



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Carmen Rodríguez-Rodríguez  
Carlos Gregorio Hernández Hernández  
Fernando Sánchez-Pita  
(Coords.)

**Repensar, rehacer.  
Reflexiones y experiencias  
sobre innovación docente  
en Ciencias Sociales y Humanidades**

*Dykinson, S.L.*

REPENSAR, REHACER:  
REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS SOBRE INNOVACIÓN DOCENTE  
EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

---

REPENSAR, REHACER:  
REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS SOBRE INNOVACIÓN  
DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

---

Coords.

CARMEN RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ  
CARLOS GREGORIO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ  
FERNANDO SÁNCHEZ PITA

*Dykinson, S.L.*

2024



Esta obra se distribuye bajo licencia

Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.



REPENSAR, REHACER: REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS SOBRE INNOVACIÓN  
DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Diseño de cubierta: Rafa Ramiro

Maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2024

N.º 219 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2024

ISBN: 978-84-1070-328-5

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

# UN TALLER DE INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN HISTORIA PARA ALUMNOS DE 5º Y 6º DE PRIMARIA. TRANSMISIÓN Y RETROALIMENTACIÓN ENTRE CICLOS EDUCATIVOS

---

IGNACIO EZQUERRA REVILLA  
*Centro de I&D sobre Derecho e Sociedade  
(CEDIS-Nova School of Law)-Universidad Rey Juan Carlos*

## 1. INTRODUCCIÓN

La transferencia de la investigación científica en Educación Superior, en este caso en Historia, tiene una dimensión netamente social, por así decirlo externa al estricto sistema educativo (siempre que sea posible deslindar la educación de la sociedad de la que nace y en la que se desarrolla), y otra interna, volcada en los diferentes ciclos en los que se organiza. Si en el primer caso la intervención de las organizaciones internacionales y los diferentes gobiernos han mejorado la transferencia social de la investigación, parece que su transmisión a los ciclos educativos iniciales admite amplia mejora. Y ello pese a que las estrategias mentales de la investigación científica aparecen como aliado natural de la metodología docente cada vez más aplicada en esos ciclos educativos, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que, significativamente, empieza a colonizar la docencia universitaria, convirtiendo al alumnado en agente responsable de su propio proceso formativo (Liñán-García et al., 2021).

El Aprendizaje Basado en Proyectos es una metodología de aprendizaje activo centrada en la investigación y la reflexión por parte del estudiante. Una fórmula de acercar el conocimiento a los alumnos de manera experiencial e innovadora. Es una propuesta de adquisición de conocimientos con la que responder al desafío de potenciar sus destrezas para transformarlos en personas más autónomas, incitando su capacidad

para investigar y resolver problemas, trabajar en equipo, innovar y construir conocimiento por sí mismos.

El Aprendizaje Basado en Proyectos impulsa tres elementos clave para un aprendizaje profundo: gestión del conocimiento, práctica reflexiva y adaptación a los cambios. Estos elementos acercan al alumno la complejidad y diversidad del mundo del que forma parte, atendiendo la formación integral de la persona mediante la concurrencia de otras metodologías activas (caso de las rutinas y destrezas del pensamiento o el trabajo cooperativo) y el empleo de las competencias y habilidades del actual contexto digital. Con todo ello, se fomenta su responsabilidad y se les orienta hacia la condición de plena ciudadanía y parte alícuota de la Soberanía Nacional que no tardarán en alcanzar (Aristizabal, 2012; Domínguez Chillón, 2004; Galeana, 2007; Harwell, 1997; Hernández y Ventura, 1992; Ibáñez Sandín, 2010; Knoll, 1997; Pozuelos y Rodríguez, 2008).

