



---

**Universidad de Valladolid**

Máster universitario de Profesor en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Especialidad Geografía, Historia e Historia del Arte.

Facultad de Educación y Trabajo Social

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**Programación didáctica para Geografía e Historia en 2º de la ESO. Una propuesta para el estudio del siglo XVI en España.**

Presentado por: Adrián Díaz Ortega

Tutora: Esther López Torres

Julio 2021

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

|   |           |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN .....  | 3         |
| <b>PARTE I. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA.</b> .....   | <b>5</b>  |
| <b>1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ASIGNATURA DE GEOGRAFÍA E HISTORIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: LEGISLACIÓN Y ENTORNO EDUCATIVO .....</b> | <b>5</b>  |
| 1.1. LEYES Y REALES DECRETOS REGULATORIOS .....   | 5         |
| 1.2. UBICACIÓN DE LA ASIGNATURA DE GEOGRAFÍA E HISTORIA DENTRO DEL CURRÍCULO OFICIAL .....  | 6         |
| 1.3. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE DE CIENCIAS SOCIALES.....  | 8         |
| <b>2. ELEMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN .....</b>  | <b>9</b>  |
| 2.1. SECUENCIA Y TEMPORALIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS .....  | 9         |
| 2.2. PERFIL DE MATERIA: DESARROLLO DE CADA UNIDAD DIDÁCTICA .....   | 12        |
| 2.3. DECISIONES METODOLÓGICAS Y DIDÁCTICAS .....  | 34        |
| 2.4. CONCRECIÓN DE ELEMENTOS TRANSVERSALES .....  | 40        |
| 2.5. MEDIDAS QUE PROMUEVEN EL HÁBITO DE LA LECTURA .....  | 42        |
| 2.6. ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DEL ALUMNADO Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN.....                  | 44        |
| 2.7. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD .....  | 48        |
| 2.8. MATERIALES DE AULA Y RECURSOS DE DESARROLLO CURRICULAR PARA EL ALUMNADO .....  | 51        |
| 2.9. PROGRAMA DE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES.....  | 56        |
| 2.10. PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA Y SUS INDICADORES DE LOGRO.....                                      | 57        |
| <b>PARTE II. UNIDAD DIDÁCTICA MODELO.</b> .....   | <b>62</b> |
| <b>1. ELEMENTOS CURRICULARES.....</b>   | <b>62</b> |
| 1.1. JUSTIFICACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA .....  | 62        |
| 1.2. DESARROLLO DE ELEMENTOS CURRÍCULARES Y ACTIVIDADES .....   | 64        |
| 1.3. SECUENCIACIÓN Y DESARROLLO DE ACTIVIDADES POR SESIONES .....   | 65        |
| 1.4. INSTRUMENTOS, MÉTODOS DE EVALUACIÓN Y CRITERIOS DE CALIFICACIÓN.....   | 70        |
| 1.5. MATERIALES Y RECURSOS PARA EL ALUMNADO .....   | 72        |
| 1.6. BIBLIOGRAFÍA PARA LA ACTUALIZACIÓN CIENTÍFICO-DOCENTE.....   | 76        |
| <b>2. ACTIVIDAD DE INNOVACIÓN EDUCATIVA .....</b>   | <b>76</b> |
| 2.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....  | 76        |
| 2.2. DESARROLLO.....  | 79        |
| BIBLIOGRAFÍA.....   | 82        |
| LEGISLACIÓN .....   | 84        |
| ANEXOS.....   | 85        |

## INTRODUCCIÓN

*Si enseñamos a los estudiantes de hoy  
como enseñamos ayer  
les estamos robando el mañana.*

John Dewey  
(pedagogo, psicólogo y filósofo estadounidense)

El presente Trabajo de Fin de Máster, que supone la conclusión del Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas y el punto de inicio de una presumible salida al mundo laboral en el campo de la educación, tiene como objetivo principal el desarrollo práctico de todos aquellos contenidos, competencias y habilidades específicas que ofrecen tanto el módulo genérico como el módulo específico del citado máster, así como el Practicum, que en mi caso tuvo lugar en el IES Diego de Praves de la capital vallisoletana durante los pasados meses de febrero y marzo, y que supuso la primera toma de contacto con el mundo educativo desde el lado del encerrado, “construyendo” entonces los primeros “cimientos” para la “edificación” posterior de este trabajo.

El TFM se estructura en dos grandes capítulos. La primera parte recoge una programación didáctica para la asignatura de Geografía e Historia en el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria durante el curso académico 2020/2021 e incluye dos puntos diferenciados: un primer punto, referido a la contextualización de la asignatura de Geografía e Historia en relación con la actual legislación vigente y el entorno educativo, y, un segundo punto, que se ajusta al desarrollo específico de los elementos contemplados en el artículo 18, sobre “Programaciones didácticas”, de la Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León: secuencia y temporalización de los contenidos, estándares de aprendizaje evaluables, decisiones metodológicas y didácticas, perfil de cada una de las competencias, concreción de elementos transversales, medidas que promueven el hábito de la lectura, estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado y criterios de calificación, medidas de atención a la diversidad, materiales y recursos de desarrollo curricular, programa de actividades extraescolares y complementarias y procedimiento de evaluación de la programación didáctica y sus indicadores de logro.

Por su parte, la segunda parte de TFM contempla el desarrollo específico de una unidad modelo de entre las recogidas en la anterior programación y, que, en este caso, se refiere a la unidad didáctica 12 sobre “El siglo XVI en España. La hegemonía de los Austrias mayores”. Tras la oportuna justificación de su elección, se inserta el desarrollo curricular de la unidad, la secuenciación y el desarrollo por sesiones, detallando los materiales y recursos para el alumnado y una breve bibliografía para la actualización científico-docente. Posteriormente, se ha desarrollado específicamente una actividad de innovación educativa programada en el contexto de la unidad didáctica modelo y cuya fundamentación teórica y desarrollo podrán encontrar en las últimas páginas de este trabajo y en la página web de elaboración propia diseñada para su puesta en práctica en el aula. Por último, pueden consultar la colección bibliográfica y la legislación consultada, así como un capítulo de anexos correctamente referenciado en las notas a pie de página a lo largo del TFM.

Como última advertencia, y dado que no disponemos de un entorno educativo concreto para materializar tanto la programación como la unidad didáctica modelo, todos los aspectos que requieran de él (actividades de las unidades didácticas, salidas complementarias y extraescolares, metodología y evaluación, propuesta de innovación educativa, etc.) se enmarcarán, para facilitar su comprensión y compromiso educativo, en un centro educativo del entorno urbano de la ciudad de Valladolid.

## **PARTE I. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA.**

### **1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ASIGNATURA DE GEOGRAFÍA E HISTORIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: LEGISLACIÓN Y ENTORNO EDUCATIVO<sup>1</sup>**

#### **1.1. LEYES Y REALES DECRETOS REGULATORIOS**

La presente programación está concebida para el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria de la asignatura de Geografía e Historia, cuyo desarrollo viene regulado por una serie de Leyes, Reales Decretos y Órdenes que determinan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la misma y que se han ido modificando desde la implantación de la democracia en nuestro país. En la actualidad, el primer nivel de concreción, a nivel estatal, queda definido por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que modifica, en parte, la Ley Orgánica de Educación (LOE), aprobada el 6 de abril de 2006, así como el consiguiente Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Uno de los pilares fundamentales de esta Ley Orgánica 8/2013 descansa en la nueva configuración del currículo en cuanto a la división de las asignaturas en tres bloques, atendiendo a la distribución de competencias entre el Estado y las Comunidades Autónomas: un primer bloque de asignaturas troncales, que son comunes a todo el alumnado; un segundo bloque de asignaturas específicas, que dota de mayor autonomía a los contenidos de las mismas; y, un tercer bloque de asignaturas de libre configuración, que supone el mayor nivel de autonomía para cada Consejería de Educación. Atendiendo a esta organización, los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria cursarán la materia de Geografía e Historia como asignatura troncal en todos los cursos (tanto en los tres que conforman el primer ciclo de la etapa, como en cuarto curso, que constituye el segundo ciclo), al considerarse que aporta un “conocimiento de la sociedad, su organización y funcionamiento a lo largo del tiempo [que] es esencial para entender el mundo actual” (punto 14 del anexo I del Real Decreto 1105/2014, p. 297).

Esta legislación estatal viene concretada a nivel autonómico por la Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria en la

---

<sup>1</sup> Todas las citas y referencias bibliográficas recogidas en el Trabajo de Fin de Máster siguen las normas APA (7ª edición).

Comunidad de Castilla y León. En este documento se complementan, entre otros puntos, los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de las asignaturas troncales para el diseño del currículo básico, de acuerdo a las competencias específicas de las Consejerías de Educación, y en él se reconoce nuevamente la importancia de Geografía e Historia como asignatura troncal, tal como se lee en la ORDEN EDU/362/2015, donde se indica que:

Contribuyen a facilitar en los alumnos una comprensión organizada del mundo y de la sociedad, pero que, al mismo tiempo, los inician en la explicación de la realidad en que viven ... , a la vez que impulsan el desarrollo de valores que inducirán a los escolares a adoptar una actitud ética y comprometida en una sociedad plural y solidaria. .... Además de los aspectos ya señalados, el estudio de la Geografía y la Historia permite un desarrollo notable de las competencias necesarias para el proceso de aprendizaje del alumnado. De esta forma tiene un peso significativo en el aprendizaje de destrezas como la comunicación, tanto verbal como escrita, y el análisis y gestión de la información, desarrollo de la autonomía personal y de la capacidad de razonamiento, así como en la adquisición de la competencia aprender a aprender. (p. 32141).

Es por este motivo que no podemos cerrar este apartado de legislación regulatoria sin antes citar la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria y Obligatoria y el Bachillerato y que hace de la educación competencial el caballo de batalla del proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos del actual sistema educativo.

## **1.2. UBICACIÓN DE LA ASIGNATURA DE GEOGRAFÍA E HISTORIA DENTRO DEL CURRÍCULO OFICIAL**

En primer lugar, debemos señalar que la asignatura de Geografía e Historia se ubica dentro de la rama de conocimiento de las Ciencias Sociales y, se entiende por ello, que ante una sociedad cada vez más compleja, incluya contenidos de otras disciplinas relacionadas, como puedan ser la Historia del Arte, la Sociología, la Economía o la Ecología, “que aportan análisis diferentes y complementarios, para la mejor comprensión de la realidad social” (Real Decreto 1105/2014, p. 297), relacionándose así con otras materias del currículo oficial.

Por otra parte, como ya se ha señalado en el epígrafe anterior, la asignatura se halla dentro del bloque de asignaturas troncales, “que garantizan los conocimientos y competencias que permiten adquirir una formación sólida y continuar con aprovechamiento las etapas posteriores en aquellas asignaturas que deben ser comunes a todo el alumnado” (Real Decreto 1105/2014, p. 169. En cuanto a su distribución a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria, los contenidos se organizan de manera que permitan “la construcción progresiva del aprendizaje del alumnado y posibilite el conocimiento tanto del pasado como del espacio geográfico a lo largo de la etapa” (Orden EDU/362/2015, p. 32141).

El primer curso de la etapa se organiza en dos grandes bloques: un primer bloque de contenidos, de naturaleza geográfica, referidos al estudio del medio físico, en general, y del relieve y los principales conjuntos bioclimáticos, en particular; y un segundo bloque, donde se aborda el estudio de los primeros procesos históricos, desde la Prehistoria hasta finales de la Edad Antigua.

En el segundo curso de la Educación Secundaria se plantean nuevamente dos bloques principales, de carácter exclusivamente histórico. En el primero se aborda el estudio de la Edad Media, desde la caída del Imperio Romano hasta los albores de la Modernidad, y en el segundo se entroncan contenidos referidos a la Edad Moderna europea.

En tercero se imparten únicamente contenidos geográficos, organizándose los contenidos en tres bloques: un primer bloque referido al estudio de la población y la sociedad, un segundo bloque que abarca la actividad económica y el espacio geográfico y un tercer bloque, centrado en el análisis y explicación de las desigualdades en el espacio geográfico, así como en el impacto de la acción humana sobre el medio natural.

Por último, en el cuarto curso, se insertan diez bloques temáticos que concentran los procesos históricos ocurridos desde el final del Antiguo Régimen hasta el mundo actual, realizando así un recorrido evolutivo por el siglo XVIII europeo, la Era de las Revoluciones liberales y la Revolución Industrial, el Imperialismo del siglo XIX, la Primera Guerra Mundial, la época de entreguerras y la Segunda Guerra Mundial, la estabilización del Capitalismo y el aislamiento económico del Bloque Soviético y el estudio del mundo reciente entre los siglos XX y XXI, dando paso al estudio de la Revolución Tecnológica y la Globalización actual.

### 1.3. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE DE CIENCIAS SOCIALES

Los cuatro cursos académicos que constituyen la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se realizan ordinariamente entre los 12 y los 16 años de edad, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje de las distintas materias deberá adaptarse a las necesidades psicosociales de los estudiantes durante esta etapa del desarrollo humano, que se suele asociar fundamentalmente con la adolescencia.

La Organización Mundial de la Salud define la adolescencia como:

el período de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años ... y en la que ocurren cambios rápidos y de gran magnitud a nivel biológico, psicológico y social. (World Health Organization, s.f.).

Evidentemente, estamos ante una etapa de desarrollo muy amplia que se caracteriza, primero, por su heterogeneidad y, segundo, por su complejidad. Por estos motivos, debemos ser conscientes de que la presente programación está orientada a alumnos y alumnas de segundo curso de la ESO y, por lo tanto, hemos de centrar nuestro enfoque en las edades comprendidas entre los 13 y 14 años.

En palabras de Verónica Gaete (2015), los adolescentes de entre 14 y 17 años se encuentran en lo que ella ha denominado adolescencia media, una etapa de transición entre las fases de adolescencia temprana (desde los 10 a los 13 años) y de adolescencia tardía (desde los 17 años en adelante). Esta etapa de adolescencia media se caracteriza, fundamentalmente, por el distanciamiento progresivo de la familia y el acercamiento al grupo de iguales en un intento paulatino de emancipación individual, cuando la mayoría de los adolescentes ya han experimentado buena parte de sus cambios puberales. Desde el punto de vista psicológico, el aislamiento, el egocentrismo y la invulnerabilidad son los elementos más significativos, junto con la impulsividad y el idealismo. Desde el ámbito cognitivo, se experimenta un incremento del pensamiento abstracto, del razonamiento y de la creatividad (Gaete, 2015). En cuanto al desarrollo cerebral de nuestros estudiantes, durante este momento tiene lugar un doble proceso de reorganización cerebral, que implica la *poda sináptica* y el *incremento de mielinización*, lo que se traduce en un mejor funcionamiento de los sistemas cognitivos, emocionales y morales (Martín et al., 2011, p. 58).

A pesar de que nuestros alumnos se encuentran, por tanto, en un nivel cognitivo avanzado, hemos de entender que la materia y curso contemplados en esta programación exigen a nuestros estudiantes hacer frente a las dificultades que supone el entendimiento, la comprensión y el estudio de la Historia –citamos sólo la rama de Historia, puesto que en el segundo curso de Educación Secundaria no existen contenidos explícitos de Geografía–.

Si bien es cierto que popularmente se ha ligado el éxito en la materia histórica con la posesión de una buena memoria, algunos especialistas en didáctica de las Ciencias Sociales, como J. Prats (2001), señalan que la historia reúne una serie de características que la convierten en un campo de aprendizaje con especiales dificultades, debido fundamentalmente a dos causas: en primer lugar, porque la Historia está condicionada por la percepción que, debido a la influencia del contexto cultural y social, los alumnos y alumnas tienen de la propia materia, y, en segundo lugar, por la enorme complejidad y el nivel de abstracción que exige la ciencia histórica en relación al uso del pensamiento abstracto al más alto nivel, a la imposibilidad que existe para reproducir hechos concretos del pasado y a la falta de acuerdo en torno a la caracterización de la historia por parte de los propios historiadores.

A estas dificultades, autores reconocidos internacionalmente en el campo de la didáctica de la Historia, como P. Seixas y T. Morton (2013) añaden una lista de seis problemas a los que debe enfrentarse cualquier persona a la hora de abordar el estudio del pasado: cómo decidimos lo que es importante (significatividad histórica); cómo sabemos sobre el pasado (evidencia histórica); cómo dar sentido al complejo desarrollo histórico (continuidad y cambio); por qué tienen lugar los acontecimientos y cuáles son sus consecuencias (causa y consecuencia); cómo podemos entender mejor a las personas del pasado (perspectiva histórica) y cómo puede la historia ayudarnos a vivir el presente (dimensión histórica) (citado en Ponce, 2015, p. 226).

## **2. ELEMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN**

### **2.1. SECUENCIA Y TEMPORALIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS**

En las siguientes tablas se indica la distribución y secuencia de los contenidos de la programación organizados en diferentes unidades didácticas.



**Tabla 2. Títulos de las unidades didácticas y secuenciación.**

|                          | <b>U.D.</b> | <b>Título de la unidad didáctica</b>  | <b>Sesiones</b> | <b>Temporalización</b>  |
|--------------------------|-------------|---|-----------------|-------------------------|
| <b>Primer trimestre</b>  | U.D. 1      | Edad Media y Edad Moderna: ¿cuándo, dónde y por qué?  | 3               | Septiembre              |
|                          | U.D. 2      | La fragmentación del mundo antiguo.   | 7               | Septiembre-<br>Octubre  |
|                          | U.D. 3      | El islam y la expansión del mundo musulmán.   | 7               | Octubre                 |
|                          | U.D. 4      | Alta y Plena Edad Media: la sociedad feudal. El arte románico.                                  | 7               | Octubre-<br>Noviembre   |
|                          | U.D. 5      | La península Ibérica entre los siglos VIII y XII: Al-Ándalus.                                   | 7               | Noviembre-<br>Diciembre |
| <b>Segundo trimestre</b> | U.D. 6      | La península Ibérica entre los siglos VIII y XII: el origen de los primeros núcleos cristianos. | 6               | Diciembre               |
|                          | U.D. 7      | La Baja Edad Media: ciudades y reinos medievales. El arte gótico.                               | 7               | Enero                   |
|                          | U.D. 8      | La península Ibérica entre los siglos XIII y XV: los grandes reinos peninsulares.               | 7               | Enero-Febrero           |
|                          | U.D. 9      | El nacimiento del mundo moderno: Humanismo y Renacimiento.                                      | 7               | Febrero-Marzo           |
| <b>Tercer trimestre</b>  | U.D. 10     | Las monarquías modernas. El reinado de los Reyes Católicos.                                     | 7               | Marzo                   |
|                          | U.D. 11     | Los grandes descubrimientos demográficos.   | 7               | Abril                   |
|                          | U.D. 12     | El siglo XVI: la hegemonía de los Austrias mayores.   | 8               | Abril-Mayo              |
|                          | U.D. 13     | El siglo XVII: la decadencia de los Austrias menores. El Siglo de Oro español.                  | 7               | Mayo-Junio              |
|                          | U.D. 14     | El siglo XVII en Europa. El arte barroco.   | 7               | Junio                   |

## 2.2. PERFIL DE MATERIA: DESARROLLO DE CADA UNIDAD DIDÁCTICA

A continuación, se presenta la relación de contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables y competencias que se trabajarán en cada una de las unidades didácticas que se han programado para este curso 2020/2021, así como las actividades que se plantean en cada una de ellas. Como ya se ha indicado anteriormente, la concreción de dichos elementos curriculares viene establecida por la Orden EDU/362/2015 de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, donde se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria, atendiendo a lo regulado por la Ley Orgánica 2/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

Junto a los contenidos, criterios y estándares de aprendizaje obligatorios – que aparecen numerados tal como aparecen en la orden especificada – se han diseñado otros nuevos, de elaboración propia, que tratan, por un lado, de solventar aquellas deficiencias que la programación normativa no contempla y, por otro lado, buscan componer un horizonte educativo íntegro y adaptado a la realidad de los alumnos a los que va dirigida esta programación. Para su correcta diferenciación, estos elementos curriculares de elaboración propia aparecen escritos en cursiva sobre un fondo amarillo.

Las competencias trabajadas a lo largo de las unidades didácticas son las establecidas en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria y el bachillerato. Por último, debemos señalar que las competencias aparecen citadas en la programación siguiendo las siglas propuestas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], s.f.), de la manera siguiente:

|   |      |
|---|------|
| Comunicación lingüística  | CCL  |
| Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología | CMCT |
| Competencia digital   | CD   |
| Aprender a aprender   | CPAA |
| Competencias sociales y cívicas                                       | CSC  |
| Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor                       | SIE  |
| Conciencia y expresiones culturales                                   | CEC  |

| Unidad 1: Edad Media y Edad Moderna: ¿cuándo, dónde y por qué?   |   |  |  |                    |
|--|---|--|--|--------------------|
| Contenidos   | Criterios   | Estándares   | Actividades  | Competencias       |
| <p>La Edad Media: Concepto de 'Edad Media' y sus sub-etapas: Alta, Plena y Baja Edad Media. (B1)</p> <p>La Edad Moderna: Concepto de "Edad Moderna" y contextualización.</p> | 1. Explicar las características de cada tiempo histórico y ciertos acontecimientos que han determinado cambios fundamentales en el rumbo de la historia, diferenciando períodos que facilitan su estudio e interpretación. (B1) | 1.1. Ordena temporalmente algunos hechos históricos y otros hechos relevantes utilizando para ellos nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad. (B1) | <i>Individual.</i> Realizar una línea del tiempo sobre el período histórico sobre el que vamos a trabajar durante el curso académico, diferenciando tres niveles: un primer nivel, donde figuran las grandes etapas de la Edad Media (Alta, Plena y Baja Edad Media) y los dos siglos de la Edad Moderna (siglo XVI y XVII); un segundo nivel, donde figurarán los grandes imperios dominantes para cada época; y un tercer nivel donde se incorpora la cronología, un personaje histórico y un hito de relevancia para cada siglo de estudio (siglos V-XVII). | CCL<br>CMCT<br>CEC |
|  | <i>Diferenciar distintos mecanismos de periodización histórica.</i>   | <i>Diferencia los rasgos distintivos de las sub-etapas de la Edad Media: Alta, Plena y Baja Edad Media.</i>  | <i>En tres grupos.</i> A partir de la línea del tiempo elaborada en la actividad anterior, dividir la clase en tres grupos para que cada uno de ellos busque imágenes sobre una de las de las tres sub-etapas en que podemos dividir el estudio de la Edad Media (Alta, Plena y Baja Edad Media). Dichas imágenes serán presentadas oralmente en el aula y se pegarán en un mural bajo el título "Las etapas de la Edad Media".  | CMCT<br>CSC        |
|  |   | 1.1. Distingue diferentes modos de periodización histórica (Edad Moderna, Renacimiento, Barroco, Absolutismo) (B2)   | <i>En tres grupos.</i> A partir de la línea del tiempo elaborada en la actividad anterior, dividir nuevamente la clase en tres grupos para que cada uno de ellos busque imágenes sobre uno de los tres conceptos más representativos de la Edad Moderna (Renacimiento, Barroco y Absolutismo). Dichas imágenes serán presentadas oralmente en el aula y se pegarán en un mural bajo el título: "La Edad Moderna".  | CMCT<br>CSC        |
| Las fuentes para el estudio de la historia   | Comprende la utilidad de las fuentes históricas para conocer el pasado y las particularidades propias de las fuentes medievales y modernas frente a las de tiempos más recientes  | 3.1. Utiliza las fuentes históricas y entiende los límites de lo que se puede escribir sobre el pasado. (B1)   | <i>Individual.</i> Se pide a los alumnos que busquen "fuentes históricas" que sirvieran para contar su propia vida y la de sus antepasados (libro de familia, fotografías, recuerdos, objetos...), de tal forma que construyan un relato escrito (que será entregado al profesor), haciendo uso de dichas "fuentes", comprendiendo los límites de lo que se puede escribir del pasado.   | CCL<br>CD<br>SIE   |
|  |   | <i>Clasifica diferentes fuentes históricas según su naturaleza.</i>  | <i>Individual.</i> Clasificar sérielas siguientes fuentes históricas sobre época medieval en función de su naturaleza: fragmento de la "Carta Magna" publicada por el rey Juan Sin Tierra (1215), el código de leyes de Justiniano (534), un vídeo sobre el fin del imperio Bizantino de <i>Academia Play</i> , una miniatura medieval y una fotografía de una armadura medieval. Indicarán si son fuentes escritas o no escritas, directas o indirectas y válidas o inválidas para el estudio de la Historia.   | CCL<br>CPAA<br>CEC |

