uy:8080/jspui/handle/123456789/50903>
- Fontal, O. (coord.). (2020). *Cómo educar en el patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial*. Conserjería de Cultura y Turismo de la Comunidad de Madrid. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM050244.pdf>
- Frega, A. e Islas, A. (coords.). (2001). *Nuevas miradas en torno al artiguismo*. Departamento de publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
- Friederici, G. (1988). *El carácter del descubrimiento y de la conquista de América*. Fondo de Cultura Económica.
- Furet, F. (1980). *Pensar la Revolución Francesa*. Petrel.
- Garavaglia, J. y Marchena, J. (2005). *América Latina, de los orígenes a la independencia*. Crítica.
- Gombrich, Ernest (2008). *La historia del arte*. Paidós.
- González, N. (2006). *El valor educativo y el uso del patrimonio cultural*. Universidad Autónoma de Barcelona. https://pagines.uab.cat/neus.gonzalez/sites/pagines.uab.cat/neus.gonzalez/files/praxis_neusgonzalez.pdf
- González Rissotto, R. (2010). *Contribución al estudio de la influencia guaraní en la formación de la sociedad uruguaya*.
- González Rissotto, R. (2004). *Mujeres y política en el Uruguay*. Ediciones de la Plaza.
- Gutiérrez, N., Magallanes, M. y Román, A. (2017). La conceptualización e importancia del patrimonio en niñas y niños de primaria: una reflexión a partir de un libro de texto de 3.º grado en Zacatecas. En P. Latapí, J. Blázquez y S. Camargo (comps.). *Caminos en la enseñanza de la historia* (pp. 1515-1531). Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. https://drive.google.com/file/d/1q0l3DQcwk_oLj9Uo4MdQe8E9fnZ0YnBX/view
- Halperin Dongui, T. (1997). *Historia contemporánea de América Latina*. Alianza.
- Hergt, M., Kinder, H. y Hilgemann, W. (1975). *Atlas histórico mundial: de los orígenes hasta nuestros días*. Istmo.
- Kaplan, C. (2018). *La afectividad en la escuela*. Paidós.
- Konetzke, R. (1976). *América Latina II. La época colonial*. Siglo XXI.
- Landes, D. (1999). *La riqueza y la pobreza de las naciones*. Crítica.
- Llanes, L. (2011). *Didáctica de la historia en el siglo XXI*. Palabra de Clío.
- Lucena, M. (coord.). (1992). *Historia de Iberoamérica. Tomo II: Historia Moderna [1492-1808]*. Cátedra.

- Lynch, J. (2004). *Las revoluciones hispanoamericanas 1808-1826* (9.ª ed.). Ariel.
- Machado, C. (2020). *Historia de los orientales*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Maiztegui Casas, L. (2011). *Caudillos*. Tomo I y II. Planeta.
- Maiztegui Casas, L. (2014). *Orientales. Una historia política del Uruguay*. 5 tomos. Planeta.
- Maiztegui Casas, L. (2014). *Doctores*. 2 vols. Planeta.
- Moreno, J. y Monteagudo, J. (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar Historia en la era de la posverdad*. Universidad de Murcia.
- Nahum, B. (2014). *Manual de Historia del Uruguay. Tomo I: 1830 a 1903*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Narancio, E. (dir.) (1950). *Artigas*. El País.
- Padrón Favre, O. (2004). *Los charrúas minuanes en su etapa final*. Tierradentro.
- Padrón Favre, O. (2018). *1768-2018: a 250 años de la expulsión de la compañía de Jesús de las Misiones del Uruguay y Paraná*. Tierradentro.
- Palos, J. y Carrió, D. (2008). *La historia imaginada. Construcciones visuales del pasado en la Edad Moderna*. Universidad de Barcelona.
- Palermo, E. (2019). *Terra brasiliensis. La región histórica del norte uruguayo en la segunda mitad del siglo XIX, 1850-1900*. FCM.
- Peluffo, G. (2015). *Historia de la pintura*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Pellegrino, A. (1996). *Atlas demográfico del Uruguay. Fin de Siglo*.
- Pi, R. (1993). *Los indios del Uruguay*. Mapfre.
- Pivel Devoto, J. E. y Ranieri de Pivel Devoto, A. (1966). *Historia de la República Oriental del Uruguay*. Medina.
- Pivel Devoto, J. E. (1952). *Raíces coloniales de la Revolución Oriental de 1811*. Medina.
- Prats Cuevas, J. (2011). *Complementos de la geografía e historia*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Graó.
- Prats Cuevas, J. (coord.). (2011). *Investigación y buenas prácticas*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte - Graó.
- Quevedo, I. (2017). Enseñar historia a través del juego. En P. Latapí, J. Blázquez y S. Cargado (comps.). *Caminos en la enseñanza de la historia* (pp. 721-735). Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. https://drive.google.com/file/d/1q0l3DQcwk_oLj9Uo4MdQe8E-9fnZ0YnBX/view
- Ravela, P., Picaroni, B y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Grupo Magro Editores.
- Reyes Abadie, W. y Vázquez Romero, A. (1998). *Crónica general del Uruguay*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Reyes Abadie, W., Bruschera, O. y Melogno., T. (1970). *La Banda Oriental: pradera, frontera y puerto*. Ediciones de la Banda Oriental.