## 2. METODOLOGÍA

Para explorar instrumentos válidos de intervención en este segundo ámbito, se realizó un Taller de Iniciación a la Investigación Histórica para alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria del CEIP Doña Leonor del Álamo (Valdemoro, Madrid), bajo la supervisión pedagógica de Joaquín Domínguez Mateos, profesor de Ciencias Sociales del centro. Tuvo seis horas de duración, divididas a partes iguales entre los cursos 2016-2017 y 2017-2018 (29 de mayo de 2017 y 7 de junio de 2018, respectivamente). Para asegurar el propósito de la actividad y la asimilación de sus conceptos, se optó por espaciar las sesiones y realizarlas una vez concluido el temario de cada uno de los cursos. Se organizaron de acuerdo con la metodología de proyecto aplicada por el docente, consistente en la elaboración y exposición por los alumnos ante sus compañeros de un *Time-Line*, combinando la adquisición de conocimientos empíricos con la comprensión de la Historia como un proceso de larga duración y cambiante. Además, esta metodología ofrece a los alumnos una experiencia didáctica en bucle, en la que en una primera fase dedicada a la Historia Medieval se adelantan contenidos propios

de una segunda fase (Historia Moderna), y a su vez en ésta se repasan conceptos propios de la primera.

La primera parte del taller se dedicó a una Introducción conceptual y la Historia Moderna, mediante una presentación titulada “Investigar”. Y la segunda a la Historia Contemporánea, presentando conceptos más complejos a través de otras dos presentaciones: “El Tratado de Versalles y la llegada del hombre a la luna” y “Checoslovaquia, 1918-1968”. Presentar en detalle el referido Taller es el propósito de esta ponencia.

## 2.1. PRESENTACIÓN “INVESTIGAR”

La primera de las tres presentaciones en que se dividió la actividad se dirigió a introducir al alumnado en la tarea de la investigación histórica. Para incitar su curiosidad, e incidir en la diversidad de fuentes para la misma, se les mostró en primer lugar el retrato del licenciado Rodrigo Vázquez de Arce pintado por El Greco (Figura 1), explicándoles la función de los letrados en la España Moderna y en qué consistía su labor, que tenía una traducción principalmente documental. Desde el propio inicio de la actividad se fomentó la intervención de los alumnos, preguntándoles por su opinión acerca de la dedicación del personaje representado en la imagen: ¿era un guerrero o un letrado? Con ello, introducíamos ya un hilo relacional entre la Edad Medieval y la Moderna, aludiendo a los diferentes órdenes sociales y su continuidad, pero insinuando ya las mutaciones operadas, al referirnos a la Edad Moderna como la Edad de Oro de la influencia de los letrados. Sin intervención alguna por parte del investigador, el mero aspecto del licenciado les condujo a decantarse con acierto por su condición de letrado. A su vez, la inscripción en la parte superior del cuadro “Rodrigo Vázquez, Presidente de Castilla”, ofreció oportunidad para destacar a los alumnos la importancia del Consejo Real de Castilla como antecedente de buena parte de los actuales ministerios, algo que intuitivamente respondieron con anterioridad. A su vez, la vestimenta del licenciado permitió aludir a la *garnacha*, la vestimenta propia de los letrados.

Seguidamente, insistiendo en el valor de tales documentos para la investigación científica, se despertó su curiosidad sobre dónde se encontraban tales documentos útiles para la labor del historiador, presentándoles una

serie de imágenes de centros de conservación como el Archivo General de Simancas, o la Biblioteca Nacional en sus dos sedes del Paseo de Recoletos de Madrid y Alcalá de Henares, entre otros.