**Unidad 2: La fragmentación del mundo antiguo.**

| <b>Contenidos</b>  | <b>Criterios</b>  | <b>Estándares</b>  | <b>Actividades</b>   | <b>Competencias</b> |
|--|---|--|--|---------------------|
| La “caída” del Imperio Romano en Occidente: división política e invasiones germánicas. | <i>Entender las causas de la caída del Imperio Romano de Occidente.</i>   | <i>Explica las causas que motivaron la desaparición del Imperio Romano de Occidente.</i>                         | <i>En grupos de trimestre</i> <sup>2</sup> . Visualizar el vídeo “Causas de la caída del Imperio Romano” de <i>Web Historias</i> . Posteriormente se entregará a cada grupo una serie de enunciados para que mediante debate interno marquen si son verdaderos o falsos en función de la explicación del video. Finalmente se expondrán y debatirán los resultados en el aula hasta llegar a unas conclusiones.  | CCL<br>CD<br>CSC    |
|  | 2. Describir la nueva situación económica, social y política de los reinos germánicos. (B1)                       | 2.1. Compara las formas de vida (en diversos aspectos) del Imperio Romano con las de los reinos germánicos. (B1) | <i>Individual</i> . Tras comprender la nueva situación histórica derivada de las invasiones germánicas gracias al material teórico-práctico del blog de la asignatura, los alumnos deben entregar dos papeles al profesor que contengan dos ideas: una con algún aspecto de la economía, sociedad o política del Imperio Romano y otra con algún aspecto relativo a los reinos germánicos. Recopilada la lluvia de ideas por escrito, el profesor leerá el contenido de cada uno de los papeles para que los alumnos asignen los aspectos propuestos según correspondan, bien a las formas de vida romanas, bien a las formas de vida germánicas hasta completar una tabla comparativa entre las formas de vida de ambas civilizaciones. | CL<br>CPAA<br>CEC   |
| Los reinos germánicos y el Imperio Bizantino (Oriente)                                 | <i>Identificar los diferentes reinos germánicos que se instalaron en Europa a partir de finales del siglo IV.</i> | <i>Localiza en un mapa los diferentes reinos germánicos que se instalaron en Europa.</i>                         | <i>En grupos de trimestre</i> . A partir de la información contenida en un mapa histórico de los reinos germánicos señalar sobre el mapa político de la Europa actual la ubicación y los límites geográficos de los siguientes reinos germánicos: visigodos, suevos, francos, ostrogodos y vándalos, de tal forma que puedan reconocer los orígenes altomedievales del continente europeo.   | CPAA<br>CEC         |
|  | <i>Señalar la relevancia del Imperio Bizantino en la historia medieval de Europa.</i>                             | <i>Explica por qué el Imperio Bizantino puede considerarse una encrucijada de culturas.</i>                      | <i>Individual y grupos de trimestre</i> . Visualizar el vídeo “El Imperio Bizantino: Grandes Civilizaciones” de <i>Exploradores de la Historia</i> . Posteriormente, los alumnos deben formular individualmente tres preguntas sobre el video. Estas preguntas serán utilizadas para crear una batería de preguntas para jugar al popular juego Trivial, donde los grupos de trimestre responderán en diferentes turnos.   | CD<br>CSC<br>SIE    |

<sup>2</sup> Sobre este tipo de agrupamiento se dará una explicación en el apartado 2.3. de la parte I del presente Trabajo de Fin de Máster.

**Unidad 3: El islam y la expansión del mundo musulmán.**

| <b>Contenidos</b>                                    | <b>Criterios</b>   | <b>Estándares</b>   | <b>Actividades</b>   | <b>Competencias</b> |
|--|--|---|--|---------------------|
| El Islam. <i>Nacimiento y preceptos.</i>             | <i>Reconocer la relevancia histórica de la figura de Mahoma como fundador del Islam.</i> | 5.1. Comprende los orígenes del Islam y su alcance posterior. (B1)  | <i>En grupos de trimestre.</i> Visualizar el vídeo “La expansión del islam” de <i>Academia Play</i> . Posteriormente se entregará a cada grupo una serie de enunciados para que mediante debate interno marquen si son verdaderos o falsos en función de la explicación del video. Finalmente se expondrán y debatirán los resultados en el aula hasta llegar a unas conclusiones.   | CCL<br>CD<br>CSC    |
|  | <i>Diferenciar los preceptos básicos de la doctrina del Islam.</i>                       | <i>Establece las principales semejanzas y diferencias entre las diferentes religiones monoteístas.</i>  | <i>En tres grupos.</i> Dividir la clase en tres grupos, cada uno de los cuales se encargará de investigar y resumir los aspectos más relevantes de una de las tres grandes religiones monoteístas (Cristianismo, Judaísmo e Islam) con el objetivo de crear un programa radiofónico (5/7 minutos) que resuma las conclusiones extraídas.<br><i>Individual.</i> Crear una tabla comparativa entre las tres grandes religiones monoteístas a partir de los programas de radio presentados. | CPAA<br>CSC<br>SIE  |
|  |  | <i>Diferencia el significado entre los términos árabe, musulmán, islámico/a e islamista.</i>  | <i>En grupos de trimestre.</i> En primer lugar, escribir una posible definición, mediante los conocimientos preconcebidos, para los términos árabe, musulmán, islámico e islamista. En segundo lugar, debatir con otro grupo de aula la definición de los términos hasta llegar a un acuerdo común. En tercer lugar, debatir entre toda la clase la definición definitiva para exponerla al profesor, quién finalmente guiará a los alumnos hacia la definición correcta.                | CCL<br>CSC          |
| El proceso de unificación de los pueblos musulmanes. | <i>Conocer el proceso de expansión del Islam.</i>  | <i>Ordena temporalmente los principales períodos y fechas de la expansión del califato musulmán, e identifica en el mapa las fases de la misma.</i> | <i>Individual.</i> Elaborar un eje cronológico, utilizando la herramienta digital <i>Timeline</i> , incluyendo los períodos y fechas más representativas del Islam: Califato Omeya, conquista de Hispania, Mahoma, conquista de Constantinopla, batalla de Poitiers, primeros califas, Hégira, Califato abasí y expansión de los turcos. Posteriormente, elaborar un mapa donde se representen con colores diferentes las fases de expansión del Islam.                                  | CMCT<br>CPAA<br>CEC |

|  |  |   |   |                  |
|--|--|---|---|------------------|
| El arte islámico. La cultura en la Edad Media. El patrimonio artístico medieval. | 7. Comprender las funciones diversas del arte en la Edad Media. (B1)         | 7.1. Describe características del arte ... islámico. (B1)   | <i>Individual.</i> Visita virtual Alhambra de Granada guiada por el profesor, que tiene como objetivo que los alumnos recojan en su dossier las características del arte islámico que podemos observar en este monumento y describir, individualmente, alguno de los edificios del conjunto arquitectónico. | CD<br>CEC        |
|  | <i>Reflexionar sobre las aportaciones del mundo árabe al saber medieval.</i> | <i>Conoce algunas de las aportaciones árabes a la cultura y la ciencia durante la Edad Media.</i> | <i>En grupos de trimestre.</i> Buscar en internet una aportación del Islam a la cultura y a la ciencia y realizar una presentación en PowerPoint (de 5 diapositivas) con aquellos datos más interesantes, curiosos o relevantes de dicha aportación para su posterior exposición en el aula.                | CD<br>SIE<br>CEC |

**Unidad 4: Alta y Plena Edad Media: la sociedad feudal. El arte románico.**

| <b>Contenidos</b>   | <b>Criterios</b>   | <b>Estándares</b>  | <b>Actividades</b>   | <b>Competencias</b>   |
|---|--|--|--|---|
| <p><i>La Alta Edad Media en Europa (siglos V al X)</i></p> <p>La Plena Edad Media en Europa (siglos XI al XIII). El feudalismo.</p> | <p>3. Caracterizar la Alta Edad Media en Europa reconociendo la dificultad de la falta de fuentes históricas en este período. (B1)</p> | <p>3.1.</p> <p>Construye un relato histórico sobre la Alta Edad Media a partir del manejo de fuentes primarias, reconociendo las limitaciones del mismo.</p> | <p><i>En grupos de trimestre.</i> Panel de expertos. Entregar tres fragmentos uno de la “Primera crónica general de España que mandó componer Alfonso X el Sabio” (siglo XIII), otra de la “Crónica de Jaime I” (siglo XIII) y otra de “Blanquerna” de Ramón Llull (1283) para que cada miembro del grupo lea uno de los tres fragmentos, extrayendo las ideas principales del mismo. Posteriormente, el experto de cada fragmento se reunirá con los expertos del resto de grupos y pondrán en común las conclusiones extraídas de su lectura con el objetivo, primero, de que expongan los límites que tiene trabajar con fuentes primarias y, segundo, extraigan las ideas principales de sus respectivos textos.</p>   | <p>CCL<br/>CSC<br/>CPAA</p>   |
|   | <p>4. Explicar la organización feudal y sus consecuencias. (B1)</p>  | <p>4.1. Caracteriza la sociedad feudal y las relaciones entre señores y campesinos. (B1)</p>   | <p><i>Individual.</i> Visualizar un vídeo didáctico de <i>La Cuna de Halicarnaso</i> (dos grupos de trimestre visualizarán el vídeo “¿Qué es el feudalismo?” de <i>La Cuna de Halicarnaso</i>, otros dos grupos visualizarán el vídeo “La sociedad feudal I: monarquía y nobleza”, otros dos grupos visualizarán “La sociedad feudal II: clero y estado llano” y el último de los grupos visualizará el vídeo “Economía feudal y cultura monástica”) y extraer de los mismos, al menos, diez conceptos con sus respectivas definiciones en relación con la sociedad feudal y las relaciones entre señores y campesinos. El profesor recoge dichos conceptos y definiciones para elaborar cartones de bingo a partir de ellos.</p> <p>Posteriormente, realización de un bingo histórico, donde los alumnos reciben un cartón con los conceptos recogidos por el alumnado, de forma que deben asociar las definiciones que lea el profesor con aquellos conceptos de la sociedad feudal que figuran en los cartones.</p> | <p>CPAA<br/>CSC</p>   |
|   |  |  | <p><i>Señala el papel que jugaba la Iglesia dentro de la sociedad feudal.</i></p>  | <p><i>Individual.</i> Visualizar el vídeo “El rol de la Iglesia Católica en la Edad Media” extraída de la página web del <i>Profesor Francisco</i> y escribir una carta individual de no más de 300 palabras donde cada alumno, suponiendo que es un campesino del siglo XI, explique su relación con la Iglesia durante su vida.</p> |

|  |  |  |  |                          |
|--|--|--|--|--------------------------|
| <i>Las cruzadas</i>  | <i>Comprender el significado de cruzada y su relevancia histórica.</i>                                   | <i>Explica los motivos e intereses que impulsaron el movimiento de las Cruzadas.</i> | <i>Individual y en grupos de trimestre.</i> Visualizar un fragmento de la película (selección de escenas de 50 minutos) “El reino de los cielos” (2005) de Ridley Scott. A partir de su visionado, realizar, como tarea individual en el aula, la ficha guionizada de análisis de la película (que será entregada al profesor). Por otra parte, como trabajo en grupos de trimestre, se asignará la realización de un dossier que trate de explicar los motivos e intereses que impulsaron las cruzadas durante la Edad Media a partir de la película visualizada. | CCL<br>CD<br>CPAA<br>CEC |
| El arte románico. La cultura en la Edad Media. El patrimonio artístico medieval. | <i>Diferenciar los elementos propios del arte románico y reconocer algunos ejemplos representativos.</i> | 7.1. Describe características del arte románico ... . (B1)                           | <i>Salida complementaria.</i> Visita por el románico palentino, siguiendo la ruta del Románico del Cerrato: Monasterio de San Isidro de Dueñas (Dueñas), Iglesia de san Juan (Villaconancio) e Iglesia de Santa María la Mayor (Villamuriel de Cerrato) con el objetivo de que los alumnos recojan en su dossier individual un trabajo con aquellas características del románico que han tenido ocasión de observar en cada uno de los monumentos visitados.   | CCL<br>CPAA<br>CEC       |
|  |  | <i>Busca y reconoce ejemplos de arquitectura y escultura románica.</i>               | <i>En grupos de trimestre.</i> Buscar un ejemplo arquitectónico o escultórico de arte románico en la península y realizar una presentación en PowerPoint (de 5 diapositivas) con aquellos datos más interesantes, curiosos o relevantes de dicho legado para su posterior exposición en el aula.   | CD<br>SIE<br>CEC         |

**Unidad 5: La península Ibérica entre los siglos VIII y XII: la evolución de Al-Ándalus.**

| <b>Contenidos</b>  | <b>Criterios</b>  | <b>Estándares</b>   | <b>Actividades</b>   | <b>Competencias</b>      |
|--|---|---|--|--------------------------|
| La península Ibérica: la invasión musulmana (Al-Ándalus).<br>La evolución de los reinos musulmanes. Emirato y Califato de Córdoba.<br><br><i>Sociedad y economía de Al-Ándalus</i> | Analizar la evolución de los reinos ... musulmanes en sus aspectos socio-económicos, políticos y culturales. (B1) | <i>Investiga el significado de Al-Ándalus.</i>  | <i>En grupos de trimestre.</i> Investigar el significado de tres conceptos en el Diccionario Histórico de la Lengua Española: Al-Ándalus, califato y emirato para su posterior puesta en común en el aula, compartiendo significados, puntos de vista y llegando a un acuerdo de aula.   | CD<br>CPAA<br>SIE<br>CSC |
|  |   | <i>Diferencia entre emirato y califato.</i>   | <i>Individual y en grupos de trimestre.</i> Leer la novela “Así vivieron en Al-Ándalus. La historia ignorada” de Jesús Greus (Editorial Anaya). Realizar, como tarea individual, la ficha guionizada de lectura que se manda al comienzo del trimestre (que será entregada al profesor) y completar un dossier en grupos de trimestre (trabajo en clase) sobre la lectura con el objetivo de explicar la importancia de Al-Ándalus en la Edad Media. | CCL<br>CPAA<br>CSC       |
|  |   | 5.2. Explica la importancia de Al-Ándalus en la Edad Media. (B1)  |  |                          |
|  |   | <i>Identifica las innovaciones agrícolas y científicas que introdujeron los musulmanes en la península.</i> | <i>En grupos de trimestre.</i> Buscar en internet una innovación agrícola y/o científica introducida por los musulmanes en Al-Ándalus y realizar una presentación en PowerPoint (5 diapositivas) señalando el porqué de su importancia y su relevancia histórica.  | CD<br>SIE<br>CSC<br>CEC  |
| <i>El arte y cultura andalusí</i>  | <i>Reconocer algunas características del legado artístico-cultural andalusí en la península Ibérica.</i>          | <i>Identifica algunos ejemplos del legado artístico-cultural de Al-Ándalus en la península Ibérica.</i>     | <i>Individual.</i> Leer un fragmento de la novela “El Señor del cero” de María Isabel Molina (Editorial Alfaguara), donde se describe la Córdoba califal de Al.Hakem II, así como el Palacio de Medina Azahara. A partir de la lectura, los alumnos deben situar dónde se ubicaba Medina Azahara, su importancia y relevancia histórica e investigar sobre otro ejemplo del legado artístico-cultural de Al-Ándalus en la península Ibérica.         | CCL<br>CEC               |

**Unidad 6: La península Ibérica entre los siglos VIII y XII: el origen de los primeros núcleos cristianos.**

| <b>Contenidos</b>  | <b>Criterios</b>  | <b>Estándares</b>  | <b>Actividades</b>  | <b>Competencias</b> |
|--|---|--|---|---------------------|
| La península Ibérica: ... los reinos cristianos.<br><i>El reino de Asturias y su expansión</i> | <i>Comprender que existen diferentes interpretaciones sobre la expansión de los reinos cristianos, reconociendo su origen en el núcleo asturiano.</i> | <i>Analiza la evolución de los reinos cristianos y musulmanes a partir de las diferentes perspectivas testimoniales de manera crítica.</i> | <i>Individual.</i> Escribir una reseña de máximo 300 palabras donde se identifiquen las principales diferencias entre dos fragmentos de textos, donde se reproduce la batalla de Covadonga contada, de un lado, desde la perspectiva cristiana (según la versión rotense de la Crónica de Alfonso III) y, desde de otro lado, la perspectiva musulmana (según al-Maqqari en Historia de Al-Ándalus). Establecer las principales diferencias entre ambas versiones, reflexionando sobre la importancia de las fuentes históricas para la historiografía.   |                     |
|  |   | <i>Explica el sentido del término reconquista.</i>   | <i>Individual.</i> Leer una serie de fragmentos seleccionados del artículo “La Reconquista, ¿ficción o realidad historiográfica?” (2017) de Carlos de Ayala con el objetivo de que los alumnos seleccionen las ideas principales y, posteriormente, mediante debate en el aula se llega a explicar el sentido del término “reconquista” en la Edad Media peninsular.  |                     |
|  | <i>Comprender la transcendencia del Camino de Santiago en la formación de los primeros núcleos cristianos</i>   | 5.3. Explica la importancia del Camino de Santiago. (B1)   | <i>Individual y en grupos de trimestre.</i> Leer la novela “La espada y la rosa” de Antonio Martínez Mechen (Editorial Santillana). Realizar, como tarea individual, la ficha guionizada de lectura que se manda al comienzo del trimestre (que será entregada al profesor) y completar un dossier en grupos de trimestre (trabajo en clase) sobre la lectura bajo el enunciado: “Explica la importancia del Camino de Santiago”.   |                     |
| La formación de León y Castilla.<br>Las cortes estamentales: las Cortes de León.               | <i>Conocer la importancia de las cortes de los reinos cristianos</i>  | <i>Entiende las diferencias entre las cortes castellanas y aragonesas.</i>   | <i>En grupos de trimestre.</i> Leer dos fragmentos adaptados de obras historiográficas sobre las cortes de los reinos cristianos: uno extraído de “Breve historia de España” (2008) de Fernando García de Cortázar y José Manuel González Vesga y otro extraído de “La formación medieval de España: Territorios. Regiones. Reinos.” de Miguel Ángel Ladero Quesada. A partir de su lectura, análisis y comentario en el aula, elaborar una infografía que contenga dos epígrafes principales: importancia de las Cortes de León de 1188 y diferencias entre las Cortes castellanas y aragonesas. |                     |
| La evolución de los reinos cristianos y musulmanes.  | 5. Analizar la evolución de los reinos cristianos ... en sus aspectos socio-  | <i>Reflexiona acerca de la convivencia entre musulmanes, judíos y cristianos durante esta</i>  | <i>En grupos de trimestre.</i> Leer un fragmento de la novela “El enigma del scriptorium” de Pedro Ruiz García (Gran Angular), en el que se narra la situación de la ciudad de Toledo durante el siglo XIII, con el objetivo de identificar al menos tres elementos de convivencia entre las tres culturas que habitaron la península en época medieval.  | CCL<br>CPAA<br>CEC  |

|   |  |   |   |                          |
|---|--|---|---|--------------------------|
| Reinos de León, Castilla, Navarra y Aragón (conquista y repoblación). | económicos, políticos y culturales. (B1)   | <i>etapa de la península Ibérica.</i>   | Posteriormente, se desarrollará un debate guiado por el profesor para llegar a unas conclusiones que hagan reflexionar acerca de la convivencia de musulmanes, judíos y cristianos en la península Ibérica.   |                          |
|   |  | <i>Reconoce las características económicas y políticas de los reinos cristianos entre los siglos VIII y XII</i>     | <i>En grupos de trimestre.</i> Basado en el popular juego <i>Jeopardy</i> . Buscar cinco respuestas que respondan a las características económicas y políticas de los reinos cristianos entre los siglos VIII y XII. Posteriormente, intercambiar las respuestas entre grupos, los cuales deben formular en su portfolio cinco preguntas correctas para cada una de las respuestas planteadas por sus compañeros. Una vez planteadas preguntas y respuestas, realizar un pequeño trivial grupal para asentar los conceptos básicos de la economía y la sociedad medieval en los reinos cristianos.  | CCL<br>CSC<br>SIE<br>CEC |
|   | 6. Entender el proceso de las conquistas y la repoblación de los reinos cristianos en la península Ibérica y sus relaciones con Al-Ándalus. (B1) | 6.1. Interpreta mapas que describen los procesos de conquista y repoblación cristianas en la Península Ibérica (B1) | <i>En tres grupos.</i> Dividir la clase en grupos para que cada uno investigue, estudie los mapas y resuma, a partir del material disponible en el blog de la asignatura, una de las etapas del proceso de conquista y repoblación cristiana entre los siglos VIII y XII: a) hasta siglo X (repoblación del Duero), b) siglo XI (expansión cristiana) y c) siglo XII (avances y retrocesos hasta la batalla de las Navas de Tolosa) con el objetivo de crear tres noticias de telediario (3/5 minutos).<br><i>Individual.</i> Crear una tabla evolutiva con los acontecimientos históricos más destacados de cada etapa de conquista y repoblación. | CD<br>CSC<br>CEC         |

