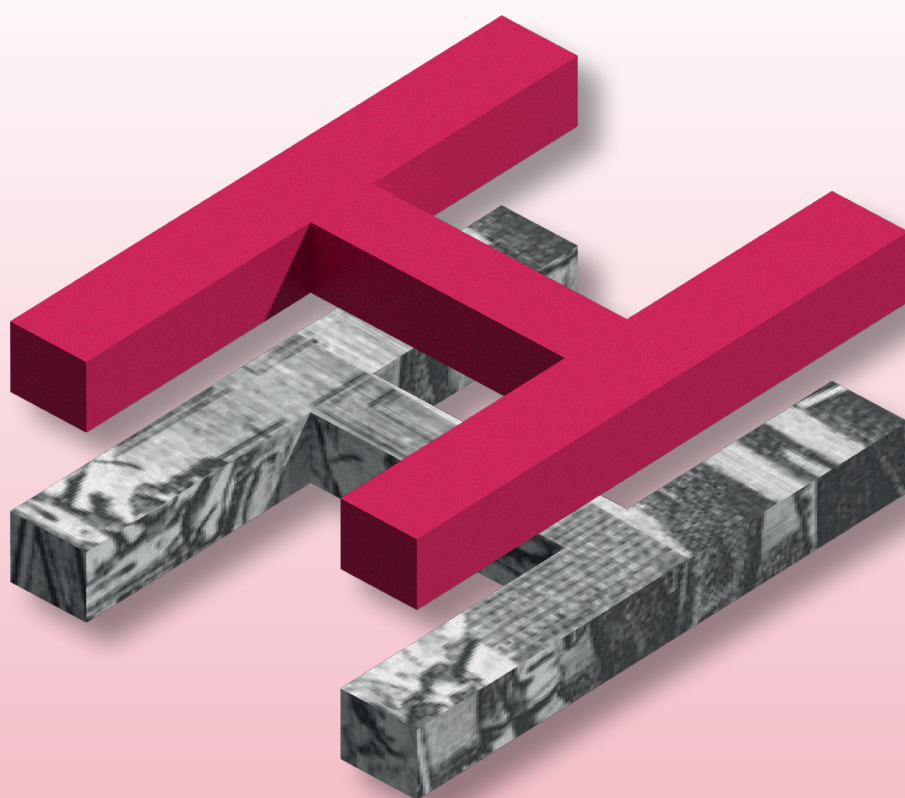


Pedro Miralles Sánchez
Raquel Sánchez Ibáñez
Juan Ramón Moreno Vera
(Eds.)

Aprender historia en el siglo XXI

Competencias para la conciencia
y el pensamiento histórico



Título: *Aprender historia en el siglo XXI. Competencias para la conciencia y el pensamiento histórico*

Agradecimiento

This book was funded by some research projects granted by Spanish Ministry of Science and Innovation, Spanish Agency of Research, European Union-Next Generation and European Commission (Erasmus+ KA2), grant numbers: PID2020-113453RB-I00 funded by MCIN/ AEI/10.13039/501100011033; PDC2022-133041-I00, funded by MCIN/ AEI/10.13039/501100011033, and 2020-1-ES01-KA226-HE-095430.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Primera edición: marzo de 2024

© Pedro Miralles Sánchez, Raquel Sánchez Ibáñez, Juan Ramón Moreno Vera (eds.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-10054-09-7

Producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

Tabla de contenido

Competencias en conciencia y pensamiento histórico para la sociedad del siglo XXI.....	7
1. Convulsión internacional en el período de entreguerras: un enfoque desde el pensamiento histórico .	8
2. Formación en competencias de pensamiento histórico del alumnado del MUPES mediante una experiencia formativa con fuentes locales	18
3. El patrimonio cultural entre el profesorado en formación de Educación Infantil y Primaria: los itinerarios didácticos como recurso en la educación histórica.....	29
4. Una revisión sistemática sobre el pensamiento histórico en las principales revistas de educación españolas	38
5. Niveles de pensamiento histórico en narrativas de futuros docentes españoles y mexicanos de educación secundaria	51
6. Memoria y pensamiento histórico. Desarrollo de habilidades para el entendimiento del pasado reciente colombiano.....	61
7. La enseñanza de la Historia del Mundo Contemporáneo a través de sus componentes emocionales. Los Himnos de la Revolución.....	70
8. El patrimonio cultural como recurso en la enseñanza de la Historia de México.....	80
9. Pensar a Revolução Industrial e as Alterações Climáticas: a Teia Explicativa como promotora de raciocínio histórico causal	90
10. Los croquis del Catastro de Ensenada como fuente primaria para la formación de pensamiento histórico. Una propuesta didáctica.....	104
11. Canta, relata o representa la II Guerra Mundial. Una propuesta para desarrollar el pensamiento histórico en el marco de un aprendizaje creativo.....	117
12. Narrativas y empatía histórica: análisis de las proyecciones en el pasado de docentes en formación	128
13. La comprensión del paisaje del arte rupestre levantino como contexto del pensamiento histórico en la cueva de la Araña (Bicorp, Valencia)	139
14. El examen de Historia de España en Andalucía: un análisis longitudinal.....	151
15. Satisfacción del profesorado de secundaria con la formación continua y enseñanza de competencias de pensamiento histórico	163
16. La narrativa del imperialismo y el colonialismo en la obra de Hergé: una propuesta de trabajo con fuentes primarias.....	170

17. La enseñanza de la Historia a través de las competencias: la necesidad de un verdadero cambio en la metodología para lograr la transferencia de los conocimientos	184
18. Concepciones epistemológicas sobre la enseñanza de la historia: un análisis en la formación de docentes de Educación Primaria	191
19. Percepciones del profesorado en formación sobre el patrimonio inmaterial como recurso para la enseñanza-aprendizaje de la Historia.....	202
20. Formar en pensamiento histórico en el Grado de Maestro/a de Educación Primaria y en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria: dificultades y posibilidades	212
21. El folclore como elemento patrimonial inmaterial como recurso de la educación histórica. El ejemplo de los castells	224
22. Patrimonio somos todos. Educación y participación social para entender, sentir y preservar el patrimonio.....	234
23. Análisis de las competencias históricas en las actividades de los libros de texto de secundaria.....	244
24. Cartas entre orillas	256
25. El procedimiento sumarísimo de urgencia como fuente de investigación primaria en el aula.....	264
26. Análisis del examen de Historia de España en la Región de Murcia: evolución histórica de la prueba	272
27. Enseñando ciencias sociales con un enfoque centrado en mapas digitales y APPangea.....	282
28. Arqueólogos por un día. Situación de aprendizaje enfocada a la sensibilización del alumnado del primer curso de la Secundaria para la recuperación y protección del patrimonio histórico de la comarca de los montes orientales (Granada).....	295
29. La Cartuja de Granada y su proyección didáctica en las Ciencias Sociales	310
30. Digitalización e Impresión 3D de patrimonio histórico-arqueológico para una enseñanza más inclusiva de las Humanidades.....	325
31. A empatia histórica para compreender o passado: um estudo com professores e alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico da zona Centro de Portugal	337
32. Las fuentes primarias y lectura arqueológica de territorio como recurso didáctico: una aproximación a través de las monedas de la conquista omeya de la península	347
33. La prueba de Historia de España para el acceso a la universidad en Galicia	360
34. ¿De quién es el Arte?	375
35. Educar en patrimonio a través del objeto: el caso del horno de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada	386