**FIGURA 1.** *Rodrigo Vázquez de Arce. El Greco*



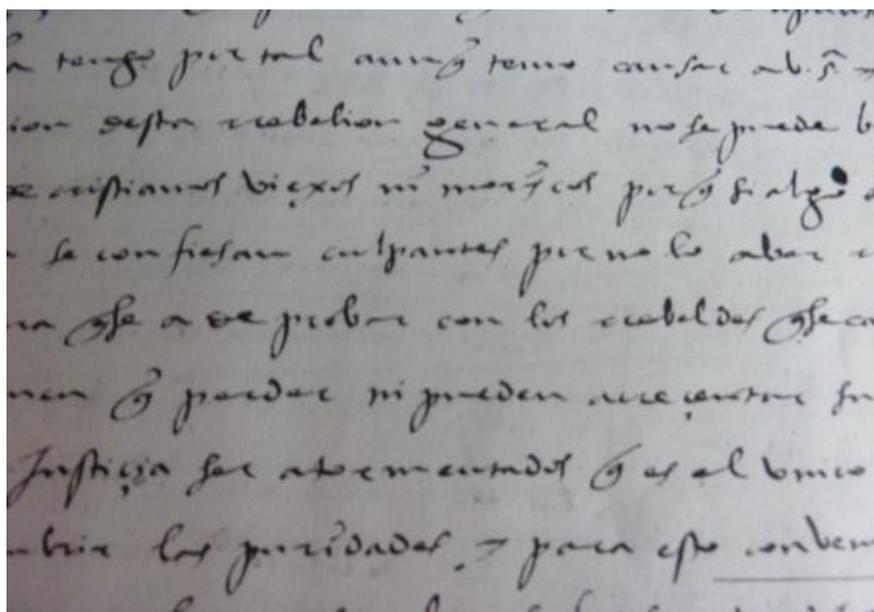
A continuación, se insistió en la enorme masa documental acumulada en tales centros, que requerían la elaboración de instrumentos descriptivos (guías, inventarios, índices, etc.) para orientar la tarea del investigador, mostrándoles algunos de ellos, para pasar a continuación a presentarles otras imágenes con el resultado de tal tarea: estudios y ensayos elaborados por los historiadores. Esta primera fase de la actividad concluyó enseñando a los alumnos una serie de documentos datados en el siglo XVI culminada con algunos escritos por el propio Rodrigo

Vázquez de Arce (Figura 2), lo cual atrajo su interés en grado sumo, pues implicaba poner ante sus ojos un resultado material del personaje que les fue mostrado en primer lugar.

A su vez, conforme a la indicada metodología practicada por el profesor de la asignatura, y al hilo de la explicación centrada en los señalados aspectos, se aprovechó para insistir en diferentes aspectos que ponían en común la Edad Medieval con la Edad Moderna, caso del predominio de lo confesional y su propósito de ordenación social, la pervivencia de unos mismos grupos sociales, la continuidad de unas mismas bases legislativas basadas en las *Partidas* y el Ordenamiento de Alcalá, etc. También se aprovechó para aludir a la tarea historiográfica como salida profesional.

Finalmente, esta primera presentación concluyó con una llamada general a la curiosidad de los alumnos, pensando en las fases subsiguientes de la actividad: “Sed siempre curiosos y estad siempre atentos a lo que tenéis alrededor”.

**FIGURA 2.** Letra del licenciado Rodrigo Vázquez de Arce



## 2.2. PRESENTACIÓN “EL TRATADO DE VERSAILLES Y LA LLEGADA DEL HOMBRE A LA LUNA”.

La segunda fase de la actividad, con los alumnos ya en 6º de Primaria, pretendía profundizar en las cuestiones insinuadas en la primera presentación, insistiendo en la naturaleza de la Investigación como la enunciación de preguntas racionales a partir de la información recopilada. Con fundamento en el esfuerzo realizado por los alumnos en sus propios proyectos de *time line*, extendidos ya en el nuevo curso a la Historia Contemporánea, el propósito era poner en relación diferentes momentos estáticos, diferentes fechas —a ser posible muy distanciadas—, trabajadas y expuestas anteriormente por diferentes grupos de alumnos a sus compañeros en el aula. Trató de buscarse un tema que además de cumplir tales requisitos atrajese la curiosidad del alumnado, combinando atractivo en términos de cultura popular con una dimensión compleja y de larga duración que permitiese sacar conclusiones de orden histórico.

Por ello se eligió un enfoque poco común de la culminación de la carrera espacial representada por la llegada del hombre a la luna, cuyas raíces más lejanas estuvieron, sin duda, en las restricciones de orden militar impuestas a Alemania por las potencias vencedoras de la Primera Guerra Mundial. Paulatinamente, este país buscó la forma de evitarlas, presentando como civiles actividades cuyo verdadero propósito se encaminaba al terreno militar: aeromodelismo, vuelo sin motor, y un terreno que se mostró crucial, como fue la cohetería. Una de las consecuencias del interés en este último ámbito fue el cohete de reparto postal “Tilling”.