**Unidad 7: La Baja Edad Media: ciudades y reinos medievales. El arte gótico.**

| <b>Contenidos</b>   | <b>Criterios</b>  | <b>Estándares</b>   | <b>Actividades</b>  | <b>Competencias</b>     |
|---|---|---|---|-------------------------|
| La Baja Edad Media en Europa (siglos XIV y XV).<br><br><i>Economía y sociedad durante la Baja Edad Media.</i> La expansión comercial europea y la recuperación de las ciudades. | <i>Conocer los principales circuitos comerciales europeos durante la Baja Edad Media</i>                              | <i>Sitúa en un mapa las principales rutas y centros comerciales europeos durante la Baja Edad Media.</i>    | <i>En grupos de trimestre.</i> Entregar a cada grupo un mapa mudo de la Europa bajomedieval para que, mediante fuentes, debate y puesta en común, se vayan dibujando las principales rutas y centros comerciales de la etapa.   | CCL<br>CD               |
|   | <i>Entender la estructura y la funcionalidad de las ciudades medievales en una época de recuperación urbanística.</i> | <i>Compara una ciudad romana con una ciudad medieval e indica los elementos diferenciadores.</i>            | <i>En grupos de trimestre.</i> Entregar a cada grupo dos planos urbanos: uno de la ciudad histórica de Tarragona (planta romana) y otro de la ciudad histórica de Ávila (planta medieval). Los alumnos, siguiendo un guion deben establecer las principales diferencias entre una y otra ciudad, identificándola con su época de urbanización.  | CSC<br>CPAA<br>CEC      |
|   | <i>Reconocer los gremios como fundamento de la economía medieval.</i>   | <i>Explica cómo se organizaban los gremios medievales.</i>  | <i>En grupos de trimestre.</i> Buscar nombres de calles que pudieron corresponder a gremios medievales en cada una de las nueve capitales de provincia de Castilla y León utilizando la herramienta informática <i>Google maps</i> con el objetivo de reunir los principales oficios medieval y su distribución geográfica. Posteriormente, utilizando el material teórico-práctico disponible en el blog de la asignatura, reconocer qué trabajo hacía cada uno de los gremios localizados en la toponimia castellano leonesa y relacionar su función con un trabajo de la actualidad. | CD<br>CSC<br>SIE<br>CEC |
| <i>Política en la Baja Edad Media. Entidades de autoridad: las luchas entre el Emperador y el Papado.</i>   | <i>Conocer las principales fuentes de autoridad durante la Baja Edad Media.</i>                                       | <i>Identifica las principales entidades políticas medievales.</i>   | <i>Individual.</i> Visualizar el documental “La península de los cinco reinos” de la serie <i>Memoria de España</i> (2004) e identificar las principales entidades políticas medievales. Posteriormente, puesta en común y construcción conjunta de un mapa conceptual basado en el método <i>Visual Thinking</i> para explicar los acontecimientos que propiciaron una crisis en la época bajomedieval. [Actividad desarrollada conjuntamente con la actividad 7 propuesta para esta unidad didáctica]   | CD<br>CPAA<br>CEC       |
| La crisis de la Baja Edad Media: la “Peste Negra” y sus consecuencias.  | 8. Entender el concepto de crisis y sus consecuencias económicas y sociales. (B1)                                     | 8.1. Comprende el impacto de una crisis demográfica y económica en las sociedades medievales europeas. (B1) | <i>En grupos de trimestre.</i> Visualizar el vídeo “La Peste Negra en diez minutos” de <i>Academia Play</i> . Posteriormente se entregará a cada grupo una serie de enunciados para que mediante debate interno marquen si son verdaderos o falsos en función de la explicación del vídeo. Finalmente se expondrán y debatirán los resultados en el aula hasta llegar a unas conclusiones.  | CCL<br>CD<br>CSC        |

|  |  |  |  |                    |
|--|--|--|--|--------------------|
|  | <i>Analizar las causas del empeoramiento de las condiciones de vida al final de la Edad Media.</i> | <i>Conocer las causas y las consecuencias de la Peste Negra</i>      | <i>En grupos de trimestre. Panel de expertos. Entregar tres fragmentos de fuentes pictóricas: miniatura de la Biblia de los cruzados o Biblia de Maciejowski (1250), una miniatura donde las ratas devoran a un difunto incluida en “Le Miroir Historial” (Siglo XV) un detalle de “El triunfo de la muerte” de Peter Brueghel (1562) para que cada miembro del grupo analice una de las tres pinturas, extrayendo las ideas principales del mismo. Posteriormente, el experto de cada fragmento se reunirá con los expertos del resto de grupos y pondrán en común las conclusiones extraídas de su lectura con el objetivo de analizar las causas del empeoramiento de las condiciones de vida al final de la Edad Media.</i>  | CSC<br>CPAA<br>CEC |
|  |  | <i>Analiza la crisis bajomedieval a partir de fuentes históricas</i> | <i>En grupos de trimestre. Analizar fuentes históricas. Cada grupo de trimestre recibirá un documento histórico y una serie de preguntas relacionadas para su análisis, comentario interno y reflexión: a) Tabla con la evolución de la población de los reinos cristianos entre 1300 y 1480; b) mapa evolución de la Peste Negra en Europa; c) mapa evolución de la Peste Negra en la península Ibérica; d) “Crónica del Rey don Enrique tercero de Castilla y de León” de P. López de Ayala sobre el sentimiento antijudío y el Pogrom de expulsión de 1391; e) comentario de texto adaptado de la “Sentencia arbitral de Guadalupe de 1486”. Posteriormente, puesta en común y construcción conjunta de un mapa conceptual basado en el método <i>Visual Thinking</i> para explicar los acontecimientos que propiciaron una crisis en la época bajomedieval. [Actividad desarrollada conjuntamente con la actividad 3 propuesta para esta unidad didáctica]</i> | CCL<br>CSC<br>CPAA |
| El arte gótico. La cultura en la Edad Media. El patrimonio artístico medieval. | 7. Comprender las funciones diversas del arte en la Edad Media. (B1)                               | 7.1. Describe características del arte gótico. (B1)                  | <i>Individual. Visita virtual Catedral de Burgos guiado por el profesor, que tiene como objetivo de que los alumnos recojan en su dossier las características del arte gótico que podemos observar en este monumento.</i>  | CD<br>CEC          |
|  | <i>Diferenciar los elementos propios del arte románico.</i>  | <i>Busca y reconoce ejemplos de arquitectura y escultura gótica.</i> | <i>En grupos de trimestre. Buscar un ejemplo arquitectónico o escultórico de arte gótico en la península y realizar una presentación en PowerPoint (de 5 diapositivas) con aquellos datos más interesantes, curiosos o relevantes de dicho legado para su posterior exposición en el aula.</i>   | CD<br>SIE<br>CEC   |

**Unidad 8: La península Ibérica entre los siglos XIII y XV: los grandes reinos peninsulares.**

| <b>Contenidos</b>   | <b>Criterios</b>   | <b>Estándares</b>   | <b>Actividades</b>  | <b>Competencias</b>      |
|---|--|---|---|--------------------------|
| De la repoblación del Valle del Duero a la expansión meridional y la llegada al Estrecho. | 6. Entender el proceso de las conquistas y la repoblación de los reinos cristianos en la península Ibérica y sus relaciones con Al-Ándalus. (B1) | 6.1. Interpreta mapas que describen los procesos de conquista y repoblación cristianas en la Península Ibérica (B1)                     | <i>En tres grupos.</i> Dividir la clase en grupos para que cada uno investigue, estudie los mapas y resuma una de las etapas del proceso de conquista y repoblación cristiana entre los siglos XIII y XV, utilizando el material teórico-práctico del blog de la asignatura: a) Reconquista, b) Crisis y nueva dinastía y c) Revueltas y conquista de Granada, con el objetivo de crear tres noticias de telediario (3/5 minutos).  | CSC<br>CEC               |
|   |  | <i>Explica la relevancia de la batalla de las Navas de Tolosa (1212) en relación con la expansión meridional cristiana.</i>             | <i>En grupos de trimestre.</i> Leer un fragmento seleccionado del cómic “1212. Las navas de Tolosa” (2012) de Jesús Cano de la Iglesia. Crear una tabla evolutiva con los acontecimientos históricos más destacados de cada etapa de conquista y repoblación, explicando la relevancia de la batalla de las Navas de Tolosa (1212) y de la batalla del Salado. Posteriormente, realizar una infografía que explique la relevancia de la batalla de las Navas de Tolosa en relación con la expansión meridional cristiana. | CCL<br>CPAA<br>CEC       |
|   | <i>Conocer el proceso de repoblación durante la Reconquista castellana.</i>  | <i>Define los principales sistemas de repoblación cristiana: presura, repoblación concejil y repartimiento.</i>                         | <i>Individual.</i> A partir del material teórico-práctico disponible en el blog de la asignatura, realizar un cuadro comparativo entre los principales sistemas de repoblación cristiana en la península Ibérica (presura, repoblación concejil y repartimiento), atendiendo a tres criterios: cronología, geografía y procedimiento. Para  | CCL<br>CEC               |
| Reinos de Aragón, de Castilla y de Navarra.   | <i>Conocer la evolución de los reinos de Castilla, Aragón y Navarra entre los siglos XIII y XV.</i>  | <i>Identifica a qué reino peninsular corresponden los siguientes conceptos históricos según su evolución entre los siglos XII y XV.</i> | <i>En grupos de trimestre.</i> Jugar a <i>pasapalabra</i> . Por cada letra del abecedario se dará una definición que los alumnos, primero, deben ligar a un concepto y, segundo, deben relacionar con qué reino peninsular corresponde según la evolución histórica comprendida entre los siglos XII y XV.  | CD<br>CSC<br>SIE<br>CPAA |

|   |   |   |  |                             |
|---|---|---|--|-----------------------------|
| <p>La evolución de los reinos musulmanes. Al-Ándalus: Los reinos de Taifas.<br/><i>Almohades, almorávides y el reino nazarí de Granada.</i></p> | <p><i>Comprender el debilitamiento del califato de Córdoba y su posterior disgregación.</i></p> | <p><i>Explica qué ocurrió con el territorio de Al-Ándalus tras la caída del califato.</i></p> | <p><i>En grupos de trimestre.</i> Visualizar el video “Historia de Al-Ándalus: Reinos taifas, almorávides, almohades y Reino Nazarí de Granada. Posteriormente se entregará a cada grupo una serie de enunciados para que mediante debate interno marquen si son verdaderos o falsos en función de la explicación del video. Finalmente se expondrán y debatirán los resultados en el aula hasta llegar a unas conclusiones.</p> | <p>CSC<br/>CPAA<br/>CEC</p> |
|---|---|---|--|-----------------------------|

**Unidad 9: El nacimiento del mundo moderno: Humanismo y Renacimiento.**

| <b>Contenidos</b>  | <b>Criterios</b>   | <b>Estándares</b>   | <b>Actividades</b>   | <b>Competencias</b> |
|--|--|---|--|---------------------|
| La Edad Moderna: el Renacimiento y el Humanismo; su alcance posterior. | <i>Identificar los rasgos característicos de la Edad Moderna en relación con la época medieval.</i>                                    | <i>Señala cuáles fueron los signos del cambio hacia el nacimiento del mundo moderno.</i>  | Visualizar el vídeo “El nacimiento del Estado Moderno en 15 minutos” de <i>Academia Play</i> . Posteriormente se entregará a cada grupo una serie de enunciados para que mediante debate interno marquen si son verdaderos o falsos en función de la explicación del video. Finalmente se expondrán y debatirán los resultados en el aula hasta llegar a unas conclusiones.  | CCL<br>CD<br>CSC    |
|  | 1. Comprender la significación histórica de la etapa del Renacimiento en Europa. (B2)  | 1.2. Identifica rasgos del Renacimiento y del Humanismo en la historia europea, a partir de diferentes tipos de fuentes históricas. (B2)<br><i>Identifica los principales avances científicos y técnicos del momento.</i> | <i>En grupos de trimestre.</i> Panel de expertos. Entregar tres fragmentos de las obras “Utopía” de Tomás Moro, “Elogio de la Locura” de Erasmo de Rotterdam y “Tratado del socorro de los pobres” de Juan Luis Vives para que cada miembro del grupo lea uno de los tres fragmentos, extrayendo las ideas principales del mismo. Posteriormente, el experto de cada fragmento se reunirá con los expertos del resto de grupos y pondrán en común las conclusiones extraídas de su lectura con el objetivo de establecer, al menos, cinco rasgos del Renacimiento y del Humanismo en la historia de Europa y dos avances científicos y/o técnicos del momento. | CCL<br>CSC<br>CPAA  |
| El arte renacentista.  | 2. Relacionar el alcance de la nueva mirada de los humanistas, los artistas y científicos del Renacimiento con etapas anteriores. (B2) | 2.1. Conoce obras y legado de artistas, humanistas y científicos de la época. (B2)  | <i>Individual y en grupos de trimestre.</i> Visualización de la película “Galileo” (1969) de Liliana Cavani. A partir de su visionado, realizar, como tarea individual en el aula, la ficha guionizada de análisis de la película (que será entregada al profesor). Por otra parte, como trabajo en grupos de trimestre, se asignará la realización de un dossier que trate de resumir cuáles fue el principal legado de Galileo a partir de la película visualizada.  | CCL<br>CSC<br>CEC   |
|  | <i>Diferenciar los elementos propios del arte renacentista.</i>  | <i>Busca y reconoce ejemplos de obras renacentistas.</i>  | <i>En grupos de trimestre.</i> Buscar un ejemplo arquitectónico o escultórico de arte renacentista en la península y realizar una presentación en PowerPoint (de 5 diapositivas) con aquellos datos más interesantes, curiosos o relevantes de dicho legado para su posterior exposición en el aula.   | CD<br>SIE<br>CEC    |

**Unidad 10: Las monarquías modernas. El reinado de los Reyes Católicos.**

| <b>Contenidos</b>                                       | <b>Criterios</b>   | <b>Estándares</b>   | <b>Actividades</b>  | <b>Competencias</b> |
|---|--|---|---|---------------------|
| Las monarquías modernas.                                | 5. Comprender las diferencias entre los reinos medievales y las monarquías modernas. (B2)                              | <i>Explica en qué se diferencian las monarquías autoritarias modernas de las monarquías feudales medievales.</i>            | <i>Individual.</i> Leer, primero, un fragmento adaptado de “Las siete Partidas” (1252-1284) de Alfonso X y extraer las ideas principales. En segundo lugar, leer un fragmento de “El príncipe” (1591) de Maquiavelo y extraer nuevamente las ideas principales.<br><i>En grupos de trimestre.</i> Debatir entre los miembros del grupo cuáles son las principales diferencias que pueden extraer de la comparativa entre ambos textos hasta llegar a un acuerdo. Posteriormente, se celebrará un debate guiado por el profesor con el objetivo de explicar en qué se diferencian las monarquías medievales de las monarquías modernas.  | CCL<br>CPAA         |
| La unión dinástica de Castilla y Aragón.                | 3. Analizar el reinado de los Reyes Católicos como una etapa de transición entre la Edad Media y la Edad Moderna. (B2) | <i>Analiza la expulsión de los judíos en el reinado de los Reyes Católicos utilizando fuentes diversas.</i>                 | <i>Individual.</i> Leer, primero, un fragmento del Decreto de expulsión a los judíos de los Reyes Católicos (31 de marzo de 1492) para extraer las ideas principales. En segundo lugar, leer un fragmento de la novela “Un hoyo profundo al pie de un olivo” de Carmen de la Bandera (Editorial Anaya), en el que se narra la puesta en marcha de este edicto por parte de los Reyes Católicos.<br><i>En grupos de trimestre.</i> Comparar la fuente histórica real con la fuente literaria, establecer semejanzas y diferencias y analizar el porqué de esta expulsión y sus consecuencias. Posteriormente, se celebrará un debate guiado por el profesor con el objetivo de deducir los mecanismos que utilizaron los Reyes Católicos para lograr la unión dinástica. | CCL<br>CSC<br>CEC   |
|   |  | <i>Identifica tres de los acontecimientos más destacados que ocurrieron en 1492 bajo el reinado de los Reyes Católicos.</i> | <i>En grupos de trimestre.</i> Elaborar la portada de un periódico que incluya un nombre sugerente que resuma aquello que ocurrió en el año 1492, unos titulares específicos para tres de los acontecimientos más destacados de esta fecha (el descubrimiento de América, la conquista de Granada y expulsión de los judíos sefardíes) y un contenido de texto e imágenes que traten de resumir lo ocurrido. Las portadas de periódico serán expuestas en el aula durante un trimestre.   | CCL<br>CSC<br>CPAA  |
| Isabel I de Castilla. El reinado de los Reyes Católicos | <i>Analizar la política matrimonial y la política exterior de los Reyes Católicos.</i>                                 | <i>Entiende la política exterior de los Reyes Católicos en relación con los acuerdos matrimoniales</i>                      | <i>En grupos de trimestre.</i> Inspirado en el conocido programa de televisión <i>First dates</i> los alumnos reciben una serie de grabaciones sonoras para cada uno de los hijos de los Reyes Católicos, así como para sus respectivos cónyuges, de manera que siguiendo las pistas que en ellas se contiene deben establecer los acuerdos matrimoniales que realmente tuvieron lugar, así como la razón de cada acuerdo y su relación con la política exterior de los Reyes Católicos.  | CD<br>CSC<br>CPAA   |

|  |   |   |  |                    |
|--|---|---|--|--------------------|
| <p><i>Juana I de Castilla. La herencia de los Reyes Católicos.</i></p> | <p><i>Conocer la figura de Juana I de Castilla en relación con la problemática en la herencia de los Reyes Católicos.</i></p> | <p><i>Elabora un árbol genealógico para explicar la problemática en la herencia de los Reyes Católicos.</i></p> | <p><i>En grupos de trimestre.</i> Para entender el concepto de árbol genealógico trabajaremos en el aula, primero, con la familia de la serie de dibujos animados <i>Los Simpson</i>, de forma que, a partir de las imágenes de los diferentes miembros de la familia, los alumnos elaboren en grupo el correspondiente árbol genealógico. Entendido el concepto, se repartirá imágenes de los Reyes Católicos, de sus descendientes, así como de los esposos o esposas correspondientes, para que los alumnos en grupo sean capaces de elaborar en una cartulina el árbol genealógico de los Reyes Católicos y establecer una breve explicación a la problemática de su herencia.</p> | <p>CCL<br/>CEC</p> |
|--|---|---|--|--------------------|

**Unidad 11: Los grandes descubrimientos geográficos.**

| Contenidos  | Criterios  | Estándares   | Actividades   | Competencias              |
|---|--|--|---|---------------------------|
| Los descubrimientos geográficos: Castilla y Portugal.<br><i>La expansión de Aragón.</i> | <i>Reconocer los principales descubrimientos de Castilla, Portugal y Aragón.</i> | 3.1. Conoce los principales hechos de la expansión [de Portugal], de Aragón y de Castilla por el mundo. (B2)                             | <i>En grupos de trimestre.</i> Identificar en un mapamundi mudo en tamaño DIN A4 los siguientes descubrimientos geográficos del siglo XV y XVI, sirviéndose de <i>Geacron: Atlas histórico mundial interactivo</i> (recurso web): Jamaica, Brasil, islas Canarias, Puerto Rico, océano Pacífico, Perú, Mozambique, islas Madeira, India, Panamá golfo de Guinea, cabo de Nueva Esperanza y Cuba. Posteriormente, deben identificar por colores cuáles fueron los descubrimientos castellanos, aragonés y portugueses.   | CD<br>CEC                 |
| <i>América precolombina: aztecas, mayas e incas.</i>                                    | <i>Conocer alguna de las principales culturas precolombinas.</i>                 | <i>Caracteriza la cultura maya como una de las principales culturas precolombinas.</i>   | <i>En grupos de trimestre.</i> Visualizar un fragmento del capítulo “Tiempo de conquista” (capítulo 8 de la tercera temporada) de la serie <i>El Ministerio del Tiempo</i> (RTVE, 2017), que está ambientada en el momento en que Jerónimo de Aguilar fue apresado por los mayas y rescatado por Hernán Cortés. Posteriormente, se pedirá a los grupos que, sin ver el final del capítulo, reflexionan y convengan cómo llegaron a acuerdos con el pueblo maya para lograr el rescate, atendiendo a sus rasgos característicos (geografía, idioma, cultura, organización política, estructura social, etc.). Después de trabajar la actividad se creasen dos grupos en clase representando los intereses castellanos e indígenas (mayas). | CD<br>CSC<br>CEC          |
| Conquista y de colonización América.  | 4. Entender los procesos de conquista y colonización, y sus consecuencias. (B2)  | 4.1. Explica las distintas causas que condujeron al descubrimiento de América por los europeos, a su conquista y a su colonización. (B2) | <i>Individual y en grupos de trimestre.</i> Leer la novela “¡Polizón a bordo! (El secreto de Colón)” de Vicente Muñoz Puelles (Editorial Anaya). Realizar, como tarea individual, la ficha guionizada de lectura que se manda al comienzo del trimestre (que será entregada al profesor) y completar un dossier en grupos de trimestre (trabajo en clase) sobre la lectura con el objetivo de explicar las causas que condujeron al descubrimiento de América por los europeos.   | CCL<br>CPAA<br>SIE<br>CEC |
|   |  | 4.2. Sopesa interpretaciones conflictivas sobre la conquista y colonización de América. (B2)   | <i>En grupos de trimestre.</i> Entregar un artículo periodístico a cada grupo para su lectura, análisis y extracción de las ideas principales: “Derriban una estatua de Colón tras declararlo culpable de genocidio” ( <i>Nación.com</i> ), “Derriban otra estatua de Colón en Estados Unidos” ( <i>El Mundo</i> ), “El Gobierno de Ciudad de México retira la estatua de Colón a dos días de la conmemoración de su arribo a América” ( <i>El País</i> ), “Lo que la   | CLL<br>CPAA<br>CSC<br>CEC |

|   |  |  |   |                          |
|---|--|--|---|--------------------------|
|   |  |  | Leyenda Negra contra España no cuenta de las Leyes de Indias” (ABC), “De Simón Bolívar a Maduro: el anhelo de reinventarse España como la peor tiranía de la historia” (ABC), “La leyenda negra antiespañola que inventaron los anglosajones” (La Razón), “¿Perdón a México, por qué? Los historiadores y la conquista de América” (El Confidencial). Posteriormente cada grupo hará una breve exposición oral en el aula sobre la interpretación que se hace de la conquista y colonización de América y finalmente se propondrá un debate conjunto. |                          |
| Relevancia de la Corona de Castilla en la obra americana. | <i>Identificar las principales consecuencias políticas, económicas y sociales del proceso de colonización castellano en América.</i> | <i>Identifica cuáles fueron las principales herramientas de colonización en América.</i>         | <i>Individual y en grupos de trimestre.</i> Visualizar un fragmento de la película “1492. La conquista del paraíso” (1992) de Ridley Scott. A partir de su visionado, realizar, como tarea individual en el aula, la ficha guionizada de análisis de la película (que será entregada al profesor). Por otra parte, como trabajo en grupos de trimestre, se asignará la realización de un dossier que trate de identificar cuáles fueron las principales herramientas de colonización europea en América.  | CCL<br>CD<br>CPAA<br>CEC |
|   |  | <i>Reconoce la importancia histórica del Tratado de Tordesillas.</i>                             | <i>Salida complementaria.</i> Visita al Museo del Tratado de Tordesillas y las Casas del Tratado (Tordesillas, Valladolid) con el objetivo de que los alumnos recojan en su dossier individual toda la información aprendida sobre tres cuestiones: el Tratado de Tordesillas, las leyes de Burgos y las Nuevas Leyes de Indias.  | CCL<br>CPAA<br>CEC       |
| Arte y cultura en la América Hispana.                     | <i>Valorar las principales manifestaciones del arte y la cultura en la América Hispana.</i>  | <i>Identifica ejemplos representativos de la arquitectura y escultura en la América Hispana.</i> | <i>En grupos de trimestre.</i> Buscar un ejemplo arquitectónico o escultórico de arte en la América Hispana y realizar una presentación en PowerPoint (de 5 diapositivas) con aquellos datos más interesantes, curiosos o relevantes de dicho legado para su posterior exposición en el aula.   | CD<br>SIE<br>CEC         |

**Unidad 12: El siglo XVI: la hegemonía de los Austrias mayores.**

| Contenidos  | Criterios | Estándares | Actividades | Competencias |
|---|-----------|------------|-------------|--------------|
| <b>DESARROLLADO EN LA PARTE II DEL TRABAJO DE FIN DE MÁSTER</b> |           |            |             |              |