36. El patrimonio arqueológico del Campus de Cartuja como recurso para la Educación Patrimonial en contextos formales y no formales	395
37. El patrimonio, presencias, ausencias y niveles cognitivos en los actuales decretos educativos LOMLOE.....	406
38. Dinamización de los espacios educativos a través de la enseñanza de la Historia Moderna. Un paseo por la Historia	415
39. Formación, recursos y problemáticas entre el profesorado de Educación Primaria para trabajar el patrimonio en el aula.....	424
40. El debate en el aula para fomentar la relevancia histórica y la dimensión ética en la asignatura de Historia.....	435
41. El patrimonio como fuente para incentivar actitudes críticas en el alumnado de Grado de Educación Infantil. Una experiencia en el entorno.....	446
42. Incorporación del ecosistema en el aprendizaje sobre la prehistoria en Atapuerca.....	458
43. Simulación de paisajes a partir de reconstrucción y arqueología experimental. El caso de Cànoves	471
44. La Prueba de Acceso a la Universidad en Castilla-La Mancha: análisis del examen de Historia de España	482
45. “Nós tamén navegar”: las TIC al servicio de la recuperación de nuestro patrimonio oral en la formación del profesorado de infantil.....	497
46. El museo de la Alhambra para trabajar el patrimonio en Educación Primaria. Una propuesta didáctica para la formación del futuro profesorado	510
47. Patrimonio somos todos. Educación y participación social para entender, sentir y preservar el patrimonio.....	519
48. Percepciones del alumnado del grado de Educación Infantil sobre el patrimonio local cordobés: apuntes desde la literacidad visual.....	529
49. La lana en la Edad Media. La oveja merina y la Mesta para la enseñanza de la Baja Edad Media peninsular.....	541
50. Diseño de propuestas críticas a través del patrimonio para una educación histórica en infantil	550
51. Relatos que piensan la paz: competencias de pensamiento histórico en narrativas de estudiantes de educación secundaria y media en instituciones educativas de Bogotá	562
52. Situación de Aprendizaje “Historia contemporánea en imágenes”. Una imagen igual que mil palabras	577
53. Enseñando, investigando, difundiendo y aprendiendo en el alfar romano de Cartuja (Granada) ...	585

54. Una vivencia única del patrimonio andaluz en el aula: hacia un museo virtual	595
55. Impacto y eficiencia de un programa de intervención en su proceso de validación.....	603
56. Beneficios del pensamiento histórico: influencia de un plan de unidad en estudiantes de Bachillerato	622
57. Una aproximación a la presencia de competencias de pensamiento histórico en los manuales de bachillerato tras la LOMLOE	634
58. Narrativas audiovisuales urbanas desde la didáctica de la historia del arte: La Farola de Málaga, un patrimonio femenino, más allá de lo material.....	645
59. El legado invisible: Percepciones de la esclavitud en España en el aula universitaria.....	661
60. Herramientas digitales para el aprendizaje de la Historia a través de herramientas digitales de la web 2.0.....	673
61. El aula de Geografía e Historia de 3º ESO desde el paradigma intercultural: propuesta didáctica.	685
62. Historia de vida en la Cárcel Provincial de Murcia durante la Dictadura Franquista: propuesta didáctica.	699
63. La enseñanza del patrimonio en Agrigento	711
64. ¿Los videojuegos de contenido histórico contribuyen al mantenimiento de los estereotipos de género? Un análisis de la saga Assassin's Creed desde la educación histórica.....	725
65. A ditadura de Salazar nas salas de aula do 2.º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal. Atitudes e narrativas dos professores	737

10. Los croquis del Catastro de Ensenada como fuente primaria para la formación de pensamiento histórico. Una propuesta didáctica

Ortega Chinchilla, María José
Ruiz Álvarez, Raúl

Universidad de Granada, España.

Resumen: El uso de fuentes primarias en las aulas de Educación Secundaria para la enseñanza aprendizaje de la Historia se ha convertido en una de las principales reivindicaciones realizadas desde el área de las Ciencias Sociales. Algunas editoriales, sensibles a estas reivindicaciones, han introducido cambios en este sentido incorporando corpus de fuentes primarias de diversa naturaleza en los libros de texto de Geografía e Historia de la ESO (ed. Oxford, 2021, para Andalucía), pero aún queda mucho camino por recorrer. Por tanto, los futuros docentes de Ciencias Sociales que se están formando en las universidades españolas deben ser conscientes de estas reivindicaciones y de estos cambios, así como ser competentes en la implementación de los mismos. En este sentido, elaboramos esta propuesta didáctica para los alumnos que cursan el Grado en Educación Primaria en la Universidad de Granada, concretamente la asignatura de Patrimonio Histórico y Cultural y su Didáctica. En ella utilizamos como fuente primaria de carácter geohistórico el Catastro de Ensenada. A partir de ella contribuiremos a la formación de pensamiento histórico, el nuevo modelo en la enseñanza-aprendizaje de la Historia que debemos implementar si pretendemos formar –como se exige desde la normativa española- ciudadanos críticos, reflexivos y democráticos. En los últimos años se han publicado varias propuestas que emplean el Catastro de Ensenada como recurso didáctico, pero estas se han centrado fundamentalmente en el análisis de las Respuestas Generales. Esta propuesta didáctica, en cambio, presenta la novedad de utilizar los croquis del Catastro de Ensenada como fuentes figurativas a partir de las cuales construir conocimiento histórico y geográfico.

PALABRAS CLAVE: Educación Histórica, pensamiento histórico, evidencias, fuentes primarias.

1. INTRODUCCIÓN

Hay debates que parecen no tener fin, sobre todo, los que atañen a cuestiones tan fundamentales para el devenir de las sociedades como, por ejemplo, lo es, la educación histórica. No cabe duda que, entre las Ciencias Sociales, la Historia, o mejor dicho, su enseñanza y aprendizaje, es un tema nodal por las implicaciones políticas, sociales y culturales que envuelven a una disciplina como esta, relacionada, como pocas, con la conformación de identidades. Desde posicionamientos dirigidos a la conformación de los nacionalismos en el siglo XIX, pasando por la renovación historiográfica que supuso Annales y su Historia total (Vilar, 2004; Burguière, 2006), llegamos a la situación actual en la que las investigaciones en educación histórica se han multiplicado exponencialmente vinculadas a nuevas líneas de investigación que persiguen, en última instancia, la formación de una ciudadanía democrática, crítica y reflexiva.