Otra forma de complicar el proceso mental del alumno fue aludir a la cuestión política. El acceso al poder de Hitler impulsó esa utilización oculta de tecnología civil con fines militares hasta el punto de convertirse en un abierto programa de rearme, del que formó parte el desarrollo de cohetes. Ello atrajo a brillantes científicos, caso de Wernher Von Braun, a quienes se dotó de amplios medios (Figura 3).

*FIGURA 3. Werher Von Braun al servicio de la Wehrmacht*



*FIGURA 4. Wernher Von Braun al servicio de los Estados Unidos.*



Resultado del trabajo de Von Braun fueron los cohetes V-1 y V-2, este último invulnerable y supersónico, de casi imposible detección por lanzarse desde plataformas móviles, causando miles de muertes en

ciudades como Londres y Amberes. Ello no fue óbice para que los americanos despreciasen la capacidad científica de Von Braun, y si en marzo de 1945 las últimas V-2 cayeron sobre Londres, en el mes de julio ya estaba trabajando para aquellos, como resultado de la conocida Operación Paperclip.

Sin duda, este hecho llamó poderosamente la atención a los alumnos, planteándoles la incompatibilidad entre una evolución lineal y homogénea y la complejidad del hecho histórico.

En los Estados Unidos, el aprovechamiento de la tecnología de Von Braun continuó siendo militar (misiles balísticos convencionales y nucleares), pero también civil. Se aplicó para construir un enorme cohete que permitiera al hombre pisar la luna (programas Mercury-Saturno-Apolo). Hazaña que se consiguió como es sabido el 21 de julio de 1969, tras dura pugna con los soviéticos. En definitiva: sólo 50 años después del Tratado de Versailles, las limitaciones que estableció y el estallido posterior de la Segunda Guerra Mundial permitieron el avance tecnológico que desembocó en la llegada del hombre a la luna. Se había dispuesto así un hilo argumental pautado que enriquecía la interpretación del *time line* elaborado y expuesto por los alumnos a sus compañeros con anterioridad.

### 2.3. PRESENTACIÓN: “EL LARGO SIGLO XX: EL CASO DE CHECOSLOVAQUIA”.

Esta tercera presentación estuvo guiada por dos propósitos principales. En primer lugar, insistir en la complejidad y multiplicidad interpretativa de la evolución histórica. En segundo, conjurar la tentación de banalizar el drama de la guerra, como pudiera deducirse de una consideración simplista del ejemplo de Von Braun. Para ello nada se ofrecía más a propósito que la convulsa vivencia de Checoslovaquia en la Segunda Guerra Mundial, y por extensión en el conjunto del Siglo XX. Su caso permitió además repetir la interrelación entre puntos del referido *time-line* muy distantes entre sí, puesto que la explicación se inició refiriendo la tradición independiente de los checos ya desde la Defenestración de Praga (1618) (Figura 4).

**FIGURA 4.** Grabado representando la Defenestración de Praga.



Llevado por el deseo de subrayar líneas de interrelación entre los diferentes periodos históricos, fuese de continuidad o de transformación, se mostró a los alumnos que el Imperio era una unión frágil e inestable de entidades políticas y administrativas, propio de las edades Medieval y Moderna, y débil respecto a la novedad propia de la Edad Contemporánea, el Estado Nación. Con ello, se retomaba un enfoque de larga duración, aprovechado a su vez para insistir en la dificultad del desarrollo histórico, al aludir al hecho de que tal estado de cosas era compatible con que en la Edad Moderna vaya madurando, en algunos casos, el antecedente de lo que después será el Estado Nación, sobre el espacio territorial administrado por la monarquía, como muestran los casos español y francés. El Imperio Austrohúngaro conseguirá sobrevivir hasta el fin de la I Guerra Mundial, cuando esa unión débil, amenazada y extemporánea es derrotada. Surgen entonces una serie de países independientes y soberanos en teoría, pero que heredan la debilidad e inestabilidad que padecían en tiempos del Imperio: Checoslovaquia, Austria, Hungría, Bulgaria, Rumanía, etc.