- Ribeiro, A. (2016). *Tiempos de Artigas*. Editorial Planeta.
- Sánchez, M., y otros. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias* (1.a ed.). UNAM. https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf
- Santos Guerra, M. (2014). *La evaluación como aprendizaje*. Narcea.
- Santos Guerra, M. (2017). *Educar el corazón. Los sentimientos en la escuela*. Homo Sapiens.
- Santiesteban, A. (2010). *La formación de competencias de pensamiento histórico*. Clío y Asociados (14), 34-56.
- Tkocz, I. y Trujillo, J. (2018). Historia y sus métodos; el problema de la metodología en la investigación histórica. *Revista Debates por la historia*, 6(1). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/303/3031315006/3031315006.pdf>
- Vallespín, F. (ed.). (1990). *Historia de la teoría política*. Vol. 2 y 3. Alianza.
- VV.AA. (2000). *Colección Historia uruguaya*. EBO. Véase los tomos correspondientes.
- VV.AA. (2012). *Historia uruguaya. Los caudillos*. EBO. Véase los tomos correspondientes.
- VV.AA. (2000). *Historia General de América Latina*. Ediciones Unesco / Editorial Trotta.
- Vicens Vives, J. (1988). *Historia General Moderna. Siglos XVIII-XX*. Ediciones Vicens Vives.
- Vidart, D. (1997-2000). *La trama de la identidad nacional*. 3 vols. EBO.

Recursos web

Portal Uruguay Educa

- Administración Nacional de Educación Primaria. *Viajes Interoceánicos siglos XV y XVI*. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/3802>
- Administración Nacional de Educación Primaria. *El juramento de los treinta y tres orientales de Juan Manuel Blanes*. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/2718>
- Administración Nacional de Educación Primaria. *Nuevas interpretaciones sobre la Modernización*. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/5466>
- Administración Nacional de Educación Primaria. *Interpretaciones pictóricas del Éxodo del Pueblo Oriental*. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/4825>
- Administración Nacional de Educación Primaria. *La sociedad Hispanoamericana*. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/4309>
- Administración Nacional de Educación Primaria. *La conquista del Río de la Plata a través de un cronista*. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/4425> <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/3048>
- Administración Nacional de Educación Primaria. *El cine en la clase de Historia: la Redota*. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/2449>
- Administración Nacional de Educación Primaria. *La construcción de los mapas nacionales: Uruguay*. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/3803>

-
- Administración Nacional de Educación Primaria. *La imagen de Artigas: documentales*. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/3282>
 - Administración Nacional de Educación Primaria. *Uruguay comercial, pastoril y caudillesco: La tierra purpúrea*. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/2516>
 - Administración Nacional de Educación Primaria. *Pedro Figari y lo africano en la identidad uruguaya*. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/3077>
 - Administración Nacional de Educación Primaria. *Aparicio Saravia visto desde una caricatura política*. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/2986>
 - Administración Nacional de Educación Primaria. *Caricaturas de la Guerra Grande*. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/2462>
 - Administración Nacional de Educación Primaria. *El gaucho: entre la construcción literaria y la construcción histórica*. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/2527>
 - Administración Nacional de Educación Primaria. *Liga Federal: Trabajo de cartografía*. <https://uruguayeduca.anep.edu.uy/recursos-educativos/2456>

Referencias bibliográficas

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

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