En este punto y siguiendo a Rodríguez Medina, López Facal, Gómez Carrasco y Miralles (2020), entre las tendencias emergentes en la investigación académica sobre educación histórica destacan dos líneas principales: el pensamiento histórico y la conciencia histórica. En su artículo sobre la evolución de los estudios en esta área, dichos autores determinan que, si bien a partir de la década de los 90 se comprueba un mayor interés por investigar en educación histórica, será a partir de 2015 cuando se produzca un aumento significativo en la producción académica sobre dicha cuestión. De hecho, señalan los autores a modo de ejemplo que de los 22 artículos de 2013 que abordaban esta temática se pasó a 201 en 2017 (p. 219).

A luz de esos datos, pero más allá de lo cuantitativo, nos gustaría destacar ese interés, in crescendo, por cuestiones relacionadas con: qué enseñar de la materia de Historia, para qué, por qué y cómo hacerlo. En la simplicidad de estas cuatro preguntas se resume la complejidad de los estudios sobre educación histórica.

Las reflexiones y la propuesta didáctica que aquí presentamos se relacionan con una de esas dos líneas o ejes surgidos en el seno del área de investigación sobre educación histórica: la línea de pensamiento histórico. Ésta tiene su origen en el Reino Unido en 1972 a partir de un proyecto educativo llevado a cabo por el Schools Council, llamado en un primer momento *History Project 13-16*, y que finalmente acabó denominándose *Schools History Project* (Dawson, 1989). Esta iniciativa supuso una auténtica renovación en la forma de entender la didáctica de la Historia. Básicamente, esta línea aboga por «proporcionar a los estudiantes las herramientas intelectuales para analizar el pasado y relacionarlo con la comprensión de problemas del presente» (Rodríguez, López, Gómez y Miralles, 2020, p. 214).

Esta línea de pensamiento histórico siguió nutriéndose con las aportaciones posteriores provenientes de EE.UU., centradas sobre todo en el papel de las fuentes históricas en el aula y la aproximación al oficio del historiador –Levstik, Barton, Reisman, Wineburg-; de Canadá, volcados con la conjugación práctica entre pensamiento histórico y conciencia histórica –Peter Seixas-; y de Alemania con trabajos de reflexión y empatía histórica –Wilschut- (Rodríguez, López, Gómez y Miralles, 2020, p. 214).

En España ha tenido también un notable y reciente desarrollo entre la producción académica, destacando los trabajos de investigadores como Joan Pagés, Antoni Santisteban, Pedro Miralles, Cosme J. Gómez, Ramón López Facal o Jesús Domínguez. Todos ellos abordan en sus trabajos sobre didáctica de la Historia la necesidad de *formar en pensamiento histórico*, o, dicho de otro modo, la importancia de contribuir al *desarrollo de competencias de pensamiento histórico*. Esta se ha convertido en una de las cuestiones claves para los que nos venimos preocupando por mejorar el proceso de enseñanza-

aprendizaje de la materia de Historia en todas las etapas educativas (desde Educación Infantil –a pesar de las directrices de Piaget-, hasta la Educación Superior).

Antonio Santisteban (2010) apuntaba que pensar históricamente requería el desarrollo de una serie de competencias tales como: 1) la conciencia histórica-temporal relacionada con la temporalidad humana; es decir, ser capaz de pensar en el tiempo y construir a la par una conciencia histórica que relacione pasado, pasado y futuro; 2) la representación de la historia, manifestada principalmente a través de la narración histórica y la explicación causal; 3) la imaginación histórica, como la empatía, unidas a la formación del pensamiento crítico y creativo, y el juicio moral en la historia, para poder contextualizar; 4) la interpretación histórica basada en el análisis de las fuentes históricas, contraste de textos históricos y, en definitiva, en el conocimiento del proceso de trabajo de la ciencia histórica (pp. 1 y 6).

Más recientemente, Jesús Domínguez (2015) sintetizará dichas competencias de pensamiento histórico en lo que él llama *conceptos metodológicos*, pero que vienen a corresponderse con lo indicado por Santisteban: la utilización de fuentes históricas; el recurso a la explicación causal; la explicación contextualizada o por empatía; y, por último, la conciencia de tiempo histórico.

Como vemos, el uso de las fuentes históricas de carácter primario en la enseñanza de la Historia ocupa un papel fundamental en el desarrollo de dichas competencias de pensamiento histórico. Es decir, se plantea como una necesidad imperiosa contribuir al desarrollo de la capacidad de pensar históricamente en el alumnado y para ello resulta imprescindible introducirles en el manejo de las fuentes primarias con el fin de que sean capaces de inferir sus propias interpretaciones a partir de dichos documentos, de corroborar sus hipótesis y, en definitiva, construir conocimiento histórico de forma autónoma a partir de los testimonios o fuentes del pasado, aplicando siempre el pensamiento crítico. Todo ello contribuirá a su vez a modificar la percepción negativa que normalmente tiene el alumnado sobre la materia de Historia al involucrar a los discentes en procedimientos activos reales conducentes a la construcción de conocimiento. De esta forma tomarán conciencia de que la disciplina histórica no es algo hermético, acabado, inmóvil, sino una ciencia viva que es capaz de ofrecer respuestas diferentes a partir de nuevos interrogantes.

La investigación en el aula con fuentes primarias y su empleo en la creación de narrativas históricas de elaboración propia siguiendo la metodología del historiador, son procedimientos claves para la educación de nuestro alumnado en pensamiento histórico. Son decisivos para la formación democrática de la ciudadanía, o si queremos, para la formación de individuos reflexivos, críticos, capaces de analizar, debatir y tomar posición ante las situaciones políticas, económicas o sociales en las que se ven involucrados. Así lo exponía Joan Pagès Blanch (2022) en un texto fundamental donde sintetiza y pone en relación las definiciones que se han dado en los últimos años sobre lo que significa pensar históricamente: «La principal competencia histórica que el alumnado debe desarrollar es la de saber leer e interpretar la realidad en clave histórica y ello significa que hemos de orientar nuestras acciones hacia la formación de su pensamiento histórico. Un viejo reto, una renovada aspiración, ¿una utopía?» (Pagés, 2022, p. 70).