En ese espacio, la parte septentrional del antiguo Imperio había logrado adelantarse a la evolución de su entorno, al transformarse en Estado-Nación en 1870, cuando surge Alemania. También será derrotada en la Primera Guerra Mundial, pero su evolución histórica le da más consistencia. A esto se sumará tomar el Tratado de Versalles como una humillación. El partido nazi se aprovecha de la mala situación social y económica de Alemania y de la crisis del régimen liberal, para hacerse con el poder por la vía de las elecciones e instaurar un régimen dictatorial. El fanatismo y la deformación interesada de teorías antropológicas, raciales y geopolíticas del Siglo XIX y comienzos del XX se tradujeron en una política agresiva, expansionista, racista y supremacista, que padecen los nuevos países surgidos, ante el miedo y el conveniente y conivente pacifismo de los países vencedores en la Primera Guerra Mundial. La falta de acción envalentona a los nazis y se inicia la Segunda Guerra Mundial. Un ejemplo de esa política tuvo por escenario Checoslovaquia, que sufre el expansionismo nazi y los grandes movimientos de población que provoca, hasta desaparecer.

Esta situación terminó con la Segunda Guerra Mundial, pero, nuevamente, se trató de ilustrar a los alumnos sobre los pliegues de una evolución histórica siempre sinuosa. Como sucediera en Varsovia, los soviéticos dejaron en manos de los alemanes la represión de la insurgencia checa a las puertas de Praga, con la mira en ahorrarse eventuales molestias a la hora de tomar la ciudad. Tras resistir, ello dio pie a las fuerzas alemanas a negociar con los sublevados el abandono de la ciudad, con intención de rendirse a los norteamericanos, originando una marea de miles de soldados deseosos de tomar contacto con estos últimos. El episodio se mostraba muy aprovechable para reincidir en los propósitos de la actividad, especialmente si se considera que en Youtube se dispone de *footages*, material rodado sin editar, tomado por militares norteamericanos, que causaron gran impresión a los alumnos<sup>72</sup>. Al margen de mencionar que las fuentes audiovisuales son también un vívido y magnífico recurso para la investigación histórica, las propias imágenes permitían apreciar el alivio de miles de soldados al alcanzar unas

---

<sup>72</sup> Por ejemplo <https://bit.ly/3Klbevu>

fuerzas de las que esperaban un trato mucho mejor que el recibido de los soviéticos –esperanza frustrada por el acuerdo previo entre los aliados para canjear a aquellos prisioneros que hubiesen combatido contra cada uno de ellos-; el desconcierto de las vanguardias americanas, unas decenas o a lo sumo cientos de soldados ante una marea *caqui* armada pero rendida de hecho desde dos días antes, el 7 de mayo de 1945; la abundancia de colonos alemanes que abandonan el país con sus tropas, junto con el maltrato infligido a algunos de ellos en la nueva situación por los checos, etc. etc. Todo ello en un contexto muy delicado, puesto que ya se dibujaba la situación de postguerra, la *guerra fría* entre los antiguos aliados, Estados Unidos y la Unión Soviética. Esta última presentación concluyó aludiendo a la Primavera de Praga de 1968, como nuevo episodio del pueblo checoslovaco por su libertad (Figura 4), y la paradójica desmembración del país que siguió a la caída del Muro de Berlín en 1991. En definitiva, toda una amplia variedad de hechos y matices que, como se expuso a los alumnos, dan contenido a la frialdad del texto académico.

**FIGURA 5.** Rebelión del pueblo checo ante las fuerzas del Pacto de Varsovia



### 3. OBJETIVOS

Tal y como se ha ido adelantando, la actividad trataba de hacer a los alumnos partícipes de un pequeño proyecto de investigación en Humanidades que diese un contexto algo más complejo al realizado por ellos mismos en el aula. Para ello, se trató de incitar su curiosidad mediante la representación sucesiva de imágenes a las que se asociaba una serie

de cuestiones. Junto a objetivos instrumentales como la adquisición de nociones y destrezas básicas para el desarrollo de la actividad investigadora -enunciación de centros físicos, fuentes y recursos de información, materiales y digitales, así como ligeras nociones paleográficas), el propósito de fondo de la actividad fue fortalecer la conciencia crítica y fomentar un proceso mental complejo.