**Unidad 13: El siglo XVII: la decadencia de los Austrias menores. El Siglo de Oro español.**

| Contenidos   | Criterios   | Estándares   | Actividades   | Competencias               |
|--|---|--|---|----------------------------|
| Los Austrias y sus políticas: Felipe III, Felipe IV y Carlos II. | <i>Conocer los hechos políticos más relevantes de la Monarquía Hispánica bajo el reinado de los Austrias menores.</i> | <i>Elabora un eje cronológico con los hechos políticos más relevantes de la Monarquía Hispánica bajo el reinado de los Austrias menores.</i> | <i>En grupos de trimestre.</i> Buscar por grupo diez hechos políticos relevantes del reinado de los Austrias menores y entregar dicha selección a otro grupo para que elabore un eje cronológico de estos hechos, diferenciando el reinado en que ocurrieron, utilizando el recurso web <i>Timeline</i> .   | CCL<br>CMCT<br>SIE<br>CPAA |
| La crisis de la monarquía de los Austrias.                       | <i>Interpretar el modelo político del valimiento.</i>   | <i>Distinguir las figuras del duque de Lerma y el conde-duque de Olivares.</i>   | <i>Individual.</i> Leer dos fragmentos adaptados de la obra historiográfica “Los validos en la monarquía española del siglo XVII” de Francisco Tomás y Valiente: uno en el que se describe la figura del duque de Lerma y otro en el que se describe la figura del conde-duque de Olivares, tratando de identificar tres cuestiones: cronología, personalidad y concepto de poder.<br><i>En grupo.</i> Tomando como referencia las obras pictóricas de “Retrato ecuestre del duque de Lerma” (Pedro Pablo Rubens) y “Gaspar de Guzmán, conde-duque de Olivares, a caballo” (Diego Velázquez) se propondrá una lluvia de ideas grupal dirigida a establecer las principales diferencias entre ambos validos hasta completar individualmente una tabla comparativa entre ambos. | CCL<br>CSC                 |
|  | <i>Comprender el problema sucesorio de Carlos II.</i>   | <i>Entiende los conflictos derivados del problema sucesorio de Carlos II.</i>  | <i>Individual.</i> Realizar un árbol genealógico de la familia de los Austrias (desde Carlos I de España hasta Carlos II de España), señalando un hecho destacado de cada reinado y escribiendo una posible explicación para el problema sucesión de los Austrias en nuestro país.  | CCL<br>CEC                 |
| La crisis del siglo XVII en la Corona de Castilla.               | <i>Identificar los principales conflictos internos y externos del siglo XVII en la Corona de Castilla</i>             | <i>Identifica los principales conflictos internos y externos del siglo XVII en la Corona de Castilla a partir de fuentes históricas.</i>     | <i>En grupos de trimestre.</i> Analizar fuentes históricas. Cada grupo de trimestre recibirá un documento histórico y una serie de preguntas relacionadas para su análisis, comentario interno y reflexión: a) tabla sobre la distribución geográfica de los moriscos expulsados en 1609-1611 extraído de “La población   | CCL<br>CPAA<br>CSC<br>CEC  |

|   |   |  |  |                   |
|---|---|--|--|-------------------|
|   |   |  | española” (1976) de Jordi Nadal; b) texto sobre la despoblación del siglo XVII en Castilla extraído de “Restauración política de España. Discurso II” (1619) de Sancho de Moncada; c) texto sobre el coste del Imperio en Castilla extraído de “Conservación de Monarquías y discursos políticos” (1621) de Pedro Fernández de Navarrete; d) texto sobre la pérdida de minerales americanos extraído de “Restauración de la abundancia de España” (1631) de Miguel Caxa de Leruela; texto sobre los apuros económicos extraído de “Restauración política de España. Discurso IV” (1619) de Sancho de Moncada; e) fragmento de “Recopilación del dictamen de la materia de Estado de todos los reinos” (1624) del conde-duque de Olivares. Posteriormente, puesta en común y construcción conjunta de un mapa conceptual basado en el método <i>Visual Thinking</i> para identificar los principales conflictos internos y externos de la Corona de Castilla durante el siglo XVII. |                   |
| Principales manifestaciones de la cultura de los siglos XVI y XVII. | 6. Conocer la importancia de algunos autores y obras en los siglos XVI y XVII. (B2) | 6.1. Analiza obras (o fragmentos de ellas) de algunos autores de esta época en su contexto. (B2) | <i>Individual.</i> Leer y analizar fragmentos de obras de algunos de los autores más relevantes de los siglos XVI y XVII en España: a) “El Quijote” de Miguel de Cervantes, b) “La vida es sueño” de Calderón de la Barca; c) “Fuenteovejuna” de Lope de Vega; d) “La Celestina” de Fernando de Rojas; e) “El Lazarillo de Tormes” (Anónimo).  | CCL<br>CSC<br>CEC |
| El Siglo de Oro: arte y cultura.                                    | <i>Conocer la relevancia del Siglo de Oro español.</i>                              | <i>Busca y reconoce obras del siglo de Oro español.</i>  | <i>En grupos de trimestre.</i> Buscar un ejemplo arquitectónico, escultórico o pictórico correspondiente al Siglo de Oro Español y realizar una presentación en PowerPoint (de 5 diapositivas) con aquellos datos más interesantes, curiosos o relevantes de dicho legado para su posterior exposición en el aula.   | CD<br>SIE<br>CEC  |

**Unidad 14: El siglo XVII en Europa. El arte barroco.**

| Contenidos  | Criterios  | Estándares  | Actividades  | Competencias       |
|---|--|---|--|--------------------|
| El siglo XVII en Europa. Las monarquías autoritarias, parlamentarias y absolutas.                               | <i>Reconocer los distintos tipos de regímenes políticos de la Europa del s. XVII.</i>  | 5.1. Distingue las características de regímenes monárquicos autoritarios, parlamentarios y absolutos. (B2)  | <i>En tres grupos.</i> Dividir la clase en tres grupos, cada uno de los cuales se encargará de investigar y resumir las características básicas de cada uno de los regímenes políticos más característicos del siglo XVII europeo (autoritarismo, parlamentarismo y absolutismo) con el objetivo de crear un programa radiofónico (5/7 minutos) que resuma las conclusiones extraídas. <i>Individual.</i> Crear una tabla comparativa de las características básicas entre monarquías autoritarias, parlamentarias y absolutas a partir del contenido de los programas radiofónicos. | CSC<br>CPAA        |
| Políticas internas y de exteriores en la Europa de los siglos XVI y XVII.<br><br>La Guerra de los Treinta Años. | 6. Conocer rasgos de las políticas internas y las relaciones exteriores de los siglos XVI y XVII en Europa. (B2).  | 6.1. Analiza las relaciones entre los reinos europeos que conducen a guerras como la de los “Treinta Años”. | <i>Individual.</i> Visualizar el vídeo didáctico “La guerra de los Treinta Años en minutos” y elaborar un cuadro-resumen sobre la guerra de los “Treinta Años” en el que aparezcan cronología, protagonistas, causas, breve desarrollo, paces o tratados resultantes y consecuencias.  | CCL<br>CEC         |
|   |  | <i>Explica las consecuencias que tuvieron la paz de Westfalia y la paz de los Pirineos.</i>                 | <i>Individual.</i> Elaborar una ficha guionizada a partir de dos fragmentos entregados a los alumnos: uno sobre la paz de Westfalia y otro sobre el tratado de los Pirineos, donde se manda clasificar los documentos según su naturaleza, autor y fecha, destacar las ideas principales y secundarias, relacionar ambos fragmentos con el contexto histórico al que pertenecen y realizar una valoración histórica atendiendo al interés que tienen para conocer el periodo.  | CCL<br>CSC         |
| El arte Barroco. Principales manifestaciones de la cultura de los siglos XVI y XVII.                            | 7. Conocer la importancia de algunos autores y obras en los siglos XVI y XVII. (B2)  | 7.1. Analiza obras (o fragmentos de ellas) de algunos autores de esta época en su contexto. (B2)            | <i>Salida complementaria.</i> Visita al Museo Nacional de Escultura (Valladolid) con el objetivo de que los alumnos analicen tres obras que el profesor explicará en el propio museo: “Cristo yacente” (1614) de Gregorio Fernández, “Magdalena penitente” (1644) de Pedro de Mena y “Retablo de San Diego” (1604-1606) de Bartolomé Carducho. Para su análisis se proporcionará una ficha guionizada con los siguientes ítems: obra, autor, fecha, aspectos formales y artísticos, comentario personal.   | CCL<br>CPAA<br>CEC |
|   | 8. Conocer la importancia del arte Barroco en Europa y en América. Utilizar el vocabulario histórico con precisión, insertándolo en el contexto adecuado. (B2) | 8.1. Identifica obras significativas del Barroco. (B2)  | <i>En grupos de trimestre.</i> Buscar un ejemplo arquitectónico, escultórico o pictórico de arte barroco europeo y americano, y realizar una presentación en PowerPoint (de 5 diapositivas) con aquellos datos más interesantes, curiosos o relevantes de dicho legado para su posterior exposición en el aula.  | CD<br>SIE<br>CEC   |

### 2.3. DECISIONES METODOLÓGICAS Y DIDÁCTICAS

*“Me lo contaron y lo olvidé;  
lo vi y lo entendí;  
lo hice y lo aprendí”.*

Confucio  
(pensador chino del siglo VI a.C.)

La Orden EDU/362/2015, que establece el currículo de la materia de Geografía e Historia para la Comunidad Autónoma de Castilla y León, recoge explícitamente: primero, que la metodología empleada para el desarrollo de la materia debe “otorgar un protagonismo especial a la práctica directa mediante la utilización de recursos didácticos específicos”; segundo, que se deben poner en práctica dos tipos de estrategias, “de exposición y de indagación”; y, tercero, que sería beneficioso “hacer especial hincapié en el desarrollo de técnicas de trabajo intelectual” (pp. 32141-32142), buscando que los alumnos adquieran “un pensamiento abstracto, de interrelación y lógico, con el fin de potenciar el análisis multicausal y la comprensión de las situaciones espacio-temporales” (p. 32142).

Tomamos, pues, estas especificaciones como camino a seguir en cuanto a decisiones metodológicas y didácticas de nuestra programación, aunque somos conscientes, sin embargo, de que para el desarrollo de las materias de ciencias sociales en la mayoría de nuestras aulas de Educación Secundaria han sido y siguen siendo predominantes los métodos expositivos, donde el profesor, lejos de ceder el protagonismo al alumnado, combina la exposición de una serie de conocimientos teórico-prácticos a modo de clase magistral con preguntas que el alumnado responde, así como con la realización de ejercicios u otras tareas complementarias.

Lejos de rechazar la validez de las estrategias expositivas, que quizás puedan suponer la mejor opción para impartir el mayor número de contenidos posibles –dada la extensión de los programas– y facilitar la adecuada comprensión y estructuración de determinados temas entre el alumnado, la realidad es que actualmente es creciente el número de profesores y pedagogos que descartan su idoneidad. Dolors Quinquer (2004), profesora del Instituto de Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona, señala que las metodologías expositivas “no son las más adecuadas para que los estudiantes desarrollen capacidades como buscar, seleccionar, organizar y presentar

información, trabajar en equipo, afrontar y resolver problemas reales, aplicar técnicas y destrezas prácticas, desarrollar el pensamiento crítico y otras habilidades” (p. 10), siendo precisamente estas tareas las que exige poner en práctica el programa de competencias básicas en el que se centra nuestro actual sistema educativo.

Por este motivo, frente a este modelo de enseñanza más pasivo, se propone aquí una programación basada en una metodología activa de tipo interactivo, donde el estudiante se convierte en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y la interacción y la cooperación entre iguales pasan a ocupar un lugar fundamental. Se trata con ello de acabar con la visión dogmática y doctrinaria que asume que nuestra materia no debe ser comprendida sino memorizada, al tiempo que desvinculamos la enseñanza de la Geografía y la Historia del reduccionismo de nombres, fechas y acontecimientos (Prats y Santacana, 2001). Así pues, la metodología de la presente programación se sustenta en dos pilares fundamentales: de un lado, el modelo *flipped classroom* o aula invertida y, de otro lado, el aprendizaje cooperativo.

### ***Flipped classroom* o aula invertida**

La estrategia metodológica transversal durante todo el curso académico será el aula invertida o *flipped classroom*, un concepto creado por Jonathan Bergmann y Aaron Sams, dos profesores de química de la Woodland Park High School de Colorado (Estados Unidos), que en el año 2012 definieron esta propuesta educativa como:

un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se mueve desde el espacio de aprendizaje colectivo hacia el espacio de aprendizaje individual, y el espacio resultante se transforma en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo en el que el educador guía a los estudiantes a medida que se aplican los conceptos y puede participar creativamente en la materia. (2012, citado en Berenguer, 2016, p. 1468)

Supone, por tanto, un método de enseñanza que consiste en que el alumno “estudie” los conceptos teóricos por sí mismo a través de las herramientas que el docente pone a su alcance –principalmente textos, vídeos, audios o enlaces creados por el propio profesor o por otras personas– para destinar el tiempo de clase a resolver dudas en relación con el material proporcionado, realizar actividades y potenciar las competencias básicas, desterrando la explicación unidireccional y rompiendo con la monotonía y la desmotivación (Berenguer, 2016).

Este modo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje ancla sus principios en la Taxonomía de Bloom y los argumentos psicológicos de las teorías de Piaget (1967) y Vygotsky (1978) y exige, como indican J. Tourón y D. Martín (2018): primero, poner el foco en los estándares de aprendizaje; segundo, proponer contenido interactivo antes de la clase; tercero, proponer técnicas didácticas integradas en metodologías activas, inductivas y heurísticas; cuarto, realizar diferentes actividades durante la clase en función del progreso y el *feedback* de los alumnos; y, quinto, mantener una evaluación formativa constante.

Asumiendo estos principios metodológicos, se ha creado un blog de la asignatura, donde los estudiantes dispondrán de todo el material teórico-práctico para cada una de las catorce unidades didácticas que se han programado para este curso académico, de manera que lean o visualicen los materiales escritos o audiovisuales requeridos por el profesor antes de cada sesión de la asignatura. Así, los primeros diez/quince minutos de cada clase se destinarán, primero, a resolver todas aquellas dudas, preguntas, curiosidades o aportaciones que sean requeridas por el alumnado y, después, a realizar un breve cuestionario (escrito u online por medio de formularios Drive y *Flubaroo*, según las circunstancias del aula), que servirá para incidir sobre los aciertos y/o errores, repasar contenidos y competencias desarrollados en el tema, así como adaptar las posteriores actividades. Este modelo pedagógico ya ha sido puesto en práctica por otros profesores de Educación Secundaria y los resultados obtenidos han demostrado que los alumnos llegan más motivados a clase, con ganas de demostrar en el formulario lo que han aprendido, al tiempo que posibilita sacar fuera del aula procesos de aprendizaje de tipo inferior y dedicar el tiempo de clase a tareas de nivel cognitivo superior con ayuda del profesor, que ejerce como guía activo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández Santafé, 2018).

### **Aprendizaje cooperativo**

Pero, como indica Raúl Santiago, “si un profesor se limita a buscar o grabar vídeos sólo para que los estudiantes lo vean, sin cambiar su enfoque metodológico de aula, entonces se está olvidando de lo que realmente es importante: transformar el espacio de clase en un lugar de aprendizaje activo” (citado en Lucero, 2019, p. 158). Por este motivo, el segundo de los pilares metodológicos de esta programación es el aprendizaje cooperativo, una herramienta metodológica capaz de dar respuesta a las diferentes necesidades que presentan los individuos del siglo XXI en tanto que da voz al conjunto

del alumnado, supera “la dificultad de adaptación a la diversidad, el comportamiento disruptivo o la falta de motivación” (Azorín, 2018, p. 182) y genera un clima de trabajo favorable para la inclusión.

El aprendizaje cooperativo, gracias a su naturaleza, permite a los alumnos compartir las tareas explicadas, autoevaluar sus procesos de aprendizaje y comprender mejor las relaciones humanas, al tiempo que fortalece el aprendizaje competencial en tanto que se erige como un aprendizaje relacional basado en la interdependencia positiva entre los estudiantes (Adaliz y Díez, 2017). Se trata, por tanto, de gestionar la heterogeneidad natural que habita nuestras aulas –en lugar de ignorarla y reducirla–, pero también de enseñar el concepto de “aprendizaje cooperativo” como un contenido en sí mismo, ya que todos los alumnos del aula deben tomar consciencia de lo que significa trabajar en grupo, cuáles son sus ventajas, sus inconvenientes, sus objetivos y sus pautas de organización (Montoro, 2019).

Para la materialización del aprendizaje cooperativo en esta programación se van a conformar los denominados “grupos de trimestre”, es decir, grupos formales de tres alumnos que trabajarán juntos en las actividades de rutina que se lleven a cabo en el aula durante todo un trimestre y que deberán conformar un portfolio colectivo común, el cual será entregado al final de cada unidad didáctica.

El número de alumnos por grupo se ha decidido teniendo en cuenta que cuanto más pequeño sea el grupo más difícil será que los miembros no participen activamente y más fácil será detectar cualquier dificultad que pudieran mostrar los alumnos (Jonhson et al., 1994). En cuanto a su distribución, el método de formación variará según el trimestre: en el primer trimestre los grupos se formarán al azar (dado que el profesor no cuenta con datos previos de los alumnos), siguiendo un método por el que el profesor escribirá los nombres de algunos personajes históricos de época medieval y moderna en unas fichas y las repartirá para que cada alumno encuentre a los otros miembros de su grupo, que serán aquellos que vivieron en el mismo período histórico. En el segundo trimestre se seguirá una distribución estratificada, donde el profesor se asegurará que en cada grupo hay uno o más alumnos con ciertas habilidades, capacidades o competencias determinadas. En el tercer trimestre se utilizará una distribución mixta, donde los alumnos elegirán a varios compañeros con los que les gustaría trabajar y el profesor conformará un grupo de aprendizaje con una persona que hayan enumerado y otra elegida por el propio docente. Aplicando este triple criterio se busca realizar un estudio comparativo que permita

conocer cómo se llega a alcanzar el mejor rendimiento, aunque, en términos generales, se procurará la conformación de grupos heterogéneos donde las diferencias de rendimiento, intereses y perspectivas se conviertan en una oportunidad para estimular el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los alumnos (Johnson et al., 1994).

La puesta en práctica de la clase cooperativa tendrá lugar, como ya hemos apuntado, después de los diez/quince minutos destinados a la resolución de dudas y la respuesta diaria del cuestionario. Además, la clase se dividirá físicamente en los “grupos de trimestre” y cada alumno del grupo asumirá un rol (el cual puede ir cambiando a lo largo del trimestre) con el objetivo de que los miembros del mismo trabajen eficazmente, de manera activa, creen una interdependencia de roles complementarios y utilicen técnicas grupales básicas<sup>3</sup>. Como hemos tenido ocasión de comprobar en el desarrollo específico de cada unidad didáctica<sup>4</sup>, se han programado actividades individuales (que serán trasladadas al portafolio individual,) –donde el “grupo de trimestre” no tiene cabida, pero también un gran número de actividades grupales –las cuales están concebidas para el desarrollo de esta metodología específica–. Entre estas últimas están las que se han planteado aplicando la **técnica del puzzle o panel de expertos**, que es específica de la estrategia de aprendizaje cooperativo. En ellas, cada alumno asume la responsabilidad de una parte de la tarea, buscando información, analizándola o preparando su tema, para posteriormente reunirse con los miembros de distintos grupos que han trabajado la misma parte a fin de formar un “equipo de expertos”, donde resolver dudas, enriquecer en el tema o buscar soluciones. El último paso consiste en compartir cada parte con los miembros del “grupo de trimestre” con el objetivo de clarificar la explicación y dejar constancia de los objetivos requeridos en el portafolio (Carrasco, 2020). Esta herramienta metodológica se materializa en las siguientes actividades: panel de expertos sobre fuentes históricas (unidad didáctica 4), panel de expertos sobre la Peste Negra (unidad didáctica 7) y panel de expertos sobre el Renacimiento y el Humanismo (unidad didáctica 9).

---

<sup>3</sup> Johnson et al. señalan que “asignar roles a los alumnos es una de las maneras más eficaces de asegurarse de que los miembros del grupo trabajen juntos sin tropiezos y en forma productiva”.

<sup>4</sup> Consultar epígrafe 2.1.

## Otras metodologías

Este doble enfoque metodológico que construye los cimientos de la materia se acompañará con la inclusión de otro tipo de estrategias y técnicas metodológicas específicas y transversales, tales como:

- **La gamificación**, que es una técnica de aprendizaje que consiste en trasladar la mecánica propia de los juegos al ámbito educativo con el fin de obtener unos aprendizajes más significativos y funcionales (Educación 3.0., s.f.). Esta herramienta metodológica se materializa en las siguientes actividades de la programación: trivial (unidad didáctica 3), bingo histórico (unidad didáctica 4), programa de radio (unidad didáctica 3 y 14), jeopardy y telediario (unidad didáctica 6), pasapalabra (unidad didáctica 8), first dates (unidad didáctica 10).
- **El Aprendizaje Basado en Investigación (ABI)**, que tiene como objetivo conectar la educación con la enseñanza a través de la introducción del alumnado en la búsqueda de información y su posterior tratamiento mediante métodos científicos bajo la supervisión del profesor (Junta de Castilla y León [JCYL]a, s.f.). Esta herramienta metodológica se materializa en las siguientes actividades de la programación: búsqueda de aportaciones del Islam (unidad didáctica 3), búsqueda de arte románico y características del feudalismo (unidad didáctica 4), búsqueda de innovaciones musulmanas en la península Ibérica (unidad didáctica 5), búsqueda de topónimos y búsqueda de arte gótico (unidad didáctica 7), búsqueda de arte hispano en América (unidad didáctica 11), búsqueda de arte del Siglo de Oro (unidad didáctica 13), búsqueda de arte barroco (unidad didáctica 14).
- **Visual Thinking**, que es una herramienta de trabajo que consiste en comprender y organizar las ideas de un texto o video para su posterior manipulación y volcado en forma de dibujos simples e interconectados, que permiten crear mapas mentales, simular procesos y generar nuevas ideas (JCYLb, s.f.). Esta herramienta metodológica se materializa en las siguientes actividades: la doble actividad de la visualización de un video y la lectura de una serie de documentos históricos para la posterior construcción de un mapa conceptual que explique los acontecimientos que propiciaron la crisis de época bajomedieval (unidad didáctica 7) y en la lectura de fuentes históricas del siglo XVII castellano para explicar los principales

conflictos internos y externos de la Corona de Castilla en este momento (unidad didáctica 13).

Por último, me gustaría cerrar este apartado de decisiones metodológicas y didácticas destacando la importancia que juegan tres tipos de recursos didácticos en la concepción de esta programación. En primer lugar, el empleo de recursos web, que hoy en día nos abren una ventana de posibilidades para el alumnado, tales como la visita virtual de la Alhambra de Granada (unidad didáctica 3), la visita virtual de la Catedral de Burgos (unidad didáctica 7), la utilización de Google maps (unidad didáctica 7) o el atlas histórico mundial interactivo Geacron (unidad didáctica 11). En segundo lugar, la utilización de recursos literarios de manera constante y pertinente a lo largo de toda la programación, tal y como queda recogido en el epígrafe 2.5. sobre medidas que promueven el hábito de la lectura. En tercer lugar, el recurso al cine como “medio interactivo para aprender de manera crítica, creativa y emocional” (Flores, 2014, p. 421). Son reiterados los vídeos didácticos (unidades didácticas 1, 2, 3, 4, 8, 9, 14), las series (unidad didáctica 11) y las películas (unidades didácticas 4, 9 y 11) utilizadas en las actividades propuestas a lo largo de esta programación.

#### **2.4. CONCRECIÓN DE ELEMENTOS TRANSVERSALES**

El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria hace obligatorio el tratamiento específico de una serie de elementos transversales a lo largo de toda la etapa educativa cuya inserción en las programaciones de aula garantiza, en gran medida, el fin principal de la educación, que no es otro que el desarrollo pleno de la personalidad en el alumnado desde todos los factores que la integran (intelectual, corporal, social, afectivo y ético-moral) (Fernández Batanero, 2005).

En este sentido, la materia de Geografía e Historia abre ante sí una multiplicidad de opciones para, aprovechando los contenidos y criterios propuestos, formar a nuestros alumnos como ciudadanos comprometidos y participativos, dando cabida no sólo a contenidos conceptuales y procedimentales –los cuales siguen siendo hoy necesarios– sino también a contenidos de tipo actitudinal que relacionen la escuela con los grandes problemas y retos de nuestra sociedad actual (convivencia intercultural, desarrollo sostenible, violencia de género, homofobia, desigualdades sociales y económicas,

discriminaciones, hambre, migraciones, degradación del medio ambiente, etc.) (Fernández Batanero, 2005).

Partiendo de estas premisas, la legislación actual exige, en primer lugar, el tratamiento específico de la comprensión lectora, la expresión oral y la expresión escrita, elementos que son trabajados a lo largo de esta programación a través de las distintas actividades que exigen la comprensión lectora de fragmentos o textos bibliográficos, fuentes históricas escritas, así como de novelas (unidades didácticas 3, 5,6, 7, 8, 10, 11 y 13), la expresión escrita a través de pequeñas reseñas o escritos (unidades didácticas 1, 3, 4, 6, 7, 11 y 14), así como la expresión oral mediante el desarrollo de debates y la presentación oral en el aula (unidades didácticas 1, 2 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10 11 y 13), formulando todas estas propuestas bajo el paraguas de la igualdad, el respeto y la empatía rechazando cualquier tipo de gesto de discriminación, violencia o falta de respeto.