Muchas veces se habla de la competencia de pensamiento histórico y formación democrática de la ciudadanía como binomio indisoluble; parece usarse como coletilla obligada en nuestros textos académicos para otorgar relevancia y significación rigurosa a nuestros argumentos teóricos. Pero pocas veces se acompaña de lo que realmente supone dicha afirmación. Pagés nos lo recuerda tomando las

palabras del historiador Peter Stearn: «la historia puede contribuir a la ciudadanía democrática en al menos cuatro formas: el estudio de las instituciones políticas; los análisis históricos comparativos; las comparaciones del pasado con acontecimientos actuales; y el desarrollo de hábitos de pensamiento democrático» (Pagés, 2022, p. 78).

1.1 Fuentes primarias y formación del pensamiento histórico

Como acabamos de exponer, son numerosas las voces que abogan por el empleo en el aula de las fuentes históricas de carácter primario para contribuir a la formación del pensamiento histórico entre el alumnado. Mediante el manejo en el aula de estas fuentes primarias o secundarias, de distinta naturaleza (textual, visual, objetual, etc.), los discentes se aproximarán al método científico del historiador, se introducirán en el análisis e interpretación rigurosa y crítica de estos documentos y podrán elaborar su propio discurso sobre el pasado histórico, comprendiendo que la ciencia histórica es algo dinámico y abierto al planteamiento de nuevas hipótesis y teorías. De esta forma se estarán reforzando los contenidos procedimentales, tan necesarios en la enseñanza-aprendizaje de esta disciplina, dejando en un segundo plano, los aprendizajes meramente memorísticos.

Hace ya dos décadas (2002) que Gemma Tribó, Nuria Serrat, Hernández Cardona y Joan Santacana, hablaron de la importancia de acercar el archivo a las aulas. Convertirlos en «entornos de aprendizaje» de la Historia. Las fuentes primarias que contienen permiten una aproximación empática al pasado a partir de unos documentos que nos hablan, entre otras cosas más áridas, de la vida cotidiana de las gentes, de sus problemas y sus anhelos; de sus preocupaciones y percepciones –como es el caso que nos ocupa en este trabajo-. Serrat (2002) afirmaba que «para acercar la historia a pequeños y adolescentes, la mejor arma que deberían poseer los docentes sería poder hacer revivir el pasado a sus alumnos, transportarles a un tiempo remoto»; «la imaginación también es un buen recurso para ponernos en la piel del otro, situarnos en la mente de personajes que vivieron otros tiempos, otros contextos, otras realidades»; y concluye afirmando que es posible imaginar y conocer el pasado a través de las fuentes de archivo (p.29).

Más recientemente Prieto, Gómez y Miralles (2013) incidían en todos estos aspectos: la necesidad de llevar a cabo estrategias indagatorias en el aula, potenciar la función científica de la Historia en el ámbito educativo; Sáiz (2014) sigue insistiendo en que la enseñanza de la Historia a lo largo de las etapas básicas «debería combinar el aprendizaje de conocimientos e información histórica con el de destrezas o competencias históricas, derivados del trabajo del historiador» (p.84); Ortega Cervigón (2019) detalla las ventajas de trabajar con fuentes primarias en el aula –en este caso en un contexto educativo de Educación Primaria-: «facilita al alumno conocer las variables de los procesos sociales, el concepto abstracto de multicausalidad y el relativismo del propio conocimiento histórico», «el desarrollo de la capacidad empática con sociedades alejadas en el tiempo, así como intentar obtener respuestas sobre el funcionamiento interno de una sociedad» (p. 36); por último, Felices y Chaparro (2020) concluían que «de nada sirve memorizar contenidos vinculados con hechos, fechas, personajes o guerras, si no existe una comprensión histórica que implique el desarrollo de habilidades de pensamiento más complejas, a la par que útiles desde una perspectiva social y democrática» (p.99).

Son suficientes testimonios para convencernos del potencial de las fuentes primarias, a pesar de las dificultades y reticencias que seguimos encontrando en su puesta en práctica, sobre todo, por parte del profesorado. Pagés se lamentaba de este hecho: «Todos estos conceptos forman parte ya del paisaje de

nuestros textos didácticos y, tal vez, de nuestras prácticas de formación del profesorado. Pero están poco presentes aún en las prácticas de enseñanza de la escuela obligatoria» (Pagés, 2022, p.72).

No podemos estar más de acuerdo. Si bien existe una amplia literatura académica alabando las virtudes del uso de las fuentes históricas en el aula, no son muchas las experiencias prácticas con las que contamos. Aun así, encontramos algunos trabajos que merecen ser referenciados por plantearnos, junto a sus argumentaciones teóricas, experiencias de innovación educativa centradas en el uso de fuentes primarias en el aula. Sin ánimo de ser exhaustivos en este balance bibliográfico, el texto de Prieto, Gómez y Miralles (2013) sobre el uso de los libros parroquiales (libros de Matrícula) en la etapa de Bachillerato, constituye un buen ejemplo de ello; Ortega (2014) a partir de fuentes iconográficas novohispanas en 2º de la ESO para trabajar cuestiones de identidad; Gómez y Prieto (2016) y su taller de numismática en 4º de la ESO; Apaolaza y Echebarría (2019) y el uso de los anuncios de época para analizar el papel de la mujer en el primer tercio del siglo XX, en 4º de la ESO; Ortega (2019) en un aula de Educación Primaria llevó a cabo un taller de paleografía usando un padrón fiscal; Rubio (2019, 2020) abordó el acercamiento al archivo a través de un itinerario didáctico y trabajó con testamentos como fuente primaria; Felices y Chaparro (2020) emplearon expedientes militares del siglo XVIII en el Grado de Educación Primaria; Guerrero y López (2020a, 2020b) usaron la prensa histórica y la correspondencia personal con el alumnado del Grado de Educación Primaria. Y por supuesto, contamos con los trabajos de innovación educativa basados en el uso del Catastro de Ensenada que abordaremos en el siguiente apartado.

Se trata de experiencias docentes en los que se ponen de manifiesto las ventajas didácticas del trabajo con fuentes en el aula –algunas de estas propuestas fueron evaluadas por el alumnado muy positivamente-, tanto en Primaria, Secundaria, Bachillerato, como en Educación Superior. El abanico de documentos es muy variado, aunque no se agota en los citados. Las pinturas, grabados, el cine, la cartografía, las monedas, la indumentaria, el patrimonio, los restos arqueológicos, el paisaje cultural, etc. constituirían algunos de estos ejemplos que no nos resistimos a destacar.

1.2 Los croquis del catastro de ensenada y su potencialidad didáctica

El Catastro de Ensenada tal y como lo define Concepción Camarero Bullón, una de las principales especialistas en este corpus documental:

Es la denominación que se da a la averiguación llevada a cabo en los territorios de la Corona de Castilla para conocer, registrar y evaluar los bienes, así como las rentas y cargas, de los que fuesen titulares sus moradores, debiendo quedar éstos también formalmente registrados, así como sus familias, criados y dependientes (Camarero, 2006, p. 113).