En este sentido, insistiendo en el esfuerzo que habían realizado al elaborar el citado *Time-Line*, se destacó la naturaleza de la investigación histórica como respuesta de preguntas racionales y complejas a partir de fuentes informativas, para pasar a destacar la dimensión evolutiva de la Historia, en la que ciertas características permanecían y otras mutaban (Cambio y Continuidad). De manera que las divisiones eran rupturas arbitrarias para facilitar su estudio, pero no solían corresponder a una conciencia coetánea de transformación, salvo acontecimientos históricos con esa autoconciencia como las revoluciones. Ello permitía, al tiempo, poner en relación hechos *a priori* inconexos, y destacar así el valor de la profesión de historiador.

Dado el contenido de las presentaciones, ya expuesto, se trató de complementar la significación de la guerra como un hecho histórico de orden objetivo con su valoración como un drama que sacude periódicamente a la humanidad, como especie, y al ser humano como ente individual. La guerra no es sólo un acontecimiento histórico que permite saltos científicos, sino, sobre todo, una tragedia que atrapa al hombre y le impide disponer de su propia vida, como enseñaba el caso de Von Braun, aunque la suya estuviese tocada por el armiño de la excelencia científica. Al efecto de subrayar este hecho, se dieron a conocer a los alumnos textos que, por razones diferentes, permitían comprender la conversión de pacíficos ciudadanos en seres profundamente afectados por la tragedia de la guerra, caso del soldado Willy Peter Reese (Reese, 2005) y el catedrático de Filología Románica Viktor Klemperer (Klemperer, 2022) (Figura 6). El del drama humano fue un sentido que trató también de destacarse aludiendo a los rostros, gestos y sentimientos que cabía deducir del citado *footage*, el agudo contraste entre la masa de prisioneros de guerra y la individualidad de cada uno de ellos, con su vida, circunstancias, anhelos, etc.

**FIGURA 6.** Viktor Klemperer.



Puede cuestionarse la conveniencia de mostrar esta cara trágica de la realidad humana a alumnos de 10 y 11 años, e incluso el autor dudó a la hora de incluir ciertos contenidos en la actividad. Pero al final le pudo la convicción de que ocultar estos hechos no deja de ser una impostura, pues hacerlo no implica que no hayan sucedido, y que deban ser mostrados —sin excesos ni estridencias— a los alumnos, precisamente para dar contenido a la frialdad del contenido académico y hacerles conscientes de ellos precisamente cuando comienza su maduración intelectual, son capaces de formalizar un pensamiento más complejo, y disponen de mayor capacidad de atención y memoria. La soberanía cultural y educativa a la que me refería arraiga en esta fase, y debe ser aprovechada. En este sentido, el planteamiento de hipótesis de investigación, conocer en profundidad la realidad, que no es una ni siempre en el mismo sentido, convierte a quien las formula en ciudadanos libres, en sujetos de soberanía exigentes y responsables, sin mediaciones. De forma significativa, varios de los comentarios a la actividad realizados en el Congreso CIINECO 2024, en el que fue presentada, suscribían la decisión de dar alas a la conciencia de los alumnos y alumnas, y no restringirla mediante el escamoteo de la información<sup>73</sup>.

---

<sup>73</sup> <https://bit.ly/4bTEwgv>

#### 4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A juzgar por la implicación de los alumnos y la curiosidad que les despertó, la actividad realizada se puede calificar como un completo éxito, pues el alumnado se hizo profundamente consciente de su propósito: una dimensión compleja y evolutiva de la Historia más allá de su apariencia empírica. Es cierto que lo ideal hubiera sido la realización por propios alumnos de una actividad semejante a la planteada, como forma de testar con mayor fidelidad sus resultados (García-Valcárcel y Basilotta, 2017)<sup>74</sup>, pero no se olvide que, precisamente, se planteó como culminación de su propio trabajo a lo largo del curso —de los cursos—, durante los que habían elaborado y presentado sus propios proyectos ante sus compañeros. Pero desde luego, la depuración y perfeccionamiento de esta actividad, y su extensión, podría ser el fundamento de certámenes intercentros a nivel local, regional, como ya se practica al menos en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha, e incluso nacional.