En segundo lugar, el Real Decreto 1105/2014 promueve la sistematización de la comunicación audiovisual y el fomento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, dos elementos transversales en los que se pone énfasis a lo largo de toda la programación mediante la propuesta de actividades que recurren a medios digitales y exige la utilización de este tipo de tecnología, como ocurre en todas aquellas propuestas que piden a los alumnos la búsqueda guiada en internet (unidades didácticas 3, 4, 5, 7, 9, 11, 13 y 14), la creación de presentaciones multimedia (unidades 3, 4, 5, 7, 9, 11, 13 y 14) y el uso de diferentes recursos web: *Google maps*, páginas web, atlas históricos, aulas virtuales, etc. (unidades didácticas 3, 6, 7, 11 y 14). A estas propuestas debemos sumar la correcta utilización del blog de la asignatura para acceder a los contenidos de la asignatura y a los recursos disponibles; así como el correcto entendimiento y tratamiento de los recursos audiovisuales que han sido incluidos en esta programación (unidades didácticas 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11 y 14), en un mundo que cada vez con mayor ahínco se apuesta por lo digital en el ámbito de la educación.

En tercera instancia, la ley inserta entre los elementos transversales de tratamiento específico el emprendimiento y la educación cívica y constitucional, que se trabajan mediante la propuesta de actividades de iniciativa individual y/o colectiva (unidades didácticas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13 y 14), donde sean los alumnos los responsables de sus propias decisiones y aporten por sí mismos nuevas ideas, conocimientos y actitudes al aula. Por otra parte, todas las actividades exigen un cierto grado de empatía histórica, una valoración del derecho constitucional y un fomento de

los actuales valores democráticos en comparación con el desarrollo político, social y cultural de las épocas medievales y moderna que encierran este temario.

Igualmente, las distintas actividades propuestas promoverán otros elementos transversales como la prevención y resolución pacífica de los conflictos, la igualdad entre hombres y mujeres, el respeto a las personas con discapacidad, el rechazo a cualquier tipo de violencia o el cuidado del medio ambiente.

Por último, debemos señalar que la doble fundamentación metodológica de esta programación –el *Flipped Classroom* y el Aprendizaje Cooperativo– contribuye al trabajo de manera transversal de valores como la iniciativa, la autonomía, la creatividad, la empatía, el trabajo cooperativo apostando, por encima de todo, por una educación para la democracia que se traduzca en la formación de ciudadanos preparados para trabajar en grupo y buscar el bien común.

## **2.5. MEDIDAS QUE PROMUEVEN EL HÁBITO DE LA LECTURA**

Como hemos tenido ocasión de comentar, la actual ley orgánica de Educación concede a la comprensión lectora un carácter transversal a lo largo de la enseñanza. Por su parte, el artículo 8.4. de la Orden EDU/362/2015 asume que “en las distintas materias se desarrollarán actividades que fomenten la motivación y el interés [...] por el hábito de lectura y estudio” (p. 32056), atribución que, en el caso de la materia de Geografía e Historia, se posibilita mediante la lectura y comprensión de un temario tradicionalmente de tipo enciclopédico, la lectura de pequeños fragmentos o textos históricos o la recomendación de ciertas novelas de corte histórico.

No obstante, la OCDE, en un estudio para los conocidos informes PISA, revela que la lectura se erige como uno de los problemas educativos más importantes a resolver en el contexto internacional, lo que en el caso de España se materializa en un rendimiento lector muy por debajo de la media a nivel internacional. Por lo tanto, esta situación nos hace pensar que “la lectura es una de las asignaturas pendientes de nuestro sistema educativo” (Barrio et al., 2006, pp. 502-503).

Bajo esta coyuntura y ante un currículum donde las habilidades lectoescritoras adquieren un papel principal, no debe ser sólo el profesor de Lengua, sino también los profesores del resto de áreas, los responsables de que:

“los alumnos comprendan sus textos y adquieran los conocimientos propios de cada una de las materias ... mediante la puesta en práctica de tres elementos interrelacionados: la reactivación de la información previa y el vocabulario requerido, la configuración de determinados procesos y habilidades y la correlación de la lectura y la escritura” (González et al., 2010, p. 4).

Siguiendo esta tesis, la presente programación propone un paulatino e intenso trabajo con fuentes escritas, ya sean materiales teóricos, fuentes históricas primarias, trabajos historiográficos de divulgación científica, prensa u obras artísticas y literarias, tales como novelas, cómics o materiales literarios adaptados. Para su selección se ha tenido en cuenta, en primer lugar, cuáles son los intereses generales de los adolescentes en materia de lectura y, en segundo lugar, el grado de adecuación necesaria para el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria. Para su tratamiento, se ha primado hacer partícipe al alumno de las lecturas mediante la exposición en grupo de las lecturas sugeridas, el debate en el aula y la creación de materiales libres a través de los dossiers de lectura (Luna et al., 2017, pp. 81-85).

El trabajo con fuentes históricas escritas se inserta en las unidades didácticas 1,4, 6, 7, 9, 10, 11, 13 y 14. La lectura y comprensión de textos y artículos académicos se hace presente en las unidades didácticas 6, 11 y 13 y los artículos seleccionados de prensa escrita se incluyen en la unidad didáctica 11. Por último, se recurre a novelas literarias en las unidades didácticas 5, 6, 8, 10, 11 y 13.

Dentro de esta selección –que puede consultarse en profundidad en el epígrafe 2.8. sobre materiales de aula y recursos de desarrollo curricular para el alumnado–, se han establecido tres lecturas obligatorias (una por trimestre), cuyos títulos serán informados al alumnado al inicio de cada trimestre y cuyo tratamiento exige, primero, la lectura individual por parte del alumnado; segundo, la complementación la ficha guionizada de lectura que se entregará al anunciar el título de la obra y; tercero, la creación de un dossier de lectura en el aula mediante trabajo cooperativo que, según el caso, perseguirá unos objetivos diferentes. Las lecturas obligatorias son las siguientes:

| Unidad didáctica | Libro de lectura obligatorio  | Actividad   |
|------------------|---|---|
| U.D. 5           | Greus, Jesús. <i>Así vivieron en -Al-Ándalus. La historia ignorada</i> , Editorial Anaya, 2009. | Leer la novela “Así vivieron en Al-Ándalus. La historia ignorada” de Jesús Greus (Editorial Anaya). Realizar, como tarea individual, la ficha guionizada de lectura que se manda al comienzo del trimestre (que será entregada al profesor) y completar un dossier en grupos de trimestre (trabajo en clase) sobre la lectura con el objetivo de explicar la importancia de Al-Ándalus en la Edad Media.                            |
| U.D. 6           | Martínez Mechen, Antonio, <i>La espada y la rosa</i> , Editorial Santillana, 2016.              | Leer la novela “La espada y la rosa” de Antonio Martínez Mechen (Editorial Santillana). Realizar, como tarea individual, la ficha guionizada de lectura que se manda al comienzo del trimestre (que será entregada al profesor) y completar un dossier en grupos de trimestre (trabajo en clase) sobre la lectura bajo el enunciado: “Explica la importancia del Camino de Santiago”.   |
| U.D. 11          | Muñoz Puelles, Vicente, <i>¡Polizón a bordo! (El secreto de Colón)</i> , Editorial Anaya, 2005. | Leer la novela “¡Polizón a bordo! (El secreto de Colón)” de Vicente Muñoz Puelles (Editorial Anaya). Realizar, como tarea individual, la ficha guionizada de lectura que se manda al comienzo del trimestre (que será entregada al profesor) y completar un dossier en grupos de trimestre (trabajo en clase) sobre la lectura con el objetivo de explicar las causas que condujeron al descubrimiento de América por los europeos. |

## 2.6. ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DEL ALUMNADO Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

El ya citado Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, establece en su artículo vigésimo, sobre *evaluaciones*, que la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado “será continua [...], tendrá un carácter formativo [...] y deberá ser integradora” (p. 183).

Siguiendo estas premisas y al amparo de las competencias básicas que el alumnado debe adquirir a lo largo de su etapa formativa, se ha diseñado un sistema de evaluación que, acorde a la metodología propuesta en esta programación, se desvincule de la tradicional evaluación de carácter enciclopédico y memorístico –donde prima por encima de todo la calificación de pruebas escrita– y se acerque a una valoración continua, formativa y objetiva de la dedicación, esfuerzo y rendimiento en post de formar

ciudadanos democráticos y útiles para la vida en relación a las competencias básicas que proporciona la materia de Geografía e Historia.

Los instrumentos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado, de naturaleza diversa y transversal, son los siguientes:

- a) Portfolio individual y colectivo:** se concibe un portfolio de naturaleza individual (realizado por cada uno de los alumnos) y otro de naturaleza colectiva (realizado por el “grupo del trimestre”).

En estos portfolios se incluye la fecha de cada sesión de la materia y posteriormente las evidencias de cada una de las actividades trabajadas, recogiendo en el aula los materiales empleados, los procedimientos llevados a cabo y las conclusiones extraídas de cada una de ellas.

Este instrumento juega un papel fundamental en la materia por la capacidad que tiene de reunir el análisis, tratamiento y presentación de las fuentes utilizadas, la búsqueda y selección de contenidos, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el desarrollo de la creatividad, el interés por la materia, la iniciativa personal del alumnado, y, por supuesto, la capacidad de trabajar en grupo.

Tanto el portfolio individual como el colectivo se entregarán al profesor al finalizar cada unidad didáctica y se evaluará no sólo el contenido de los mismos, sino también la claridad, la expresión, la estructuración de las ideas, la originalidad, la corrección ortográfica y gramatical y la presentación formal de sendos portfolios, que se devolverán corregidos a sus autores en un plazo no superior a 5 días, concibiendo su corrección como un instrumento de aprendizaje.

- b) Dossier de lectura:** se concibe un dossier de lectura trimestral para la lectura obligatoria propuesta en cada uno de ellos.

En el dossier de lectura se deberán distinguir dos partes: una primera parte, de carácter individual, donde se incluirá la ficha de lectura guionizada que el profesor entrega a cada alumno al inicio del trimestre y donde se recogen, de manera didáctica, preguntas, curiosidades, aprendizajes, reflexiones y opiniones personales sobre la lectura en relación con la unidad didáctica en que se inserta; y una segunda parte, de carácter cooperativo, donde los “grupos de trimestre”

deberán incluir el dossier de lectura elaborado en clase para dar respuesta a una pregunta planteada en relación directa con el estándar de aprendizaje relacionado. El dossier de lectura se presentará una semana después de la fecha de realización de la última sesión destinada a la elaboración grupal del dossier en el aula y se evaluará no sólo el contenido de la ficha individual y del dossier grupal, sino también la claridad, la expresión, la estructuración de las ideas, la originalidad, la corrección ortográfica y gramatical y la presentación formal del dossier de lectura, que se devolverá corregido a sus autores en un plazo no superior a 5 días, concibiendo su corrección como un instrumento de aprendizaje.

- c) **Dossier de película:** se concibe un dossier de película trimestral para la película propuesta en cada uno de los trimestres.

En el dossier de película se deberán incluir dos partes: una primera, de carácter individual, donde cada alumno irá completando todas aquellas preguntas, curiosidades, relaciones, reflexiones u opiniones de la película visualizada, en relación con la unidad didáctica en que se inserta; y una segunda parte, de carácter cooperativo, donde los grupos de trimestre deberán incluir el dossier de película elaborado en clase para dar respuesta a una pregunta planteada, en relación directa con el estándar de aprendizaje relacionado. El dossier de película se presentará una semana después de la fecha de realización de la última sesión destinada a la elaboración grupal del dossier en el aula y se evaluará de la misma manera que el dossier de lectura.

- d) **Cuestionario *flipped classroom*:** como se anunció en el epígrafe 2.3. de esta programación, sobre decisiones metodológicas y didácticas, al inicio de cada sesión se entregará a los alumnos un cuestionario que realizarán de forma individual con el objetivo de comprobar la asimilación de contenidos, objetivos y estándares de aprendizaje del material escrito o audiovisual que han trabajado en casa a través del acceso al blog de la asignatura.

Estos “cuestionarios *flipped classroom*” se conciben como pequeñas pruebas tipo test, de desarrollo, de pensamiento, de interpretación o de comentario crítico, cuya duración no será superior a los 10 minutos, realizándose, bien, de manera escrita, bien de manera online a través de Formularios Drive y *Flubaroo* (según las circunstancias del aula). A partir de sus resultados, los alumnos podrán

autoevaluarse, el profesor podrá conocer el grado de asimilación de los contenidos didácticos por parte de sus alumnos y, al mismo tiempo, se realizarán las actividades en clase para poder asentar conocimientos y desarrollar competencias a través de las tareas del aula (Fernández Santafé, 2018).

e) **Pruebas escritas:** se realizarán dos pruebas escritas por trimestre, de la siguiente manera:

| Trimestre | Fecha          | Unidades didácticas |
|-----------|----------------|---------------------|
| Primero   | 30 de octubre  | U.D. 1, 2 y 3       |
| Primero   | 1 de diciembre | U.D. 4 y 5          |
| Segundo   | 29 de enero    | U.D. 6 y 7          |
| Segundo   | 15 de marzo    | U.D. 8 y 9          |
| Tercero   | 29 de abril    | U.D. 10 y 11        |
| Tercero   | 18 de junio    | U.D. 12, 13 y 14    |

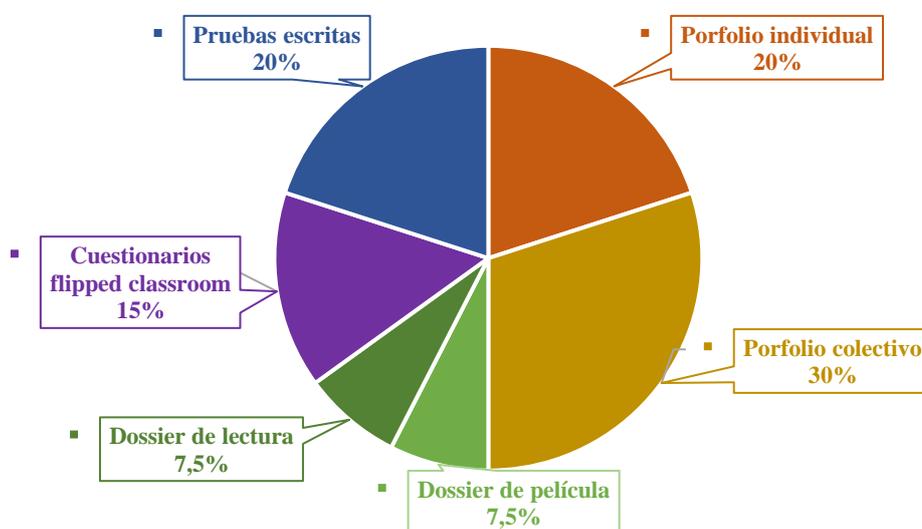
La prueba escrita tendrá como objetivo fundamental comprobar que los alumnos han asimilado los contenidos y alcanzado lo establecido en los estándares de aprendizaje correspondientes, y será planteada a los alumnos no como un fin sino como un proceso de aprendizaje. La duración de la prueba será de una sesión y, siguiendo los principios de las decisiones metodológicas de esta programación, se llevará a cabo de manera colectiva por los “grupos de trimestre”. Los alumnos podrán utilizar los portafolios de las unidades didácticas y podrán buscar información con sus móviles, haciendo referencia a la fuente utilizada.

La prueba escrita constará, en todos los casos, de cuatro partes, formuladas a modo de reto y que tratan de dar respuesta a las diferentes capacidades, habilidades y competencias de cada uno de los alumnos:

|                 |  |
|-----------------|--|
| <b>Parte I</b>  | <i>Eje cronológico.</i> Elaboración de un eje cronológico para situar adecuadamente acontecimientos, procesos, personajes, culturas, civilizaciones, estilos artísticos, etc., donde los alumnos demuestran su capacidad de relación y planificación, su capacidad de abstracción de conceptos y su sentido histórico.         |
| <b>Parte II</b> | <i>Comentario de fuentes.</i> Comentario de un texto, imagen, mapa o tabla relacionado con alguno de los contenidos de las unidades didácticas, donde los alumnos demuestran su capacidad de observación y transcripción, su habilidad de establecer vínculos multicausales, así como su habilidad de interpretación de datos. |

|                  |  |
|------------------|--|
| <b>Parte III</b> | <i>Pregunta de desarrollo.</i> Desarrollo de una pregunta corta a elegir entre dos opciones, donde los alumnos demuestren su capacidad de expresión escrita, su madurez intelectual y su habilidad para la búsqueda y selección de fuentes.        |
| <b>Parte IV</b>  | <i>Pregunta abierta.</i> Respuesta a una pregunta abierta, donde los alumnos pueden plantear razonamientos muy variados, demostrando su capacidad crítica, su autonomía de pensamiento, así como su creatividad, originalidad y sentido histórico. |

Tomando como referencia estos instrumentos de evaluación, la calificación de la asignatura, concebida como parte de una evaluación continua, formativa e integradora del alumnado, resultará de la suma de estos parámetros de la manera siguiente:



## 2.7. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

A nivel estatal, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, entiende, en el capítulo I sobre *principios y fines de la educación*, que el sistema educativo debe guiarse, primero, por el principio de calidad, “independientemente de las condiciones y circunstancias del alumnado”, y, segundo, por el principio de equidad, garantizando “la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación” (p. 14). Queda patente, por tanto, el esfuerzo que debe entrañar cualquier miembro del sistema educativo para ejercer como elemento compensador “de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de cualquier tipo de discapacidad” (p. 15).

A nivel autonómico, la Orden EDU 362/2015 exige que los centros docentes elaboren sus propuestas didácticas “desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común” (p. 32056). Al mismo tiempo, la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León ha emitido en la última década una serie de ordenes educativas y resoluciones<sup>5</sup> encaminadas a fomentar la atención a la diversidad y la inclusión educativa en nuestras aulas.

Conocedor de estas exigencias legislativas y consciente de que todos y cada uno de los alumnos a los que va dirigida esta programación didáctica presentan una diversa forma de actuar, de pensar, de hacer y de sentir, las medidas de atención a la diversidad constituyen un elemento fundamental para el correcto funcionamiento del doble proceso de enseñanza y aprendizaje en cualquier etapa de la educación secundaria (Campillo y Torres, 2012, p. 2).

Siguiendo la propuesta de Campillo Meseguer y Torres Sáez (2012), en esta programación se proponen dos tipos de medidas de atenciones a la diversidad: medidas generales y medidas específicas.

En cuanto a las medidas generales, podemos incluir, en primer lugar, la elección de una metodología de *flipped classroom* y aprendizaje cooperativo, puesto que según el II Plan de Atención a la Diversidad en Educación de Castilla y León 2017/2022<sup>6</sup> esta opción metodológica “invita y facilita la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, con particular atención a aquellos más vulnerables” (p. 23130). A ello se suma el esfuerzo constante y recurrente en la programación por favorecer un proceso de enseñanza participativo, favorecedor del compromiso y potenciador de la ayuda mutua. Estas medidas se concretan a lo largo de la programación, primero, en la conformación de agrupamientos de trabajo heterogéneos y flexibles; segundo, en la propuesta en las actividades de ampliación y profundización adecuadas a los distintos ritmos de

---

<sup>5</sup> Véase la ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León o la RESOLUCIÓN de 17 de mayo de 2010, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa, escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. (BOCYL de 27 de mayo).

<sup>6</sup> ACUERDO 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022.

aprendizaje del alumnado; y, tercero, en la diversidad de instrumentos de evaluación conducentes a potenciar las diferentes competencias individuales. También como medida general podemos incluir la constante adecuación de tiempos y espacios, la adecuada acción tutorial, la relación continuada con las familias y la recurrente colaboración con el departamento de orientación del centro educativo, así como con el resto de equipo docente.

Por su parte, las medidas específicas de atención a la diversidad exigen la puesta en práctica de un conjunto de programas relacionados, por ejemplo, con el refuerzo, apoyo y/o acompañamiento de alumnado de integración tardía o situación de desventaja socioeducativa, acciones de naturaleza compensatoria para aquellos alumnos que requieran necesidades específicas por presentar dificultades de adaptación e inserción al entorno escolar y problemas de convivencia, así como programas específicos para todos aquellos alumnos con necesidad de adaptación lingüística o en situación de enfermedad u hospitalización.

En la presente programación se contempla la modificación de contenidos, criterios y estándares de aprendizaje para todos aquellos alumnos con desfases significativos respecto a los conocimientos instrumentales básicos o bien con altas capacidades intelectuales, procurando siempre el educado equilibrio para su desarrollo personal y social. Para los alumnos con mayores desfases curriculares se proponen medidas específicas, tales como apoyo específico de los contenidos impartidos, actividades adaptadas individualmente, el desarrollo de actividades de recuperación o la convocatoria de exámenes de recuperación de la materia suspensa, creando una metodología más contextualizada para que este tipo de alumnado vuelva a sentirse capaz de aprender y quiera hacerlo (Luzón et al., 2009). Para los alumnos con altas capacidades se concibe la preparación de bibliografía específica para las distintas unidades didácticas, la organización de actividades adaptadas individualmente y la recomendación de diferentes títulos bibliográficos y cinematográficos que complementen sus intereses y habilidades, favoreciendo el gusto por la investigación, el desarrollo de un pensamiento creativo adaptado y generando actitudes y conductas acordes a las necesidades psicoeducativas de este tipo de estudiantes (Rodríguez et al., 2010).

## **2.8. MATERIALES DE AULA Y RECURSOS DE DESARROLLO CURRICULAR PARA EL ALUMNADO**

Son múltiples y diversos los materiales de aula y recursos didácticos necesarios para poner en práctica las catorce unidades didácticas que componen esta programación. En cuanto al material de aula, las sesiones se llevarán a cabo en un aula amplia, correctamente iluminada y dotada de todo el equipamiento necesario: silla y mesa de profesor, sillas y mesas del alumnado (distribuidas para la clase de geografía e historia en grupos de trimestre), una pizarra tradicional, un proyector y su correspondiente pantalla de presentación, que dispone de micrófono incorporado para la retransmisión de audios y videos. Igualmente será utilizada con frecuencia el aula de informática, que dispone de una serie de ordenadores de sobremesa, así como de un proyector y pizarra digital.

En cuanto a materiales de aula, los alumnos dispondrán de los contenidos de carácter teórico-práctico en el blog de la asignatura, dando la posibilidad de fotocopias a todo aquel que no pueda acceder a este medio. En este temario, elaborado por el profesor y dividido por unidades didácticas, aparece el contenido específico de la unidad, fotografías, mapas, dibujos y todo tipo de ilustraciones, así como los enunciados de las actividades que se llevarán a cabo. Por este motivo no será necesario que los alumnos compren ningún libro de texto.

Los portfolios individuales y colectivos – según la naturaleza de la actividad realizada – adquirirán un gran protagonismo dentro de los materiales de aula, ya que todas las actividades desarrolladas se materializarán en estos portfolios, indicando la fecha de realización, un breve resumen de la actividad y el desarrollo explícito de la misma. Estos portfolios serán entregados al profesor al final de cada unidad didáctica, ya que constituyen uno de los principales instrumentos de evaluación de la asignatura. Paralelamente, los dossiers de lectura (para la lectura obligatoria trimestral) y de película (para la película obligatoria trimestral) constituirán otro de los materiales de aula, siendo entregados al inicio del trimestre al alumnado, que deberá complementarlo y desarrollarlo a lo largo del mismo.