Dicha pesquisa se llevó a cabo entre 1750 y 1756 con la finalidad de obtener información indispensable para, a partir de ella, realizar una reforma fiscal que sustituyera las rentas provinciales por un solo impuesto más justo y equilibrado, la llamada Única Contribución. Se le conoce como Catastro de Ensenada porque su puesta en marcha y dirección inicial estuvieron a cargo de Don Zenón de Somodevilla y Bengoechea, I marqués de la Ensenada, Secretario de Estado, Hacienda, Guerra-Marina e Indias bajo el reinado de Fernando VI.

Esta averiguación catastral dio lugar a una ingente cantidad de información bastante precisa y muy detallada de carácter principalmente económico, demográfico y social sobre las 22 provincias catastradas

de la Corona de Castilla, por lo que no se duda en considerar al Catastro como una de las principales fuentes documentales de carácter geohistórico del siglo XVIII.

Todos los datos registrados aparecen estructurados en diferentes libros, por lo que nos encontramos con diversos niveles documentales:

- La información demográfica aparece ordenada por hogares en el llamado *Libro de Cabezas de Casa*, donde se anotan algunos datos del hogar y las relaciones entre sus miembros: nombres, edades, parentescos y oficios.
- Los datos relativos a bienes, rentas de las que disfrutaban y cargas, se pasaron a otro documento: *Libro de lo Raíz o de lo Real*. Tanto los Libros de los Cabezas de Casa como los *Libros de lo Real* se harían por separado, para legos y eclesiásticos.
- También se incluye entre la documentación un resumen final de todos los datos recogidos por pueblo; son los llamados *Estados Locales*, una especie de cuadros estadísticos que resumen toda la información recogida en cada lugar objeto de averiguación, ordenado por actividades y ramos: agraria (D), inmobiliaria (E), industrial (F), personal (G), y ganadera (H).

Por otra parte, el Catastro, además de pretender registrar y evaluar todos los datos expuestos más arriba sobre cada uno de los moradores, contemplaba otro nivel de análisis, más global: el municipal. Para ello, se diseñó un cuestionario que se denominó *Interrogatorio de la Letra A* formado por 40 cuestiones, cuya evacuación dio lugar a lo que se denominó *Respuestas Generales*. En este documento se interrogaba por numerosas cuestiones referentes a cada uno de los lugares, villas y ciudades: su localización geográfica, sus límites, jurisdicción, número de casas y habitantes, los oficios de estos, tipos de tierra, especies de frutos, ganado, establecimientos productivos y de hospedaje, ingenios, hospitales, ferias, etc. Los encargados de dar respuesta a este interrogatorio general fueron los representantes del concejo de cada localidad: al menos dos regidores, dos peritos elegidos para tal fin entre los vecinos del municipio (los cuales debían ser «personas inteligentes», «buenos conocedores de las circunstancias del pueblo»), el alcalde y el cura. El escribano daría fe de todo lo dicho y anotaría las respuestas con ayuda de algún oficial.

De estas 40 cuestiones a nosotros nos interesa la tercera en la que se exhortaba a responder sobre: «Qué territorio ocupa el término, cuánto de levante a poniente y del norte al sur; y cuánto de circunferencia, por horas y leguas; qué linderos o confrontaciones, y qué figura tiene, poniéndola al margen». La contestación a esta pregunta es la que nos ha permitido disponer de una magnífica serie de imágenes de los diferentes lugares, villas y ciudades objeto de la averiguación catastral de las 22 provincias castellanas.

La petición de «poner al margen» la figura del término fue interpretada con gran libertad por parte de sus autores. La falta de directrices o la ausencia de un modelo específico dieron lugar a representaciones muy dispares. Algunos realizaron auténticos paisajes, representaciones muy descriptivas, con una gran cantidad de detalles en lugar de las simples «figuras» que se solicitaban. Otros, en cambio, se limitaron a trazar de forma muy sucinta la línea de contorno.

Estas imágenes que aparecen insertas en la tercera pregunta de las llamadas Respuestas Generales o Interrogatorio de la Letra A se copiaron, además, a modo de presentación o portada, en muchos casos a toda página o doble folio, en los Libros de los Cabezas de Casa y de lo Real, tanto de legos como de eclesiásticos. De este modo, para muchas localidades contamos con tres imágenes, eso sí, prácticamente

idénticas. Para localizarlas tenemos que dirigirnos a los Archivos Históricos Provinciales de las distintas provincias donde quedó custodiada la documentación original, ya que la copia de las Respuestas Generales que existe en el Archivo General de Simancas, que es la que aparece digitalizada en PARES (Portal de Archivos Españoles) y puede consultarse online, no dispone de dichas imágenes, sino una copia simplificada, reducida en muchos casos a una mera línea de contorno. Además, contamos con una copia, esta sí de toda la documentación, que se envió a los Ayuntamientos y que, pese a haber desaparecido en muchos de ellos, reproduciría los mismos mapas que la original, tanto en número, como en concreción (algo aún por estudiar para un análisis cuantitativo que nos permita extraer conclusiones).

Desde que comenzó a ser estudiado el Catastro de Ensenada en los años 40 del pasado siglo hasta hoy día, han sido múltiples las líneas temáticas abordadas: demografía, familia, oficios, urbanismo y arquitectura, agricultura o reconstrucciones de parcelarios, por citar algunas de las más relevantes; también se han analizado a partir de este corpus documental el trabajo de las mujeres, el transporte y la cartografía, por referenciar algunas de las más recientes (Ruiz y Ortega, 2021). Pero queremos destacar en este punto su abordaje desde el ámbito de la didáctica de las Ciencias Sociales y, más concretamente, desde la didáctica de la Historia. Son varias las investigaciones que en fechas recientes han diseñado propuestas didácticas basadas en el empleo de esta fuente geohistórica: García Morís, 2016; Molina, 2016; Moreno, 2016; Escudero, 2019; Guerrero y Chaparro, 2019; Guerrero, 2020; Guerrero y López, 2020; Gómez y Lama, 2020; Ortega, 2020, Ortega y Ruiz (en prensa). Se trata de propuestas, en su mayoría –pues hay excepciones como las de Ortega y Ruiz que se basan en otros niveles documentales, centradas en las *Respuestas Generales*, en las que se seleccionan una serie de cuestiones que permitan aproximarse a las características socio-económicas de una determinada localidad a mediados del siglo XVIII. Están dirigidas fundamentalmente al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, así como a los futuros maestros de Educación Primaria, con el fin de que a partir del análisis de dichas cuestiones del *Interrogatorio de la Letra A* se aproximen al trabajo del historiador y se hagan partícipes de la construcción de conocimiento sobre las localidades más próximas a sus entornos de vida.