A su vez, el investigador pudo obtener un perfil ponderado de los discentes, de cara a futuras acciones. Es de creer que los alumnos y alumnas que participaron en el Taller obtuvieran un mejor desempeño en las disciplinas humanísticas de ESO y Bachillerato, definiendo quizá en algunos casos su elección universitaria. Circunstancia que invita a profundizar y perfeccionar la realización de tal tipo de actividades, especialmente porque la enseñanza superior descubrirá más fácilmente destrezas para adaptarse pedagógicamente al alumnado si conoce cómo se orienta y ejecuta su formación desde la más temprana edad, disolviendo así cisuras entre ciclos educativos que no dejan de ser de orden funcional, cuando no abiertamente arbitrarias. De ahí la “Transmisión y Retroalimentación” aludida en el título del presente trabajo.

#### 5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Quiero expresar el mayor de los agradecimientos a Joaquín Domínguez Mateos, profesor del CEIP Doña Leonor del Álamo de Valdemoro (Madrid), que me abrió las puertas de su aula para permitirme realizar la

---

<sup>74</sup> Y las fuentes citadas en este trabajo.

actividad descrita en las páginas precedentes, y me ofreció orientación sobre cómo llevarla a cabo, a partir del trabajo realizado por sus alumnos y alumnas. Por lo demás, este trabajo forma parte de los *Projetos Estratégicos de Investigaçã* UIDB/00714/2020 y UIDP/00714/2020, financiados por la *Fundação Ciência e Tecnologia* (FCT), *Ministerio da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior*, República Portuguesa, en el *Centro de I&D sobre Direito e Sociedade* (CEDIS-Nova School of Law), del que el autor es *Investigador Colaborador*. También es Investigador Colaborador del *Instituto Universitario la Corte en Europa* (IULCE-Universidad Autónoma de Madrid), así como del Seminario Permanente Corte, Imagen, Nobleza y Territorio (CINTER) de la Universidad Rey Juan Carlos.

## 6. REFERENCIAS

- Aristizábal, C. (2012). Aprendizaje basado en proyectos (AB Pr) como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la educación básica y media. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Colombia, Medellín.
- Domínguez Chillón, G. (2004). Proyectos de trabajo. Una escuela diferente. La Muralla.
- Galeana de la O, L. (2007). Aprendizaje basado en proyectos. Universidad de Colima.
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A.; Basilotta Gómez-Pablos, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de los alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa* 35 (1) (pp. 113-131). Universidad de Murcia (DOI <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.2.246811>).
- Harwell, S. (1997). Project-based learning. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 23–28). Tampa, FL: University of South Florida.
- Hernández, F.; Ventura, M. (1992): La organización del currículum por proyectos de trabajo. *El conocimiento es un caleidoscopio*. Graó.
- Ibáñez Sandín, C. (2010). El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula (18ªed.). La Muralla.
- Klemperer, V. (2022). Quiero dar testimonio hasta el final: diarios 1933-1945. *Galaxia Gutenberg*.

- Knoll, M. (1997). The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development (<https://bit.ly/3Vf2ptE>).
- Liñán-García, M. M. et al. (2021). Aprendizaje basado en proyectos en el grado de educación primaria: trabajar por proyectos para aprender a trabajar por proyectos. *Escuela Abierta* 24 (pp. 75-90). Cardenal Spínola CEU.
- Pozuelos Estrada, Francisco J.; Rodríguez Miranda, Francisco de (2008). Trabajando por proyectos en el aula. Aportaciones de una investigación colaborativa. *Investigación en la escuela* 66 (pp. 5-27).
- Reese, W. P. (2005). Un extraño para mí mismo: diarios de un soldado alemán: Rusia, 1941-1944. Debate.