Derivado de la metodología seleccionada y la importancia concedida a todo tipo de fuentes útiles para el aprendizaje de la Geografía, la Historia y la Historia del Arte es diversa la tipología de recursos empleada para las actividades propuestas en esta programación:

| Recursos web |   |
|--------------|---|
| U.D. 3       | <i>Página oficial de la Alhambra de Granada.</i> Visita virtual Alhambra de Granada.<br>( <a href="https://www.alhambra.org/mapa-virtual-alhambra.html">https://www.alhambra.org/mapa-virtual-alhambra.html</a> )   |
| U.D. 6       | Aula de Historia de Víctor Cantos: La Batalla de Covadonga.<br><a href="https://www.auladehistoria.org/">https://www.auladehistoria.org/</a>  |
| U.D. 7       | <i>Google maps.</i><br><a href="https://www.google.es/maps/?hl=es">https://www.google.es/maps/?hl=es</a>  |
|              | <i>Página oficial de la Catedral de Burgos.</i> Visita virtual de la Catedral de Burgos.<br><a href="http://www.educa.jcyl.es/crol/es/recursos-educativos/visita-virtual-catedral-burgos">http://www.educa.jcyl.es/crol/es/recursos-educativos/visita-virtual-catedral-burgos</a> |
| U.D. 11      | <i>Geacron: Atlas histórico mundial interactivo.</i><br><a href="http://geacron.com/home-es/?lang=es">http://geacron.com/home-es/?lang=es</a>   |
| U.D. 13      | <i>Timeline.</i><br><a href="https://timeline.knightlab.com/">https://timeline.knightlab.com/</a>   |
| U.D. 14      | <i>Arre caballo!:</i> Tratado de los Pirineos (1659).<br><a href="https://arrecaballo.es/edad-moderna/guerra-franco-espanola-1635-59/tratado-de-los-pirineos-1659/">https://arrecaballo.es/edad-moderna/guerra-franco-espanola-1635-59/tratado-de-los-pirineos-1659/</a>          |

| Recursos cartográficos |  |
|------------------------|--|
| U.D. 2                 | Mapa político de Europa actual.  |
|                        | Mapa histórico de los reinos germánicos (siglo VI).  |
| U.D. 5                 | Diccionario Histórico de la Lengua Española ( <a href="https://www.rae.es/dhle/">https://www.rae.es/dhle/</a> ). |
| U.D. 7                 | Plano urbano actual de la ciudad de Ávila.   |
|                        | Plano urbano actual de la ciudad de Tarragona.   |
| U.D. 11                | Mapamundi tamaño   |

| Recursos audiovisuales |  |
|------------------------|--|
| U.D. 1                 | Canal Academia Play. (24 de marzo de 2020). <i>La caída de Constantinopla.</i> Youtube. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=oyeaQtn_svI">https://www.youtube.com/watch?v=oyeaQtn_svI</a> .                                    |
| U.D. 2                 | Canal Web Historias. (3 de abril de 2015). <i>Causas de la caída del Imperio Romano.</i> Youtube. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=hIrg5Ui5rwe&amp;t=253s">https://www.youtube.com/watch?v=hIrg5Ui5rwe&amp;t=253s</a>      |
|                        | Canal Exploradores de la Historia. (11 de abril de 2013). <i>El Imperio Bizantino: Grandes civilizaciones.</i> Youtube.<br><a href="https://www.youtube.com/watch?v=9KcC9LigilM">https://www.youtube.com/watch?v=9KcC9LigilM</a> . |
| U.D. 3                 | Canal Academia Play. (24 de marzo de 2020). <i>La caída de Constantinopla.</i> Youtube.<br><a href="https://www.youtube.com/watch?v=oyeaQtn_svI&amp;t=4s">https://www.youtube.com/watch?v=oyeaQtn_svI&amp;t=4s</a>                 |
|                        | Canal Academia Play. (24 de marzo de 2020). <i>La expansión del islam.</i> Youtube.<br><a href="https://www.youtube.com/watch?v=N8S1s7B70Ak&amp;t=7s">https://www.youtube.com/watch?v=N8S1s7B70Ak&amp;t=7s</a>                     |
| U.D. 4                 | Canal La cuna de Halicarnaso. (21 de octubre de 2015). <i>¿Qué es el feudalismo? Compréndelo en 10 minutos.</i> Youtube.<br><a href="https://www.youtube.com/watch?v=JrDwiHpAals">https://www.youtube.com/watch?v=JrDwiHpAals</a>  |

|                |   |
|----------------|---|
|                | Canal La cuna de Halicarnaso. (27 de octubre de 2015). <i>La sociedad feudal I. La monarquía y la nobleza</i> . Youtube.<br><a href="https://www.youtube.com/watch?v=TwPT618c6YI">https://www.youtube.com/watch?v=TwPT618c6YI</a>   |
|                | Canal La cuna de Halicarnaso. (4 de noviembre de 2015). <i>La sociedad feudal. Clero y estado llano</i> . Youtube.<br><a href="https://www.youtube.com/watch?v=XTqyDUGaoMg">https://www.youtube.com/watch?v=XTqyDUGaoMg</a>   |
|                | Canal La cuna de Halicarnaso. (11 de noviembre de 2015). <i>Economía y cultura monástica</i> . Youtube.<br><a href="https://www.youtube.com/watch?v=MERJ0ZeNKy0&amp;feature=emb_imp_woyt">https://www.youtube.com/watch?v=MERJ0ZeNKy0&amp;feature=emb_imp_woyt</a>  |
|                | Canal del Profesor Francisco. (23 de junio de 2020). <i>El rol de la Iglesia Católica en la Edad Media</i> . Youtube.<br><a href="https://www.youtube.com/watch?v=fDAoUsucmVw">https://www.youtube.com/watch?v=fDAoUsucmVw</a>  |
|                | Scott, R. (Director). (2005). <i>El reino de los cielos</i> [Película]. Free Productions.   |
| <b>U.D. 7</b>  | González, J. (Productor). (2004). <i>La península de los cinco reinos</i> [Serie Documental]. Radio Televisión Española.<br><a href="https://www.rtve.es/alacarta/videos/memoria-de-espana/memoria-espana-peninsula-cinco-reinos/3209458/">https://www.rtve.es/alacarta/videos/memoria-de-espana/memoria-espana-peninsula-cinco-reinos/3209458/</a> |
|                | Canal Academia Play. (24 de marzo de 2020). <i>La Peste Negra en diez minutos</i> . Youtube.<br><a href="https://www.youtube.com/watch?v=XK90X1V4zM8">https://www.youtube.com/watch?v=XK90X1V4zM8</a>   |
| <b>U.D. 8</b>  | Canal Historia en comentarios. (10 de marzo de 2018). <i>Historia de Al-Ándalus: Reinos Taifas, almorávides, almohades y Reino Nazarí de Granada</i> . Youtube.<br><a href="https://www.youtube.com/watch?v=I9aYbDpvEdg">https://www.youtube.com/watch?v=I9aYbDpvEdg</a>  |
| <b>U.D. 9</b>  | Canal Academia Play. (5 de abril de 2018). <i>El nacimiento del Estado Moderno en quince minutos</i> . Youtube.<br><a href="https://www.youtube.com/watch?v=hYajgwcWb1k">https://www.youtube.com/watch?v=hYajgwcWb1k</a>  |
|                | Cavani, L. (Directora) (1969). <i>Galileo</i> [Película]. Fenice Producciones.  |
| <b>U.D. 10</b> | Grabaciones sonoras sobre “La familia de los Reyes Católicos” (elaboración propia)  |
| <b>U.D. 11</b> | Olivares, J. (Director). (2017). <i>Tiempo de conquista</i> . [Serie]. Radio Televisión Española.   |
|                | Scott, R. (1981). <i>La Conquista del Paraíso</i> . [Película]. Gaumont.  |
| <b>U.D. 14</b> | Canal En Minutos. Vídeo didáctico. (10 de noviembre de 2020). <i>La guerra de los Treinta Años en minutos</i> . Youtube.<br><a href="https://www.youtube.com/watch?v=J5KEoWbilzU">https://www.youtube.com/watch?v=J5KEoWbilzU</a>   |

| Novelas y otros recursos literarios |   |
|-------------------------------------|---|
| <b>U.D. 5</b>                       | Greus, J. (2009). <i>Así vivieron en -Al-Ándalus. La historia ignorada</i> . Editorial Anaya. |
|                                     | Molina, M.I. (1996). <i>El Señor del cero</i> . Editorial Alfaguara.                          |
| <b>U.D. 6</b>                       | Martínez Mechen, A. (2016). <i>La espada y la rosa</i> . Editorial Santillana.                |
|                                     | Ruiz García, P. (2012). <i>El enigma del scriptorium</i> . Gran Angular.                      |
| <b>U.D. 8</b>                       | Cano de la Iglesia, J., 1212. <i>Las navas de Tolosa</i> . [cómico]. Ponent Mon.              |
| <b>U.D. 10</b>                      | Bandera, C. (2002). <i>Un hoyo profundo al pie de un olivo</i> . Editorial Anaya.             |
| <b>U.D. 11</b>                      | Muñoz Puelles, V. (2005). <i>¡Polizón a bordo! (El secreto de Colón)</i> . Editorial Anaya.   |
| <b>U.D. 13</b>                      | Cervantes, Miguel (de) (1605). <i>Don Quijote de la Mancha</i> .                              |
|                                     | Calderón de la Barca, Pedro. (1635). <i>La vida es sueño</i> .                                |

|  |   |
|--|---|
|  | Vega, Lope (de). (1619). <i>Fuenteovejuna</i> .                         |
|  | Rojas, Fernando (de) (1499). <i>Tragicomedia de Calisto y Melibea</i> . |
|  | Anónimo. (1554). <i>El Lazarillo de Tormes</i> .                        |

| Monografías y artículos académicos |   |
|------------------------------------|---|
| U.D. 6                             | García de Cortázar, F. y González Vesga, J.M. (2009). <i>Breve Historia de España</i> . Alianza Editorial.  |
|                                    | Ladero Quesada, M.A. (2014). <i>La formación medieval de España: Territorios. Regiones. Reinos</i> . El libro de bolsillo-Historia.   |
|                                    | Ayala Martínez, C. (2017). La Reconquista, ¿ficción o realidad histórica? en A. Gordo Molina y D. Melo Carrasco (Coords), <i>La Edad Media peninsular: lexicología y lexicografía (aproximaciones y problemas)</i> (pp. 127-142). Editorial Trea. |
| U.D. 11                            | Tomás y Valiente, Francisco, <i>Los validos en la monarquía española del siglo XVII</i> , Marcial Pons, 2015.   |
| U.D. 13                            | Nadal, Jordi, <i>La población española</i> , Editorial Ariel, 1976.   |

| Prensa  |  |
|---------|--|
| U.D. 11 | EFE. (12 de octubre de 2004). Derriban una estatua de Colón tras declararlo culpable de genocidio. <i>La Nación</i> .<br><a href="https://www.nacion.com/archivo/derriban-estatua-de-colon-tras-declararlo-culpable-de-genocidio/G4FPKM2XRVCXXPUUEDIVCGZA7I/story/">https://www.nacion.com/archivo/derriban-estatua-de-colon-tras-declararlo-culpable-de-genocidio/G4FPKM2XRVCXXPUUEDIVCGZA7I/story/</a>   |
|         | AFP. (5 de julio de 2020). Derriban otra estatua de Colón en Estados Unidos. <i>El Mundo</i> .<br><a href="https://www.elmundo.es/internacional/2020/07/05/5f019633fdddff8ba8b4589.html">https://www.elmundo.es/internacional/2020/07/05/5f019633fdddff8ba8b4589.html</a>  |
|         | Morán Breña, C. (10 de octubre de 2020). El gobierno de Ciudad de México retira la estatua de Colón a dos días de la conmemoración de su arribo a América. <i>El País</i> .<br><a href="https://elpais.com/mexico/2020-10-10/el-gobierno-de-ciudad-de-mexico-retira-la-estatua-de-colon-a-dos-dias-de-la-conmemoracion-de-su-arribo-a-america.html">https://elpais.com/mexico/2020-10-10/el-gobierno-de-ciudad-de-mexico-retira-la-estatua-de-colon-a-dos-dias-de-la-conmemoracion-de-su-arribo-a-america.html</a> |
|         | Medina, M. y Canto, P. (23 de junio de 2019). ¿Perdón a México, por qué? Los historiadores y la conquista de América. <i>El Confidencial</i> .<br><a href="https://www.elconfidencial.com/cultura/2019-03-26/pedir-perdon-espana-conquista-america-historiadores_1903714/">https://www.elconfidencial.com/cultura/2019-03-26/pedir-perdon-espana-conquista-america-historiadores_1903714/</a>  |
|         | Llona, G. (3 de marzo de 2013). Lo que la leyenda Negra contra España no cuenta de las Leyes de Indias. ABC.<br><a href="https://www.abc.es/sociedad/20130303/abci-leyes-indias-derechos-humanos-201303012122.html">https://www.abc.es/sociedad/20130303/abci-leyes-indias-derechos-humanos-201303012122.html</a>  |
|         | Viana, I. (18 de febrero de 2021). De Simón Bolívar a Maduro: el anhelo de reinventarse España como la peor tiranía de la historia. ABC.<br><a href="https://www.abc.es/historia/abci-leyenda-negra-simon-bolivar-maduro-anhelo-reinventarse-espana-como-peor-tirania-historia-202102180108_noticia.html">https://www.abc.es/historia/abci-leyenda-negra-simon-bolivar-maduro-anhelo-reinventarse-espana-como-peor-tirania-historia-202102180108_noticia.html</a>  |
|         | Gullo, M. (23 de mayo de 2020). La leyenda negra antiespañola que inventaron los anglosajones. <i>La Razón</i> .<br><a href="https://www.larazon.es/cultura/20210523/aftnmlztirg55ehs2bs3fetd3m.html">https://www.larazon.es/cultura/20210523/aftnmlztirg55ehs2bs3fetd3m.html</a>  |

| <b>Fuentes históricas primarias (escritas)</b> |   |
|--|---|
| <b>U.D. 1</b>                                  | “Carta Magna” del rey Juan Sin Tierra (1215)  |
|  | “Código de leyes” de Justiniano (534)   |
| <b>U.D. 4</b>                                  | “Primera crónica general de España” de Alfonso X (siglo XIII)   |
|  | “Crónica de Jaime I” (siglo XIII)   |
|  | “Blanquerna” de Ramón Llull (1283)  |
| <b>U.D. 6</b>                                  | “Crónica de Alfonso III” (versión rotense). Fragmento sobre la batalla de Covadonga.  |
|  | “Historia general de Al-Ándalus” de Ahmed Mohammed al-Maqqari. (siglo XVI).   |
| <b>U.D. 7</b>                                  | “Crónica del rey Enrique III” de P. López de Ayala (1391)   |
|  | “Sentencia arbitral de Guadalupe” (1486)  |
| <b>U.D. 9</b>                                  | “Utopía” de Tomás Moro (1516)   |
|  | “Elogio de la locura” de Erasmo de Rotterdam (1511)   |
|  | “Tratado del socorro de los pobres” de Juan Luis Vives (1526)   |
| <b>U.D. 10</b>                                 | “Las siete Partidas” de Alfonso X (1252-1284)   |
|  | “El Príncipe” de Nicolás Maquiavelo (1513)  |
|  | “Decreto de expulsión a los judíos” de los Reyes Católicos (1492)   |
| <b>U.D. 13</b>                                 | “Restauración política de España” de Sancho de Moncada (1619)   |
|  | “Conservación de Monarquías y discursos políticos” de Pedro Fernández de Navarrete (1621)   |
|  | “Recopilación del dictamen de la materia de Estado de todos los reinos” del <i>Gran Memorial</i> escrito por el conde-duque de Olivares (1624)  |
| <b>U.D. 14</b>                                 | “Paz de Westaflia” (1648). Adaptación a partir de:<br><a href="https://sites.google.com/site/socialesparaeducar/historia/comentarios-de-texto/tratado-de-westfalia">https://sites.google.com/site/socialesparaeducar/historia/comentarios-de-texto/tratado-de-westfalia</a> |

| <b>Fuentes históricas primarias (obras de arte y fuentes materiales)</b> |   |
|--|---|
| <b>U.D. 1</b>  | Miniatura medieval. “El mes de mayo” en <i>Las muy ricas horas del Duque de Berry</i> de los hermanos Limbourg (1411-1416).   |
|  | Fotografía de armadura medieval.<br><a href="https://www.aceros-de-hispania.com/infer.asp?ac=12&amp;trabajo=listar&amp;pa=armaduras-medievales-historia&amp;sg=armaduras-medievales-historia">https://www.aceros-de-hispania.com/infer.asp?ac=12&amp;trabajo=listar&amp;pa=armaduras-medievales-historia&amp;sg=armaduras-medievales-historia</a> |
| <b>U.D. 7</b>  | Miniatura de la “Biblia de los cruzados” (1250).  |
|  | Miniatura de “Le Miroir Historial” (siglo XV).  |
|  | Detalle de “El triunfo de la muerte” de Peter Brueghel (1562)   |
| <b>U.D. 11</b>   | “Retrato ecuestre del duque de Lerma” de Pedro Pablo Rubens (1603)  |
|  | “Gaspar de Guzmán, conde-duque de Olivares, a caballo” de Diego Velázquez (1636)  |

## **2.9. PROGRAMA DE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES**

El Decreto 7/2017, de 1 de junio, por el que regulan las actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios complementarios en los centros concertados en la Comunidad de Castilla y León establece, en su artículo 4.1., que son actividades escolares complementarias “aquellas que se realizan por los centros como complemento de la actividad escolar dentro del horario de obligada permanencia de los alumnos en el mismo” (p. 20246), mientras que define, en su artículo 5.1., que son actividades extraescolares aquellas “que se desarrollan en el intervalo de tiempo comprendido entre la sesión de mañana y de tarde del horario de obligada permanencia del alumnado en el centro, así como las que realicen antes o después de dicho horario” (Decreto 7/2017, p. 20246), desvinculando su desarrollo de los contenidos curriculares de las materias así como de cualquier tipo de evaluación a efectos académicos.

Dentro del programa de actividades extraescolares del Departamento de Geografía, he propuesto, como miembro del mismo, la puesta en marcha de un teatro histórico, donde nuestros alumnos y alumnas puedan asentar, ampliar y experimentar los contenidos que trabajamos desde la asignatura de Geografía e Historia, en colaboración con el departamento de Lengua y Literatura del centro educativo.

En cuanto a las actividades complementarias, se ha diseñado un programa en colaboración con el Departamento de coordinación didáctica, de orientación y de actividades complementarias y extraescolares. Estas actividades están concebidas buscando un doble objetivo: de un lado, procurar un adecuado desarrollo competencial del alumnado mediante el diseño de “actividades de aprendizaje integradas que permitan al alumnado avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo” (artículo 2.2. del capítulo 1 del Real Decreto 1105/2014), y, de otro lado, afianzar la metodología cooperativa y de integración seleccionada para elaborar esta programación didáctica.

Así las cosas, se han programado tres actividades complementarias a lo largo del presente curso 2020/2021:

| Unidad didáctica | Actividad complementaria   | Programa didáctico   |
|------------------|--|--|
| U.D. 4           | Visita románico palentino  | Visita a tres monumentos arquitectónicos de estilo románico, pertenecientes a la ruta del Románico del Cerrato palentino: Monasterio de San Isidro de Dueñas (Dueñas), Iglesia de san Juan (Villaconancio) e Iglesia de Santa María la Mayor (Villamuriel de Cerrato) con el objetivo de que los alumnos recojan en su dossier individual un trabajo con aquellas características del románico que han tenido ocasión de observar en cada uno de los monumentos visitados. |
| U.D. 11          | Visita al Museo del Tratado de Tordesillas y las Casas del Tratado (Tordesillas) | Visita al Museo del Tratado de Tordesillas y las Casas del Tratado (Tordesillas, Valladolid) con el objetivo de que los alumnos recojan en su dossier individual toda la información aprendida sobre tres cuestiones de la unidad didáctica: el Tratado de Tordesillas, las leyes de Burgos y las Nuevas Leyes de Indias.  |
| U.D. 13          | Visita al Museo Nacional de Escultura (Valladolid)                               | Visita al Museo Nacional de Escultura (Valladolid) con el objetivo de que los alumnos analicen tres obras que el profesor explicará en el propio museo: “Cristo yacente” (1614) de Gregorio Fernández, “Magdalena penitente” (1644) de Pedro de Mena y “Retablo de San Diego” (1604-1606) de Bartolomé Carducho. Para su análisis se proporcionará una ficha guionizada con los siguientes ítems: obra, autor, fecha, aspectos formales y artísticos, comentario personal. |

## 2.10. PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA Y SUS INDICADORES DE LOGRO

En primer lugar, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación recoge en su artículo 91 las funciones básicas del profesorado, entre las que se encuentra “la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza” (p. 60).

Por otra parte, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria y del Bachillerato, establece en el punto 4 del artículo 20, referido a evaluaciones, que “los profesores evaluarán tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente,

para lo que se establecerán indicadores de logro en las programaciones didácticas” (p. 183).

A nivel autonómico, la Orden EDU 362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León concreta esta obligación del profesorado en el punto 5 del artículo 18, proponiendo una serie de indicadores de logro referidos, primero, a “los resultados de la evaluación del curso en cada una de las materias”, segundo, a “la adecuación de los materiales y recursos didácticos, y la distribución de espacios y tiempos a los métodos didácticos y pedagógicos utilizados”, y tercero, a “la contribución de los métodos didácticos y pedagógicos a la mejora del clima del aula y del centro” (p. 32064).