Sin embargo, las representaciones o planos de localidades que aparecen en esta serie documental no son tenidas en cuenta en estos estudios; al igual que tampoco fueron tenidas en consideración en la historiografía hasta que Ortega Chinchilla las puso en valor en sus diferentes estudios a partir del año 2008 (Ortega, 2008). La base teórica- conceptual del trabajo con fuentes visuales consiste en considerarlas como documentos capaces de generar conocimiento, en este caso, geo-histórico, y no sólo emplearlas como ilustraciones o un mero complemento en los estudios científicos. Nos podemos aproximar al estudio de numerosos aspectos de la Historia Moderna del siglo XVIII a partir de estos croquis: configuración del parcelario agrario, distribución y tipos de cultivos, estudio del urbanismo y tipos de viviendas, estructuración del poder local, aspectos patrimoniales y percepción del espacio. En este último punto es en el que queremos centrar esta propuesta didáctica.

2. PROPUESTA DIDÁCTICA: LOS CROQUIS DEL CATASTRO DE ENSENADA Y EL ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DEL ESPACIO LOCAL

El Catastro de Ensenada puede considerarse una fuente primaria de carácter geohistórico bastante interesante para ser trabajada con el alumnado en el aula. Las experiencias educativas referenciadas en el apartado anterior dan buena cuenta de ello. Las razones que nos llevan a realizar esta afirmación son

varias: se trata de una fuente accesible (localizada en los Archivos Locales, Archivos Históricos Provinciales y, concretamente, las Respuestas Generales en el Archivo General de Simancas microfilmadas y en red en el portal PARES); los temas que se pueden abordar pueden resultar atractivos para el alumnado, ya que frente a cuestiones políticas, cronológicas o fácticas, a través de este corpus documental podremos acceder a la realidad social y económica de las localidades y las personas que las habitaban, unos contenidos que los libros de texto suelen tratar en menos profundidad, soslayar, o directamente obviar (Gómez y Miralles, 2017). Estructuras de hogares, oficios, salarios, propiedades, tipos de cultivos, de tierras, características de las viviendas, composición del ganado, etc., son algunos temas a los que podemos acceder a través de los distintos niveles documentales. Además, su grafía no es excesivamente complicada a la hora de transcribir la información. Y, sobre todo, presentan una serie de imágenes de cada una de las localidades catastradas cuyo análisis, si se conecta con la realidad espacial o contextos de vida de los propios estudiantes, puede resultar muy motivador. Recordemos que el Catastro de Ensenada recoge la averiguación catastral de más de 13.000 localidades pertenecientes a las 22 provincias castellanas, por lo que resulta fácil que el alumnado encuentre los datos catastrales de la población a la que pertenece. Trabajar sobre contextos espaciales e históricos de carácter local que pueden ser coincidentes con los espacios de vida del alumnado resulta ser una estrategia bastante motivadora para el alumnado, pues se sienten identificados con aquello con lo que están estudiando, conecta con su propia realidad geográfica e histórica. Asimismo, aproximarse a estas realidades les permitirá contextualizar, establecer comparaciones entre pasado y presente, etc., es decir, se estarán formando en pensamiento histórico.

Con esta propuesta didáctica, el alumnado al que va dirigido, perteneciente al Grado de Educación Primaria que cursa la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales (en el 2.º curso según el plan de estudios de la Universidad de Granada), se aproximará al método científico del historiador llevando a cabo un proyecto de investigación con fuentes primarias que le permitirá generar conocimiento histórico. Solo de esta forma tomarán conciencia de la importancia de trabajar con fuentes primarias en el aula y podrán implementar prácticas similares adaptadas al nivel educativo en las aulas de Ciencias Sociales en su futuro profesional.

Se trata de una experiencia práctica en la que el papel activo de los discentes y el trabajo colaborativo estarán muy presentes, así como el trabajo individual. De esta forma estaremos poniendo el acento la necesidad de implementar metodologías activas capaces de desarrollar aprendizajes más efectivos.

Estas tres ideas que acabamos de desarrollar se corresponden con tres de los axiomas definidos por Jesús Estepa (2017) en uno de sus textos más relevantes y reveladores de lo que se *debe ser* la Escuela en la sociedad del siglo XXI: una escuela donde los contenidos conecten con las inquietudes, problemas, contextos, de los estudiantes, del mundo en el que se inscriben; una escuela en la que se desarrollen metodologías investigativas que favorezcan los aprendizajes funcionales y la capacidad de aprender a aprender; con recursos modernos y variados (Estepa, 2017, p. 35 y ss.).

En cuanto a los objetivos didácticos que pretendemos alcanzar con esta propuesta son los siguientes:

- Concebir el archivo como un entorno de aprendizaje de las Ciencias Sociales (Archivo Histórico Provincial de Granada)
- Consultar fuentes históricas originales (el Catastro de Ensenada)
- Buscar, seleccionar y recopilar información histórica a partir de las fuentes primarias

- Consultar y realizar lecturas críticas de bibliografía relacionada con el tema de estudio
- Analizar fuentes visuales siguiendo criterios científicos
- Elaborar hipótesis relacionadas con las fuentes consultadas
- Construir conocimiento histórico a partir de la interpretación rigurosa de las fuentes empleadas
- Aprender a pensar históricamente

El tema principal que pretendemos abordar con esta experiencia educativa es el estudio de la percepción del espacio local en el siglo XVIII a partir del análisis de los croquis del Catastro de Ensenada. Teniendo en cuenta este hilo conductor de la investigación, las cuestiones que vertebrarán el análisis y la interpretación de los datos serán las siguientes:

- Representación de los límites administrativos: análisis de las características formales de la representación de dichos límites e interpretación de las mismas.
- Representación de las instituciones de poder: iconos que se utilizan, su relación con el conjunto de elementos representados (magnitud, color, ubicación en el plano, etc.).
- Representación de los elementos del paisaje: configuración general y atención a elementos paisajísticos concretos (ríos, montes, colinas, sierras, etc.).
- Representación de los caminos: proporción de este elemento en relación con los demás; conectividad, relación entre puntos geográficos, etc.
- Representación del urbanismo y viviendas: configuración urbanística, configuración de las viviendas.
- Representación de los elementos del paisaje rural: cortijos, haciendas, molinos, acequias, puentes, fuentes, etc.
- Representación del espacio sacralizado: vía crucis, ermitas, calvarios, etc.
- Representación de la *otredad*: cómo se representan los vestigios de culturas pasadas
- Representación de los espacios femeninos: ¿se representan? ¿cuáles son? Papel que ocupan en la representación, etc.