Atendiendo a este triple ordenamiento normativo y consciente de la relevancia que encierra el hecho de evaluar el proceso de enseñanza por parte del profesorado de manera permanente y continuada se presentan a continuación tres rúbricas que pretenden evaluar de manera eficaz y fundamentada todos los elementos incluidos en esta programación didáctica con el objetivo de detectar los aciertos y errores, para poder diseñar modificaciones que conduzcan a una mejora del proceso de aprendizaje en el alumnado

a) Rúbrica en relación a los resultados de la evaluación del curso en la materia referida:

| <b>Indicadores de logro</b>  | <b>Logro insuficiente 1</b>   | <b>Logro suficiente 2</b>  | <b>Logro satisfactorio 3</b>   | <b>Logro excelente 4</b>  |
|--|---|--|--|---|
| <b>Grado de éxito en la evaluación</b>   | Entre el 1% y el 49% del alumnado ha aprobado la asignatura.  | Entre el 50% y el 65% del alumnado ha aprobado la asignatura.  | Entre el 66% y el 89% del alumnado ha aprobado la asignatura.  | Entre el 90% y el 100% del alumnado ha aprobado la asignatura.  |
| <b>Adecuación de las actividades para el desarrollo de los aprendizajes previstos</b>                          | Entre el 1% y el 49% del alumnado ha presentado un portfolio individual y colectivo con un desarrollo positivo.                                 | Entre el 50% y el 65% del alumnado ha presentado un portfolio individual y colectivo con un desarrollo positivo.                                 | Entre el 66% y el 89% del alumnado ha presentado un portfolio individual y colectivo con un desarrollo positivo.                                 | Entre el 90% y el 100% del alumnado ha presentado un portfolio individual y colectivo con un desarrollo positivo.                                 |
| <b>Adecuación de las lecturas y videos para el desarrollo de los aprendizajes previstos</b>                    | Entre el 1% y el 49% del alumnado ha presentado un dossier de lectura y película con un desarrollo positiva.                                    | Entre el 50% y el 65% del alumnado ha presentado un dossier de lectura y película con un desarrollo positiva.                                    | Entre el 66% y el 89% del alumnado ha presentado un dossier de lectura y película con un desarrollo positiva.                                    | Entre el 90% y el 100% del alumnado ha presentado un dossier de lectura y película con un desarrollo positiva.                                    |
| <b>Adecuación de las pruebas escritas para el desarrollo de los aprendizajes previstos</b>                     | Entre el 1% y el 49% del alumnado ha realizado las pruebas escritas con un desarrollo positivo.   | Entre el 50% y el 65% del alumnado ha realizado las pruebas escritas con un desarrollo positivo.   | Entre el 66% y el 89% del alumnado ha realizado las pruebas escritas con un desarrollo positivo.   | Entre el 90% y el 100% del alumnado ha realizado las pruebas escritas con un desarrollo positivo.   |
| <b>Efecto real que tiene en el alumnado la incorporación de los elementos transversales en la programación</b> | Entre el 1% y el 49% pone en práctica los elementos transversales contemplados durante la realización de las actividades planteadas en el aula. | Entre el 50% y el 65% pone en práctica los elementos transversales contemplados durante la realización de las actividades planteadas en el aula. | Entre el 66% y el 89% pone en práctica los elementos transversales contemplados durante la realización de las actividades planteadas en el aula. | Entre el 90% y el 100% pone en práctica los elementos transversales contemplados durante la realización de las actividades planteadas en el aula. |

**b) Rúbrica en relación con la adecuación de los materiales y recursos didácticos, y la distribución de espacios y tiempos a los métodos didácticos y pedagógicos utilizados:**

| <b>Indicadores de logro</b>  | <b>Logro insuficiente 1</b>  | <b>Logro suficiente 2</b>   | <b>Logro satisfactorio 3</b>  | <b>Logro excelente 4</b>   |
|--|--|---|---|--|
| <b>Contribución del <i>flipped classroom</i> y del trabajo cooperativo a la adquisición de aprendizajes.</b>   | La metodología propuesta no ha favorecido el proceso de enseñanza y aprendizaje.   | La metodología propuesta ha favorecido en algunos casos el proceso de enseñanza y aprendizaje.                      | La metodología propuesta ha favorecido mayoritariamente el proceso de enseñanza y aprendizaje.                      | La metodología propuesta ha favorecido siempre el proceso de enseñanza y aprendizaje.                      |
| <b>Contribución de los materiales empleados al desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.</b>          | Los materiales empleados no han favorecido en ninguno o pocos de los casos el proceso de enseñanza y aprendizaje.          | Los materiales empleados han favorecido en algunos casos el proceso de enseñanza y aprendizaje.                     | Los materiales empleados han favorecido mayoritariamente el proceso de enseñanza y aprendizaje.                     | Los materiales empleados han favorecido siempre el proceso de enseñanza y aprendizaje.                     |
| <b>Contribución de los recursos didácticos empleados al desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.</b> | Los recursos didácticos empleados no han favorecido en ninguno o pocos de los casos el proceso de enseñanza y aprendizaje. | Los recursos didácticos empleados han favorecido en algunos casos el proceso de enseñanza y aprendizaje.            | Los recursos didácticos empleados han favorecido mayoritariamente el proceso de enseñanza y aprendizaje.            | Los recursos didácticos empleados han favorecido siempre el proceso de enseñanza y aprendizaje.            |
| <b>Contribución de la distribución de espacios al desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.</b>       | El espacio elegido para impartir las sesiones ha dificultado el proceso de enseñanza y aprendizaje.                        | El espacio elegido para impartir las sesiones ha favorecido en algunos casos el proceso de enseñanza y aprendizaje. | El espacio elegido para impartir las sesiones ha favorecido mayoritariamente el proceso de enseñanza y aprendizaje. | El espacio elegido para impartir las sesiones ha favorecido siempre el proceso de enseñanza y aprendizaje. |
| <b>Adecuación de las salidas complementarias al proceso de enseñanza y aprendizaje.</b>                        | Ninguna de las salidas complementarias programadas ha favorecido el proceso de enseñanza y aprendizaje.                    | Sólo una de las tres salidas complementarias programadas ha favorecido el proceso de enseñanza y aprendizaje.       | Dos de las tres salidas complementarias programadas han favorecido el proceso de enseñanza y aprendizaje.           | Todas las salidas complementarias programadas han favorecido el proceso de enseñanza y aprendizaje.        |
| <b>Contribución de la distribución de tiempos al desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.</b>        | La distribución de tiempos ha dificultado el proceso de enseñanza y aprendizaje.   | La distribución de tiempos ha favorecido en algunas ocasiones el proceso de enseñanza y aprendizaje.                | La distribución de espacios ha favorecido mayoritariamente el proceso de enseñanza y aprendizaje.                   | La distribución de espacios ha favorecido siempre el proceso de enseñanza y aprendizaje.                   |

**c) Rúbrica en relación con la contribución de los métodos didácticos y pedagógicos a la mejora del clima del aula y del centro:**

| <b>Indicadores de logro</b>  | <b>Logro insuficiente 1</b>   | <b>Logro suficiente 2</b>   | <b>Logro satisfactorio 3</b>   | <b>Logro excelente 4</b>  |
|--|---|---|--|---|
| <b>Contribución de los métodos didácticos y pedagógicos a la mejora de las relaciones entre el propio alumnado.</b>        | Los métodos didácticos y pedagógicos han dificultado las relaciones entre el alumnado, provocando importantes conflictos.               | Los métodos didácticos y pedagógicos han contribuido a mejorar las relaciones entre el alumnado sólo en algunas ocasiones, existiendo conflictos ocasionales de conflictividad. | Los métodos didácticos y pedagógicos han contribuido a mejorar las relaciones entre el alumnado, existiendo casos excepcionales de conflictividad.               | Los métodos didácticos y pedagógicos han contribuido a mejorar las relaciones entre el alumnado, creando un clima óptico de inclusión y atención a la diversidad.               |
| <b>Contribución de los métodos didácticos y pedagógicos a la mejora de las relaciones entre el alumnado y el profesor.</b> | Los métodos didácticos y pedagógicos han dificultado las relaciones entre el alumnado y el profesor, provocando importantes conflictos. | Los métodos didácticos y pedagógicos han contribuido a mejorar las relaciones entre el alumnado y el profesor, existiendo conflictos ocasionales de conflictividad.             | Los métodos didácticos y pedagógicos han contribuido a mejorar las relaciones entre el alumnado y el profesor, existiendo casos excepcionales de conflictividad. | Los métodos didácticos y pedagógicos han contribuido a mejorar las relaciones entre el alumnado y el profesor, creando un clima óptico de inclusión y atención a la diversidad. |
| <b>Contribución de los métodos didácticos y pedagógicos a la mejora de las relaciones dentro del centro educativo.</b>     | Los métodos didácticos y pedagógicos han dificultado las relaciones dentro del centro educativo, provocando importantes conflictos.     | Los métodos didácticos y pedagógicos han contribuido a mejorar las relaciones dentro del centro educativo, aunque han existido conflictos ocasionales.                          | Los métodos didácticos y pedagógicos han contribuido a mejorar las relaciones dentro del centro educativo, existiendo casos excepcionales de conflictividad.     | Los métodos didácticos y pedagógicos han contribuido a mejorar las relaciones dentro del centro educativo, creando un clima óptico de inclusión y atención a la diversidad.     |

## **PARTE II. UNIDAD DIDÁCTICA MODELO.**

### **1. ELEMENTOS CURRICULARES**

#### **1.1. JUSTIFICACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA**

*“No aprendemos gracias a la escuela, sino gracias a la vida”*  
Lucio Anneo Séneca

La unidad didáctica modelo presentada en esta segunda parte del Trabajo de Fin de Máster abarca los contenidos relacionados con “El siglo XVI: la hegemonía de los Austrias mayores”.

Las razones que fundamentan su elección son fundamentalmente tres, las cuales pasamos a comentar. En primer lugar, debemos tener en cuenta que estos contenidos se imparten, de acuerdo a la secuenciación y temporalización propuestas en el epígrafe 2.a. de la parte I de esta programación, en la unidad 12 (tercer trimestre) y, por lo tanto, podemos suponer que los alumnos ya han asimilado perfectamente la metodología propuesta y cuentan con un método de trabajo y una experiencia lo suficientemente adecuadas como para introducir una nueva actividad de carácter innovador.

En segundo lugar, algunos contenidos centrales de la unidad didáctica, como el auge de la Monarquía Hispánica en el siglo XVI, los reinados de Carlos I y Felipe II y el movimiento comunero están incluidos en el currículo básico del quinto curso de la asignatura de Ciencias Sociales de la etapa de Educación Primaria (Decreto 26/2016, p.128), lo que nos asegura, por tanto, que todos los alumnos han recibido unos contenidos mínimos previos que favorecen el acercamiento al tema desde una perspectiva más práctica que teórica, y más acorde con las actuales tendencias de la innovación educativa.

En tercer lugar, y dadas las circunstancias socioespaciales para las que ha sido concebida esta programación (un instituto urbano de la ciudad de Valladolid), hemos considerado que esta unidad didáctica cuenta con un espacio incomparable, que permite dar un paso más allá y relacionar los contenidos de la propia unidad con el entorno más cercano del alumnado: la propia ciudad de Valladolid. Partimos del hecho de que la vida cotidiana, en general, constituye “un recurso didáctico y una fuente de investigación de primer orden para las Ciencias Sociales” (González, 2010, p. 67) y, en este sentido, la utilización de la ciudad como recurso didáctico “implica desarrollar estrategias en las que el ciudadano sea algo más que un mero espectador y se implique en la construcción del

conocimiento, convirtiéndose en el protagonista de su aprendizaje” (Guzmán, 2020, p. 92). Siguiendo estos pretextos, y como se señalará en los siguientes párrafos, se propone como actividad transversal e innovadora la realización de una *WebQuest* bajo el título “Historiando mi ciudad. Valladolid en el siglo XVI”, donde los alumnos se convertirán en pequeños investigadores de su ciudad en relación con los contenidos específicos de esta unidad modelo.

Para su correcta contextualización, la unidad 12: “El siglo XVI: la hegemonía de los Austrias mayores” se impartirá entre los días 27 de abril y 6 de mayo en un total de ocho sesiones, tras la realización de la primera prueba escrita del tercer trimestre, relativa a las unidades 10 y 11 sobre “Las monarquías modernas. El reinado de los Reyes Católicos” y “Los grandes descubrimientos demográficos de época moderna”, respectivamente. Por último, añadir que el índice de contenidos de la unidad, que será proporcionado a los alumnos y de cuyo desarrollo integro dispondrán en el blog de la asignatura, es el siguiente:

| <b>U.D. 12. El siglo XVI: la hegemonía de los Austrias mayores</b> |   |
|--|---|
| <b>1. La división religiosa de Europa</b>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lutero y la Reforma protestante.</li> <li>- La Reforma religiosa en Inglaterra.</li> <li>- La Contrarreforma católica.</li> </ul>  |
| <b>2. El reinado de Carlos I (1516-1556)</b>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Carlos I de España y V de Alemania: el nacimiento de un imperio.</li> <li>- Política interior: Comunidades y Germanías.</li> <li>- Política exterior: los enemigos del Imperio.</li> </ul>                           |
| <b>3. El reinado de Felipe II (1556-1598)</b>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Felipe II: el concepto de Monarquía Hispánica.</li> <li>- Política interior: la incorporación de Portugal y las alteraciones de Aragón.</li> <li>- Política exterior: Francia, los turcos y Países Bajos.</li> </ul> |
| <b>4. Economía y sociedad del siglo XVI</b>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sociedad: el crecimiento demográfico.</li> <li>- Economía: el crecimiento económico.</li> <li>- La limpieza de sangre.</li> </ul>  |

Por último, hemos de señalar que todas las sesiones de la unidad didáctica se llevarán a cabo en el aula de informática, donde los alumnos dispondrán de un ordenador individual y se agruparán de acuerdo a los “grupos de trimestre” del tercer trimestre. De esta forma todos los estudiantes tendrán acceso directo a la plataforma *Wix*, donde dispondrán de la *WebQuest*, y además podrán realizar las actividades individuales y colectivas propuestas en cada sesión.

## 1.2. DESARROLLO DE ELEMENTOS CURRÍCULARES Y ACTIVIDADES

| Unidad 12: El siglo XVI: la hegemonía de los Austrias mayores.                     |   |  |   |                                 |
|--|---|--|---|---------------------------------|
| Contenidos   | Criterios   | Estándares   | Actividades   | Competencias                    |
| Las “guerras de religión”, las Reformas protestantes y la Contrarreforma católica. | <i>Conocer la relevancia de las reformas protestantes y la Contrarreforma católica para historia europea.</i>   | <i>Valora la relevancia de las reformas protestantes y la Contrarreforma católica a partir de obras historiográficas.</i>  | ¡Trabajamos con textos historiográficos! <sup>7</sup>               | CCL<br>CD<br>CPAA<br>CEC        |
| Los Austrias y sus políticas: Carlos V.  | <i>Entender la herencia de Carlos V como origen de un imperio.</i>  | <i>Dibuja un árbol genealógico que explique la herencia de Carlos V como origen de un imperio.</i>   | ¡Elaboramos un árbol genealógico!                                   | CPAA<br>CD<br>CEC               |
|  | 7. Conocer rasgos de las políticas internas y las relaciones exteriores de los siglos XVI y XVII en Europa. (B2)  | <i>Reconoce algunos de los principales conflictos internos y externos del reinado de Carlos V.</i>   | Panel de expertos.  | CLL<br>CD<br>SIE<br>CSC         |
| Los Austrias y sus políticas: Felipe II.   | <i>Conocer diferentes interpretaciones que se han hecho del reinado de Felipe II.</i>   | <i>Maneja fuentes históricas contradictorias sobre el reinado de Felipe II para sopesar diferentes interpretaciones.</i>   | El bueno, el feo y el malo.   | CLL<br>CD<br>SIE<br>CEC         |
|  | 7. Conocer rasgos de las políticas internas y las relaciones exteriores de los siglos XVI y XVII en Europa. (B2)  | <i>Diseña una línea del tiempo con acontecimientos históricos de la política interior y exterior de Felipe II.</i>   | ¡Creamos líneas del tiempo interactivas!                            | CD<br>CPAA<br>SIE<br>CEC        |
| <i>Sociedad y economía del siglo XVI</i>   | <i>Entender el funcionamiento de la sociedad y la economía del siglo XVI.</i>   | <i>Elabora un mapa conceptual sobre la sociedad y la economía del siglo XVI utilizando herramientas digitales.</i>   | Mapa conceptual Visual Thinking                                     | CD<br>CPAA<br>CSC<br>CEC        |
| <i>Valladolid en el siglo XVI</i>  | <i>Reconoce en el patrimonio artístico de la ciudad de Valladolid evidencias históricas para entender la política, la economía y la sociedad del siglo XVI.</i> | <i>Encuentra en la arquitectura, la escultura, la pintura o la toponimia vallisoletanas evidencias históricas sobre la política, economía y sociedad durante los reinados de Carlos V y Felipe II y construye un itinerario virtual utilizando herramientas digitales.</i> | <i>WebQuest:</i> Historiando mi ciudad. Valladolid en el siglo XVI. | CD<br>CPAA<br>SIE<br>CSC<br>CEC |

<sup>7</sup> En la columna de actividades de la presente tabla se recoge solamente el enunciado de cada actividad, que está explicada, bajo el mismo *enunciado en cursiva*, en el desarrollo de las sesiones de la unidad didáctica del epígrafe siguiente, con el objetivo de no confundir al lector y no repetir elementos dentro del trabajo.

### 1.3. SECUENCIACIÓN Y DESARROLLO DE ACTIVIDADES POR SESIONES

En el siguiente epígrafe se detalla la secuenciación y el desarrollo de las actividades para cada una de las ocho sesiones de que consta la unidad didáctica 12. Para su correcta interpretación, debemos tener en cuenta ciertas observaciones: primero, que las sesiones tienen una duración de 55 minutos; segundo, que, de acuerdo a las decisiones metodológicas y didácticas, la primera parte de todas las sesiones –excepto la sesión 1– están destinadas a resolver las dudas de los materiales teórico-prácticos que los alumnos “estudian” a partir del blog de la asignatura, así como la resolución de los cuestionarios, en un modelo de *flipped classroom*; y, tercero, que, aunque cada sesión está destinada al desarrollo de uno o varios contenidos específicos de la unidad didáctica, existe una actividad transversal que tiene su conclusión en la sesión 8: la *WebQuest* que lleva por título “Historiando mi ciudad. Valladolid en el siglo XVI”.

| Sesión 1   |                 |
|--|-----------------|
| Secuenciación de actividades   | Temporalización |
| <b>Presentación plataforma Wix (grupal)</b><br>Se comenzará la clase presentando la plataforma <i>Wix</i> , con la que los alumnos trabajarán todas las sesiones de la unidad y donde encontrarán la actividad <i>WebQuest</i> . Se trata de que los alumnos accedan, por primera vez, a dicha plataforma, aprendan su utilización y conozcan cada una de las secciones de la misma.   | 10 minutos      |
| <b>Presentación WebQuest (grupal)</b><br>Se presenta la actividad transversal de la unidad didáctica: la <i>WebQuest</i> que lleva por título “Historiando mi ciudad. Valladolid en el siglo XVI”. Se explican las distintas partes de la actividad: introducción, tarea, procesos, recursos, evaluación y conclusiones y se resuelven todas aquellas dudas que los alumnos puedan plantear para el correcto desarrollo de la actividad.<br>Igualmente, se explicará brevemente la utilización de la herramienta digital <i>EduLoc</i> , necesaria para resolver la <i>WebQuest</i> .  | 10 minutos      |
| <b>Historiando mi ciudad. Valladolid en el siglo XVI (en grupos de trimestre)</b><br>Para adentrarnos en la unidad didáctica y como introducción para la <i>WebQuest</i> , los alumnos dispondrán en <i>Wix</i> de un mapa de Valladolid en el año 1521 <sup>8</sup> , donde figuran, entre otros elementos, las puertas de la ciudad moderna vallisoletana. La actividad consiste en que los alumnos identifiquen la ubicación antigua de tres de estas puertas de la ciudad moderna en un mapa actual, utilizando el recurso <i>Google Earth</i> . Los alumnos deberán señalar con un hito la ubicación elegida y el nombre de la puerta para su correcto reconocimiento, entregando una captura de su trabajo (el cual será incluido en el porfolio grupal). Con esta actividad se pretende que los alumnos conozcan el Valladolid del siglo XVI, los cambios y permanencias que experimentan las ciudades y la correcta interpretación y utilización de mapas. | 35 minutos      |

<sup>8</sup> Consultar anexo 1.

| <b>Sesión 2</b>   |                 |
|---|-----------------|
| Tarea <i>flipped classroom</i> : lectura del epígrafe 1 (U.D.12): La división religiosa de Europa (2 folios), disponible en el material teórico-práctico del blog de la asignatura.<br>[Como se explicó en el epígrafe sobre decisiones metodológicas y didácticas, los alumnos deben realizar esta tarea por su cuenta y de manera individual antes de comenzar la correspondiente sesión].  |                 |
| Secuenciación de actividades  | Temporalización |
| <b>Resolución de dudas (<i>grupal</i>)</b><br>Se resuelven todas aquellas dudas, preguntas, curiosidades o ampliaciones que los alumnos requieran tras la realización de la tarea <i>flipped classroom</i> en su casa.  | 5/10 minutos    |
| <b>Cuestionarios <i>flipped classroom</i> (<i>individual</i>)</b><br>Se resolverá el cuestionario breve (3/5 minutos) sobre la tarea <i>flipped classroom</i> , utilizando la herramienta formularios de Drive (para la realización del cuestionario por parte de los alumnos) y la plataforma <i>Flubaroo</i> (para obtener las calificaciones instantáneas). Posteriormente, se revisarán los resultados para incidir en los aciertos o errores y repasar los contenidos y competencias desarrolladas en el tema. | 10 minutos      |
| <b>¡Trabajamos con textos historiográficos! (<i>individual</i>)</b><br>Los alumnos deberán leer individualmente un fragmento breve relativo a las páginas 242 y 243 de la obra historiográfica “El libro de las religiones” (2009) de Jostein Gaarder, Victor Hellern y Henry Notaker (Editorial Siruela) <sup>9</sup> , que encontrarán en la página web de la <i>WebQuest</i> , y realizar un breve comentario de texto en su portfolio individual.   | 8 minutos       |
| <b>Debate y respuesta de preguntas (<i>grupos de trimestre</i>)</b><br>A partir de la lectura y análisis de los textos, los miembros del grupo de trimestre debatirán sobre el texto y responderán a una serie de preguntas sobre el mismo, que encontrarán también en la página de la <i>WebQuest</i> , recogiendo el contenido en el portfolio colectivo, en relación con la Reforma protestante y la Contrarreforma católica.  | 27 minutos      |

| <b>Sesión 3</b>   |                 |
|---|-----------------|
| Tarea <i>flipped classroom</i> : lectura del epígrafe 2.1.(U.D.12): Carlos I de España y V de Alemania: el nacimiento de un imperio (3 folios), disponible en el material teórico-práctico del blog de la asignatura.   |                 |
| Secuenciación de actividades  | Temporalización |
| <b>Resolución de dudas (<i>grupal</i>)</b><br>Se resuelven todas aquellas dudas, preguntas, curiosidades o ampliaciones que los alumnos requieran tras la realización de la tarea <i>flipped classroom</i> en su casa.  | 5/10 minutos    |
| <b>Cuestionarios <i>flipped classroom</i> (<i>individual</i>)</b><br>Se resolverá el cuestionario breve (3/5 minutos) sobre la tarea <i>flipped classroom</i> , utilizando la herramienta formularios de Drive (para la realización del cuestionario por parte de los alumnos) y la plataforma <i>Flubaroo</i> (para obtener las calificaciones instantáneas). Posteriormente, se revisarán los resultados para incidir en los aciertos o errores y repasar los contenidos y competencias desarrolladas en el tema. | 10 minutos      |
| <b>Visualización de vídeo didáctico (<i>grupos de trimestre</i>)</b><br>Los alumnos visualizarán en el proyector del aula el vídeo didáctico “Isabel La Católica: el problema de la sucesión en Castilla tras su muerte” de <i>Academia Play</i> con el objetivo de que los alumnos recojan   | 8 minutos       |

<sup>9</sup> Consultar anexo 2.

|  |            |
|--|------------|
| en sus portafolios grupales toda la información necesaria para elaborar un posterior árbol genealógico.  |            |
| <b>¡Elaboramos un árbol genealógico! (grupos de trimestre)</b><br>A partir del material disponible en la página de la <i>WebQuest</i> , de la información recogida en el vídeo didáctico visualizado y de la ayuda del profesor, los grupos de trimestre elaborarán un árbol genealógico desde los Reyes Católicos hasta Felipe II, dando una breve explicación, en su portafolio colectivo, a la siguiente pregunta: ¿por qué Carlos I de España y V de Alemania recibió un gran imperio? | 27 minutos |

| <b>Sesión 4</b>   |                 |
|---|-----------------|
| Tarea <i>flipped classroom</i> : visualización del vídeo didáctico “Carlos V, el soberano más poderoso de la cristiandad” de <i>Academia Play</i> , disponible en el material teórico-práctico del blog de la asignatura. Se abordan los epígrafes 2.2. (U.D.12): Política interior: Comunidades Germanías y 2.3. (U.D.12): Política exterior: los enemigos del Imperio   |                 |
| Secuenciación de actividades  | Temporalización |
| <b>Resolución de dudas (grupal)</b><br>Se resuelven todas aquellas dudas, preguntas, curiosidades o ampliaciones que los alumnos requieran tras la realización de la tarea <i>flipped classroom</i> en su casa.   | 5/10 minutos    |
| <b>Cuestionarios <i>flipped classroom</i> (individual)</b><br>Se resolverá el cuestionario breve (3/5 minutos) sobre la tarea <i>flipped classroom</i> , utilizando la herramienta formularios de Drive (para la realización del cuestionario por parte de los alumnos) y la plataforma <i>Flubaroo</i> (para obtener las calificaciones instantáneas). Posteriormente, se revisarán los resultados para incidir en los aciertos o errores y repasar los contenidos y competencias desarrolladas en el tema.                                      | 10 minutos      |
| <b>Panel de expertos; parte I (en grupos de trimestre)</b><br>Los alumnos dispondrán en la página de la <i>WebQuest</i> tres fragmentos de fuentes históricas: a) “Petición de los Comuneros de Burgos” (1520); b) “Diario de Carlos I” (siglo XVI); y, c) “Discurso pronunciado por el obispo de Badajoz en las Cortes celebradas en Santiago” (1520) <sup>10</sup> . Cada miembro del grupo leerá y analizará solamente uno de los tres textos en su portafolio individual.   | 8 minutos       |
| <b>Panel de expertos II; parte II (grupal)</b><br>Cada miembro del grupo (como experto de un fragmento) se reunirá con los expertos del resto de grupos para compartir las ideas principales del texto, la intencionalidad del mismo y su significado histórico.  | 10 minutos      |
| <b>El reinado de Carlos I de España y V de Alemania (en grupos de trimestre)</b><br>Tras el panel de expertos, se reunirán los tres miembros del grupo, compartirán brevemente las ideas principales de sus respectivos textos y desarrollarán en el portafolio colectivo un dossier señalando tres cuestiones: a) a qué acontecimiento histórico del reinado de Carlos I de España y V de Alemania se refiere cada texto; b) qué relación existe entre cada uno de los acontecimientos; c) ordenamiento cronológico de los tres acontecimientos. | 17 minutos      |

| <b>Sesión 5</b>  |  |
|--|--|
| Tarea <i>flipped classroom</i> : lectura de los epígrafes epígrafe 3.1. (U.D.12): Felipe II: el concepto de Monarquía Hispánica. (1 folio) y del epígrafe 3.2. (U.D.12): Política interior: la |  |