En cuanto al diseño de la experiencia que pretendemos llevar a cabo se compone de las siguientes fases:

1-. Explicación en el aula de la fuente documental. Se les emplazará también a que consulten el siguiente vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=Foos2Wi7yvg>) en el que Ruiz Álvarez sintetiza la información más importante sobre el Catastro (1 sesión de teoría -2 horas-) con el fin de que complementen y afiancen lo explicado en el aula.

2-. Visita al Archivo Histórico Provincial de Granada (AHPGR) dirigida por su directora Eva Martín López. El itinerario por el archivo resultará fundamental para aproximar esta realidad, a menudo, bastante desconocida y extraña para el alumnado. Se trata de que se familiaricen con una institución que suele estar alejada de los niños y jóvenes a pesar de que, en la literatura académica, desde hace ya varias décadas, se viene reivindicando el papel de estas instituciones culturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. También es importante conectar esta visita con los contenidos abordados en la asignatura Patrimonio Histórico y Cultural y su Didáctica que cursaron en el primer curso del Grado.

Durante la visita al archivo, después de la explicación sobre su constitución, organización, funcionamiento y su papel en la conservación del patrimonio documental, se les mostrarán algunos libros originales de cuantos componen el llamado Catastro de Ensenada. La fascinación que provoca contemplar y manipular –con las pertinentes precauciones- una fuente histórica como ésta contribuirá a abordar la tarea investigativa con mayor entusiasmo e interés: la encuadernación, el tacto del papel, la pátina del tiempo que deja sobre el material bibliográfico ese particular aspecto, etc. son aspectos que no es posible apreciar mediante una reproducción digital.

La tercera parte de esta visita al archivo, constituirá el inicio del trabajo de investigación por parte del alumnado en la propia sala del archivo. Por grupos de 4 personas consultarán digitalmente los documentos de las localidades elegidas por cada uno de dichos grupos; es decir, tendrán que decidir las 4 entidades territoriales que van a estudiar. De esta forma, involucrándoles en la toma de decisiones, se sentirán más partícipes del proceso. Deberán localizar las 4 localidades entre la documentación digitalizada: consultarán para ello las Respuestas Generales (en concreto la 3ª cuestión donde aparece al margen el croquis), así como los Libros de Cabezas de Casa y Libros de los Real en cuyas portadas se reprodujeron igualmente dichas representaciones. Por último, les emplazaremos a que seleccionen las Relaciones Juradas Individuales de al menos 4 cabezas de casa para que se familiaricen también con este nivel documental, en caso de que se conserven, pues para el Reino de Granada no todas se conservan (Ruiz y Ortega, 2022). Solo de esta forma podrán configurarse una imagen holística del Catastro de Ensenada más allá de las Respuestas Generales. Seguidamente, solicitarán la reproducción digital de las imágenes y las páginas seleccionadas. Nuestra intención es que sigan paso por paso el proceso de investigación que suele seguir el historiador en la realización de su actividad científica (3 sesiones de seminarios (tres horas) que se impartirán seguidas).

3-. De vuelta en el aula, instaremos al alumnado a que consulte las Respuestas Generales en el Portal Pares para que comprueben las diferencias esenciales que existen en cuanto a la naturaleza de la representación entre la documentación conservada en el Archivo General de Simancas (digitalizado en Pares) y las que ellos han extraído del AHPGR. Al comparar ambas imágenes descubrirán la simplificación que experimentó la copia de Simancas y comprenderán la necesidad de contrastar las fuentes y de analizarlas con un sentido crítico para el buen desempeño de la labor investigadora. Asimismo, por grupos, deberán seleccionar entre las 40 cuestiones contenidas en esas Respuestas Generales o Interrogatorio de la Letra A, aquellas que les permitan conocer la realidad espacial de las diversas localidades en función de los objetivos didácticos propuestos. De esta forma estarán también formándose en la competencia digital, que tanto protagonismo ha adquirido en los últimos tiempos.

En la misma sesión (que tendrá una duración de dos horas), pero con un enfoque más teórico nos centraremos en explicar la naturaleza de estas imágenes desde la perspectiva de la Geografía de la Percepción. La clave teórica de esta interpretación consiste en considerar estos dibujos como la exteriorización o materialización de una imagen mental del espacio percibido denominada mapa cognitivo. Sería una especie de «mapa dentro de la mente», como señalaba Constancio de Castro, formado por todos aquellos elementos que resultan significativos para el individuo en su deambular cotidiano por el espacio urbano: calles, edificios, caminos, etc. (De Castro, 1999). Introduciremos, por tanto, las claves teóricas de la Geografía de la Percepción y recomendaremos la lectura de algunos trabajos señeros en el análisis de los mapas cognitivos. Igualmente, queremos reseñar la aplicación

didáctica del trabajo con este tipo de representaciones tal y como demostró la investigadora Matilde Peinado (2016).

4-. En las sesiones correspondientes a las horas de seminario (dos horas), cada grupo procederá al análisis de las imágenes; formulación de hipótesis sobre la percepción del espacio siguiendo una serie de preguntas pautadas que se formularán a partir de los objetivos didácticos planteados al principio de la experiencia; realización de un informe final con las principales conclusiones.

5-. Finalmente, la experiencia culminará con la celebración de un seminario en el que se invitarán a otros grupos del Grado de Educación Primaria en el que podrán compartir los resultados de sus investigaciones mediante una puesta en común, a modo de comunicaciones, con la que se pretende que pongan en valor la transferencia del conocimiento en un contexto académico. Ellos serán los responsables de organizar dicho evento científico: elaboración del programa, cartelería, reserva de espacios y recursos, invitaciones, etc.

Como cierre de la actividad, una vez evaluada, nos proponemos diseñar y analizar un cuestionario que reúna los requisitos metodológicos y psicométricos que nos permitan evaluar cómo se ha afrontado el proceso de aprendizaje: estrategia metodológica, resultados, tiempos, etc.

REFERENCIAS

- Apaolaza Llorente, D. y Echebarría Arquero, B. (2019). Haciendo Historia: fuentes primarias y metodologías activas para trabajar el pensamiento histórico en Secundaria. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1), 29-40.
- Burguière, A. (2006). *L'École des Annales. Une histoire intellectuelle*. Odile Jacob.
- Camarero Bullón, C. (2006). Vasallos y pueblos castellanos ante una averiguación más allá de lo fiscal: el Catastro de Ensenada 1749-1756. En VVAA, *El Catastro de Ensenada. Magna averiguación fiscal para alivio de los Vasallos y mejor conocimiento de los Reinos. 1749-1756* (pp. 113-388). Ministerio de Economía y Hacienda.
- Dawson, I. (1989). The Schools History Project: A Study in Curriculum Development. *The History Teacher*, 22(3), 221–238. <https://doi.org/10.2307/492862>
- De Castro Aguirre, Constancio (1999). Los mapas cognitivos. Qué son y cómo explorarlos. *Scripta Nova: revista electrónica de geografía y ciencias sociales* (3), 32-54.
- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Grao.
- Escudero, L. (2019). La historia conquense en la Educación Secundaria a través del Catastro de Ensenada: el caso de Huete. En E. Higuera Castañeda y B. López Sotos (Coord.), *La didáctica de la historia a través del patrimonio de la provincia de Cuenca*, (pp. 149-158).
- Estepa Giménez, J. (2017). *Otra didáctica de la Historia para otra escuela. Lección inaugural curso académico 2017-2018*. Universidad de Huelva.
- Felices de la Fuente, M. M. y Chaparro Sáinz, Á. (2020). Pensar históricamente a través del uso de fuentes primarias. Un estudio en la formación inicial del profesorado. En M. E. Cambil Hernández, F. de Oliveira, A. R. Fernández Paradas, G. Romero Sánchez y A. J. Rui (Coords.), *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa* (pp. 95-107). Universidad de Granada.

- García Morís, R. (2016). Propuesta metodológica para el uso de las fuentes históricas demográficas de la Edad Moderna como recurso didáctico. *Revista de Didácticas específicas* (14), 71-85.
- Gómez Carrasco, C. J. y Prieto, J. A. (2016). Fuentes primarias, objetos y artefactos en la interpretación de la historia. Diseño y evaluación de un taller de numismática en Educación Secundaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* (31), 5-22.
- Gómez Navarro, M. S. y Lama Romero, E. (2020). Ensenada en el Bachillerato (I): una propuesta de trabajo universitario y extrauniversitario. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia* (38), 1-12
- Gómez Carrasco, C. J. y Miralles Martínez, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Silex.
- Guerrero Elecalde, R. y López Serrano, M. J. (2020). Prensa histórica y comercios de Córdoba: una práctica para la enseñanza de la historia. *Unes: Universidad, Escuela y Sociedad* (9), 102-111.
- Guerrero Elecalde, R. y López Serrano, M. J. (2021). La correspondencia personal. Una fuente documental para la enseñanza de la historia y la formación del profesorado de Primaria y Secundaria. *Prohistoria: historia, políticas de la historia* (36), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.35305/prohistoria.vi36.1527>
- Ortega Cervigón, J. I. (2019). ¿Es viable un taller de paleografía en Educación Primaria? La utilización de las fuentes históricas en el aula. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (18), 35-47. DOI: 10.1344/ECCSS2019.18.3
- Guerrero Elecalde, R. y Chaparro Sainz, Á. (2019). La investigación como recurso didáctico para la formación de docentes en competencias de pensamiento histórico. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (5), 111-128.
- Guerrero Elecalde, R. (2020). El uso de fuentes documentales para la enseñanza de la historia local de Córdoba. El Catastro de Ensenada como recurso didáctico. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(2), 55-69.
- Guerrero Elecalde, R. y López Serrano, M. J. (2020). El uso de herramientas digitales para la enseñanza de la historia local: el repositorio PARES y el Catastro de Ensenada (Córdoba). En E. Colomo Magaña, E. Sánchez Rivas, J. Ruiz Palmero y J. Sánchez Rodríguez (Coords.), *La tecnología como eje del cambio metodológico* (pp. 190-192). Universidad de Málaga.
- Molina Carrión, F. (2016). ¿Pueden ser los censos y catastros del s. XVIII un instrumento didáctico? Experiencias didácticas en Historia Moderna en la práctica docente. En F. García González, C. J. Gómez Carrasco, y R. Rodríguez Pérez (eds.), *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Experiencias de investigación* (pp. 67-86). Universidad de Murcia.
- Moreno, R. (2016). El Catastro de Ensenada al alcance del aula. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (85), 94-68.
- Ortega Cervigón, J. I. (2019). El uso del patrimonio documental para Educación Primaria y Secundaria: talleres didácticos en archivos históricos. *Clío: History and History Teaching*, (47), 295-314.
- Ortega Chinchilla, M. J. (2008). Dibujar el espacio, representar una mirada. Málaga en los croquis del "Diccionario Geográfico" de Tomás López. *Chronica Nova: Revista de Historia Moderna de la Universidad de Granada* (34), 277-313.
- Ortega Chinchilla, M. J. (2020). La ciudad representada como recurso didáctico para la enseñanza aprendizaje del patrimonio cultural. Los croquis del Catastro de Ensenada. En I. Aznar Díaz, M. P. Cáceres Reche, J. A. Marín y A. H. Moreno Guerrero (Eds.), *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID 19*, (pp. 141-155). Dykinson.

- Ortega Sánchez, D. (2014). El tratamiento didáctico de la Historia e identidad cultural iberoamericana en la Educación Secundaria Obligatoria española: un modelo procedimental con fuentes iconográficas novohispanas. *Clío: History and History Teaching*, (40), 1-23.
- Pagés Blanch, J. (2022). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (7), 67-91. <https://revelo.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3884>
- Peinado Rodríguez, M. (2016). La percepción del espacio en el primer ciclo de Educación Primaria. *Investigación en la escuela*, (90), 1-18.
- Prieto, J.A, Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, (39), 1-14. <http://clio.rediris.es>
- Rodríguez Medina, J., Gómez Carrasco, C.J., López Facal, R. y Miralles Martínez, P. (2020). Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. *Revista de Educación*, (389), 211-242. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-389-460
- Rubio Muñoz, F. (2019). La visibilidad de lo cotidiano. Didáctica, Historia y fuentes documentales para el estudio de la vida universitaria en la Salamanca moderna. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia* (10), 373-392.
- Rubio Muñoz, F. (2020). Cronistas y papeles: el patrimonio documental medieval y moderno y la didáctica de la historia. En M. E. Cambil Hernández, F. de Oliveira, A. R. Fernández Paradas, G. Romero Sánchez y A. J. Rui (Coords.), *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyección educativa* (pp. 464-479). Universidad de Granada.
- Ruiz Álvarez, R. y Ortega Chinchilla, M. J. (2021). Granada y Almería en El Catastro de Ensenada. Un recorrido por la historiografía. *Revista de Historiografía (RevHisto)*, (35), 79-110. <http://dx.doi.org/10.20318/revhisto.2021.5244>
- Ruiz Álvarez, R. y Ortega Chinchilla, M. J. (en prensa). Proyección didáctica del Catastro de Ensenada. Las Relaciones Juradas Individuales. *Contextos Educativos. Revista de Educación* (en prensa).
- Sáiz Serrano, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 83-99. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados* (14), 1-23. <http://www.clioyasociados.fahce.unlp.edu.ar>
- Serrat Antolí, N. (2002). Una simbiosis archivo-escuela. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 34, 27-36.
- Vilar, P. (2004). *Pensar históricamente: reflexiones y recuerdos*. Crítica.