<sup>10</sup> Consultar anexo 3.

| incorporación de Portugal y las alteraciones de Aragón., disponibles en el material teórico-práctico disponible en el blog de la asignatura.  |                 |
|---|-----------------|
| Secuenciación de actividades  | Temporalización |
| <b>Resolución de dudas (grupal)</b><br>Se resuelven todas aquellas dudas, preguntas, curiosidades o ampliaciones que los alumnos requieran tras la realización de la tarea <i>flipped classroom</i> en su casa.   | 5/10 minutos    |
| <b>Cuestionarios <i>flipped classroom</i> (individual)</b><br>Se resolverá el cuestionario breve (3/5 minutos) sobre la tarea <i>flipped classroom</i> , utilizando la herramienta formularios de Drive (para la realización del cuestionario por parte de los alumnos) y la plataforma <i>Flubaroo</i> (para obtener las calificaciones instantáneas). Posteriormente, se revisarán los resultados para incidir en los aciertos o errores y repasar los contenidos y competencias desarrolladas en el tema.  | 10 minutos      |
| <b>El bueno, el feo y el malo; parte I (en grupos de trimestre)</b><br>Cada grupo de trimestre recibirá un conjunto de fuentes diferentes (fuentes históricas primarias escritas e imágenes y fuentes secundarias en relación a prensa, páginas web, recursos digitales, etc.) sobre la persona y/o el reinado de Felipe II, siendo ellas muy distintas e incluso contradictorias (unas reflejarán una visión positiva y otras una visión negativa sobre el tema abordado) <sup>11</sup> . Los grupos de trimestre escribirán en su porfolio colectivo un breve resumen de las fuentes. | 15 minutos      |
| <b>El bueno, el feo y el malo; parte II (en grupos de trimestre)</b><br>Una vez analizadas las fuentes, se pedirá que cada grupo que, mediante presentación oral, caracterice brevemente la personalidad y/o el reinado de Felipe II según las fuentes recibidas y que exprese sus reacciones (primero se dará voz a los grupos con fuentes que aportan una visión positiva y luego a los grupos con fuentes que aportan una visión negativa).  | 15 minutos      |
| <b>El bueno, el feo y el malo; parte III (grupal)</b><br>Debate breve para sopesar las interpretaciones conflictivas sobre el reinado y la personalidad de Felipe II.   | 5/10 minutos    |

| Sesión 6   |                 |
|--|-----------------|
| Tarea <i>flipped classroom</i> : visualización de los vídeos didácticos “Juan de Austria, el héroe de Lepanto” de <i>Academia Play</i> y “La guerra anglo-española (1585-1604) de <i>Academia Play</i> , ambos disponibles en el material teórico-práctico del blog de la asignatura. Se aborda el epígrafe 3.3. (U.D. 12): Política exterior: Francia, los turcos y Países Bajos.   |                 |
| Secuenciación de actividades   | Temporalización |
| <b>Resolución de dudas (grupal)</b><br>Se resuelven todas aquellas dudas, preguntas, curiosidades o ampliaciones que los alumnos requieran tras la realización de la tarea <i>flipped classroom</i> en su casa.  | 5/10 minutos    |
| <b>Cuestionarios <i>flipped classroom</i> (individual)</b><br>Se resolverá el cuestionario breve (3/5 minutos) sobre la tarea <i>flipped classroom</i> , utilizando la herramienta formularios de Drive (para la realización del cuestionario por parte de los alumnos) y la plataforma <i>Flubaroo</i> (para obtener las calificaciones instantáneas). Posteriormente, se revisarán los resultados para incidir en los aciertos o errores y repasar los contenidos y competencias desarrolladas en el tema. | 10 minutos      |

<sup>11</sup> Consultar anexo 4.

|  |            |
|--|------------|
| <p><b>¡Creamos líneas del tiempo interactivas!; parte I (en grupos de trimestre)</b></p> <p>A partir del material disponible en la página de la <i>WebQuest</i>, de la información recogida en los vídeos didácticos de la tarea <i>flipped classroom</i> y de la ayuda del profesor, cada grupo de trimestre deberá identificar 10 acontecimientos principales (fundamentalmente de la política exterior) del reinado de Felipe II (ejemplos: batalla de Lepanto, batalla de San Quintín, Liga Santa o Armada Invencible).</p>  | 5 minutos  |
| <p><b>¡Creamos líneas del tiempo interactivas!; parte II (en grupos de trimestre)</b></p> <p>Cada grupo recibirá los 10 acontecimientos principales seleccionados por otro de los grupos de trimestre con el objetivo, primero, de identificar la fecha de cada uno de ellos (a partir del material disponible en la página de la <i>WebQuest</i>, de la información recogida en los vídeos de la tarea <i>flipped classroom</i> y de la ayuda del profesor) y, segundo, de crear una línea del tiempo interactiva con esos diez acontecimientos históricos, haciendo uso la herramienta web <i>Timeline</i><sup>12</sup>.</p> | 30 minutos |

| <b>Sesión 7</b>  |                 |
|--|-----------------|
| Tarea <i>flipped classroom</i> : lectura del epígrafe 4. (U.D.12): Economía y sociedad del siglo XVI.  |                 |
| Secuenciación de actividades   | Temporalización |
| <p><b>Resolución de dudas (grupal)</b></p> <p>Se resuelven todas aquellas dudas, preguntas, curiosidades o ampliaciones que los alumnos requieran tras la realización de la tarea <i>flipped classroom</i> en su casa.</p>   | 5/10 minutos    |
| <p><b>Cuestionarios <i>flipped classroom</i> (individual)</b></p> <p>Se resolverá el cuestionario breve (3/5 minutos) sobre la tarea <i>flipped classroom</i>, utilizando la herramienta formularios de Drive (para la realización del cuestionario por parte de los alumnos) y la plataforma Flubaroo (para obtener las calificaciones instantáneas). Posteriormente, se revisarán los resultados para incidir en los aciertos o errores y repasar los contenidos y competencias desarrolladas en el tema.</p>                        | 10 minutos      |
| <p><b>Visualización de vídeo didáctico (individual)</b></p> <p>Los alumnos visualizarán en el proyector del aula el vídeo didáctico “Sociedad y economía en el Imperio español (siglo XVI)” de <i>Historia en comentarios</i> y posteriormente leerán un fragmento breve de una de las obras literarias más representativas del momento (“El Lazarillo de Tormes”)<sup>13</sup> con el objetivo de que los alumnos recojan en su portfolio individual toda la información posible sobre la sociedad y la economía en el siglo XVI.</p> | 5 minutos       |
| <p><b>Mapa conceptual Visual Thinking (en grupos de trimestre)</b></p> <p>Los alumnos elaborarán un mapa conceptual basado en el método Visual Thinking, realizado con la herramienta digital <i>Mindmeister</i><sup>14</sup>, sobre la sociedad y la economía en el siglo XVI, el cuál será recogido en el portfolio colectivo.</p>   | 30 minutos      |

| <b>Sesión 8</b>   |                 |
|---|-----------------|
| Secuenciación de actividades  | Temporalización |
| <p><b>Presentaciones <i>WebQuest</i> (en grupos de trimestre)</b></p> | 40 minutos      |

<sup>12</sup> Consultar anexo 5.

<sup>13</sup> Consultar anexo 6.

<sup>14</sup> Consultar anexo 7.

|   |            |
|---|------------|
| Cada grupo de trimestre realizará una breve presentación (5/6 minutos), donde expongan la trayectoria de evidencias históricas que han diseñado para resolver la tarea transversal de la unidad, la <i>WebQuest</i> : “Historiando mi ciudad. Valladolid en el siglo XVI” utilizando la herramienta digital <i>EduLoc</i> . |            |
| <b>Debate sobre la actividad <i>webquest</i> (grupal)</b><br>Se establecerá un debate moderado por el profesor para valorar la actividad <i>WebQuest</i> , las propuestas de los grupos y la utilidad de este tipo de actividades, entre otros asuntos.   | 10 minutos |
| <b>Evaluación y autoevaluación de la actividad <i>WebQuest</i> (individual)</b><br>Los alumnos rellenarán el formulario de evaluación y autoevaluación del que disponen en la página web <i>Wix</i> diseñada para la <i>WebQuest</i> .  | 5 minutos  |

#### 1.4. INSTRUMENTOS, MÉTODOS DE EVALUACIÓN Y CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

En cuanto al sistema de evaluación y calificación de la unidad didáctica, debemos señalar que se va a aplicar el sistema de evaluación general del curso, común, por tanto, a todas las unidades didácticas – consultar epígrafe 2.6. de la parte I del Trabajo de Fin de Máster –.

Ante esta generalidad, reconocemos dos salvedades para la presente unidad didáctica en relación con los instrumentos de evaluación. La primera excepción está en relación con el portfolio individual y colectivo y reside en que, en vez de entregar este instrumento al profesor en formato papel al finalizar la unidad didáctica como viene siendo habitual, la entrega tendrá un carácter digital para algunas de las actividades planteadas en esta unidad y se realizará vía la página web *Wix* de la *WebQuest*, aprovechando que todas las sesiones tendrán lugar en un entorno digital en el aula de informativa. La segunda salvedad guarda relación con los cuestionarios *flipped classroom* que se llevan a cabo al inicio de cada sesión de la asignatura, dado que habitualmente se entregan a los alumnos en formato papel y, en esta unidad didáctica, serán realizados mediante formularios Drive conectados al complemento *Flubaroo*, que permite la obtención inmediata de los resultados de los estudiantes, así como la posibilidad de proyectarlos en la pantalla digital del aula para su correcto comentario y valoración grupal.

A continuación, se inserta una tabla que recoge el sistema de evaluación y calificación de la unidad didáctica 12: “El siglo XVI: la hegemonía de los Austrias mayores”, señalando con qué instrumento de evaluación se evaluará cada estándar de aprendizaje.

| Estándar de aprendizaje evaluable  | Instrumentos de evaluación |                      |                    |                     |                                       |                |
|--|----------------------------|----------------------|--------------------|---------------------|---------------------------------------|----------------|
|  | Portafolio individual      | Portafolio colectivo | Dossier de lectura | Dossier de película | Cuestionario <i>flipped classroom</i> | Prueba escrita |
| <i>Valora la relevancia de las reformas protestantes y la Contrarreforma Católica a partir de obras historiográficas.</i>  |                            |                      |                    |                     |                                       |                |
| <i>Dibuja un árbol genealógico que explique la herencia de Carlos V como origen de un imperio.</i>   |                            |                      |                    |                     |                                       |                |
| <i>Reconoce los principales conflictos internos y externos del reinado de Carlos V.</i>  |                            |                      |                    |                     |                                       |                |
| <i>Sopesa interpretaciones conflictivas del reinado de Felipe II.</i>  |                            |                      |                    |                     |                                       |                |
| <i>Diseña una línea del tiempo con acontecimientos históricos de la política interior y exterior de Felipe II.</i>   |                            |                      |                    |                     |                                       |                |
| <i>Elabora un mapa conceptual sobre la sociedad y la economía del siglo XVI.</i>   |                            |                      |                    |                     |                                       |                |
| <i>Encuentra en la arquitectura, la escultura, la pintura o la toponimia vallisoletanas evidencias históricas sobre la política, economía y sociedad durante los reinados de Carlos V y Felipe II y construye un itinerario virtual utilizando herramientas digitales.</i> |                            |                      |                    |                     |                                       |                |

Como se anunció anteriormente, el porcentaje destinado a la evaluación de cada instrumento de evaluación es genérico para toda la asignatura y, por tanto, se aplica de igual manera en esta unidad didáctica. Por último, señalar que la prueba escrita para evaluar los contenidos, criterios y estándares de aprendizaje evaluables de las unidades didácticas 12, 13 y 14 está programada para el día 18 de junio de 2021.

## 1.5. MATERIALES Y RECURSOS PARA EL ALUMNADO

| Herramientas digitales |  |
|------------------------|--|
| Transversal            | <i>Eduloc.</i><br><a href="http://www.eduloc.net/es">http://www.eduloc.net/es</a>  |
|                        | <i>Wix.</i><br><a href="https://es.wix.com/">https://es.wix.com/</a>   |
|                        | <i>Formularios drive.</i><br><a href="https://www.google.es/intl/es/forms/about/">https://www.google.es/intl/es/forms/about/</a> |
|                        | <i>Flubaroo.</i><br><a href="https://www.flubaroo.com/">https://www.flubaroo.com/</a> .  |
| Sesión 6               | <i>Timeline</i><br><a href="https://timeline.knightlab.com/">https://timeline.knightlab.com/</a>                                 |
| Sesión 7               | <i>Mindmeister</i><br><a href="https://www.mindmeister.com/es">https://www.mindmeister.com/es</a>                                |

| Recursos web (páginas de consulta online) |  |
|---|--|
| Transversal                               | Redondo Álamo, M.A. <i>Los “autos de fe” de Valladolid: religiosidad y espectáculo.</i> Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.<br><a href="http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/los-autos-de-fe-de-valladolid-religiosidad-y-espectaculo/html/">http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/los-autos-de-fe-de-valladolid-religiosidad-y-espectaculo/html/</a> |
|   | National Geoprahic. (21 de septiembre de 2012). <i>Los grandes autos de fe contra los luteranos.</i><br><a href="https://historia.nationalgeographic.com.es/a/grandes-autos-fe-contra-luteranos_6360">https://historia.nationalgeographic.com.es/a/grandes-autos-fe-contra-luteranos_6360</a>  |
|   | Vallisoletvm. (29 de enero de 2010). <i>Los autos de fe de 1559. El proceso de los Cazalla.</i><br><a href="https://vallisoletvm.blogspot.com/2010/01/los-autos-de-fe-de-1559-el-proceso-de.html?m=1">https://vallisoletvm.blogspot.com/2010/01/los-autos-de-fe-de-1559-el-proceso-de.html?m=1</a>   |
|   | Prieto Gallego, J. (9 de agosto de 2018). <i>La ruta del Hereje en Valladolid.</i> Siempre de paso.<br><a href="https://siempredepaso.es/como-hacer-la-ruta-del-hereje-en-valladolid">https://siempredepaso.es/como-hacer-la-ruta-del-hereje-en-valladolid</a>   |
|   | Valladolid web. (14 de enero de 2021). <i>Sucedió en Valladolid: autos de fe.</i><br><a href="https://www.valladolidweb.es/valladolid/sucedio/autosdefe.htm">https://www.valladolidweb.es/valladolid/sucedio/autosdefe.htm</a>   |
|   | Ayuntamiento de Valladolid. (13 de noviembre de 2017). <i>El primer viaje de Carlos V a Valladolid.</i><br><a href="https://www.info.valladolid.es/blog/llegada-carlos-i-valladolid/">https://www.info.valladolid.es/blog/llegada-carlos-i-valladolid/</a>   |
|   | Vallisoletvm. (14 de febrero de 2011). <i>De cuando Carlos V quiso partir de Valladolid.</i><br><a href="https://vallisoletvm.blogspot.com/2011/02/de-cuando-carlos-v-quiso-partir-de.html?m=1">https://vallisoletvm.blogspot.com/2011/02/de-cuando-carlos-v-quiso-partir-de.html?m=1</a>  |
|   | Terranostrum.es. <i>Ruta de Carlos V en la provincia de Valladolid.</i><br><a href="https://www.terranostrum.es/turismo/ruta-de-carlos-v-en-la-provincia-de-valladolid">https://www.terranostrum.es/turismo/ruta-de-carlos-v-en-la-provincia-de-valladolid</a>   |
|   | Portaldetuciudad.com <i>Palacio Real de Valladolid.</i><br><a href="https://valladolid.portaldetuciudad.com/es-es/informacion/palacio-real-de-valladolid-014_233_2_1363.html">https://valladolid.portaldetuciudad.com/es-es/informacion/palacio-real-de-valladolid-014_233_2_1363.html</a>   |
|   | Ayuntamiento de Valladolid. (3 de junio de 2020). <i>La leyenda del bautizo de Felipe II.</i><br><a href="https://www.info.valladolid.es/blog/leyenda-bautizo-felipe-ii/">https://www.info.valladolid.es/blog/leyenda-bautizo-felipe-ii/</a>   |

|          |   |
|----------|---|
|          | Vallisoletvm. (2 de noviembre de 2009). <i>El bautizo de Felipe II. La leyenda de la ventana</i> .<br><a href="https://vallisoletvm.blogspot.com/2009/11/el-bautizo-de-felipe-ii-la-leyenda-de.html?m=1">https://vallisoletvm.blogspot.com/2009/11/el-bautizo-de-felipe-ii-la-leyenda-de.html?m=1</a>   |
|          | Vallisoletvm. (2 de noviembre de 2009). <i>Felipe II</i> .<br><a href="https://vallisoletvm.blogspot.com/2009/11/felipe-ii.html?m=1">https://vallisoletvm.blogspot.com/2009/11/felipe-ii.html?m=1</a>   |
|          | <i>La huella de Felipe II: los monumentos del Rey Prudente más allá de El Escorial</i> . Turista en mi país.<br><a href="https://turistaenmipais.com/2020/06/05/ruta-felipe-ii-monumentos-el-escorial/">https://turistaenmipais.com/2020/06/05/ruta-felipe-ii-monumentos-el-escorial/</a>   |
|          | <i>Felipe II al completo. Biografía y datos esenciales</i> . Armadainvencible.org.<br><a href="https://www.armadainvencible.org/felipe-ii-toda-la-informacion-datos-y-biografia-completa/">https://www.armadainvencible.org/felipe-ii-toda-la-informacion-datos-y-biografia-completa/</a>   |
|          | <i>Historia de Valladolid</i> . Civitatis.<br><a href="https://www.valladolid.com/historia">https://www.valladolid.com/historia</a>   |
|          | <i>Ciudades castellanas en el siglo XVI</i> . BlogsUA.<br><a href="https://blogs.ua.es/ciudadescastellanassigloxvi/">https://blogs.ua.es/ciudadescastellanassigloxvi/</a>   |
|          | <i>Paseo por el Valladolid de principios del siglo XVI</i> . Valladolid, la mirada curiosa.<br><a href="https://jesusantaroca.wordpress.com/2021/01/27/paseo-por-el-valladolid-de-principios-del-siglo-xvi/">https://jesusantaroca.wordpress.com/2021/01/27/paseo-por-el-valladolid-de-principios-del-siglo-xvi/</a>  |
|          | <i>La peste de 1565 desde la Chancillería de Valladolid</i> . Ministerio de Cultura y Deporte.<br><a href="https://www.culturaydeporte.gob.es/cultura/areas/archivos/mc/archivos/acv/actividades/doc-destacados/epidemia-1565/panorama.html">https://www.culturaydeporte.gob.es/cultura/areas/archivos/mc/archivos/acv/actividades/doc-destacados/epidemia-1565/panorama.html</a> |
|          | <i>Pestes y epidemias en la historia de Valladolid</i> . Vallisoletvm.<br><a href="https://vallisoletvm.blogspot.com/2020/03/pestes-y-epidemias-en-la-historia-de.html?m=1">https://vallisoletvm.blogspot.com/2020/03/pestes-y-epidemias-en-la-historia-de.html?m=1</a>   |
| Sesión 5 | <i>Víctimas de la Leyenda Negra: Felipe II, el Rey Prudente</i> . Archivoshistoria.com.<br><a href="https://archivoshistoria.com/victimas-de-la-leyenda-negra-felipe-ii-el-rey-prudente/">https://archivoshistoria.com/victimas-de-la-leyenda-negra-felipe-ii-el-rey-prudente/</a>  |
|          | <i>¿Cómo era Felipe II, el Rey Prudente?</i> El Camino Español: la ruta histórica de Milán a Bruselas.<br><a href="https://www.elcaminoespañol.com/sus-personajes/efemerides-nace-felipe-ii/">https://www.elcaminoespañol.com/sus-personajes/efemerides-nace-felipe-ii/</a>   |
|          | <i>Así murió Felipe II, el rey prudente</i> . National Geographic.<br><a href="https://historia.nationalgeographic.com.es/a/asi-murio-felipe-ii-rey-prudente_7603">https://historia.nationalgeographic.com.es/a/asi-murio-felipe-ii-rey-prudente_7603</a>   |
|          | <i>Víctimas de la Leyenda Negra: Felipe II, el Rey Prudente</i> . ArchivosHistoria.<br><a href="https://archivoshistoria.com/victimas-de-la-leyenda-negra-felipe-ii-el-rey-prudente/">https://archivoshistoria.com/victimas-de-la-leyenda-negra-felipe-ii-el-rey-prudente/</a>  |

| <b>Recursos cartográficos</b> |  |
|-------------------------------|--|
| Sesión 1                      | <i>Mapa Valladolid (1521)</i> . Ayuntamiento de Valladolid.<br><a href="https://www.google.com/imgres?imgurl=https://www.info.valladolid.es/blog/wp-content/uploads/2021/04/cuadrillas-valladolid-siglo-xvi-1024x705.jpg&amp;imgrefurl=https://www.info.valladolid.es/blog/valladolid-comunera-germen-participacion-ciudadana/&amp;docid=_mAJ8oFhmVTupM&amp;tbnid=BujatTcYQ7Op9M&amp;vet=1&amp;w=1024&amp;h=705&amp;hl=es-ES&amp;source=sh/x/im">https://www.google.com/imgres?imgurl=https://www.info.valladolid.es/blog/wp-content/uploads/2021/04/cuadrillas-valladolid-siglo-xvi-1024x705.jpg&amp;imgrefurl=https://www.info.valladolid.es/blog/valladolid-comunera-germen-participacion-ciudadana/&amp;docid=_mAJ8oFhmVTupM&amp;tbnid=BujatTcYQ7Op9M&amp;vet=1&amp;w=1024&amp;h=705&amp;hl=es-ES&amp;source=sh/x/im</a> |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>Google Earth.<br/> <a href="https://www.google.com/intl/es/earth/">https://www.google.com/intl/es/earth/</a></p> |
|--|---|

| Recursos audiovisuales |  |
|------------------------|--|
| Sesión 3               | <p>Canal Academia Play. (1 de agosto de 2018). <i>Isabel La Católica: el problema de la sucesión en Castilla tras su muerte</i>. Youtube.<br/> <a href="https://youtu.be/owmE5MxxMvs">https://youtu.be/owmE5MxxMvs</a></p> |
| Sesión 4               | <p>Canal Academia Play. (8 de marzo de 2019). <i>Carlos V, el soberano más poderoso de la cristiandad</i>. Youtube.<br/> <a href="https://youtu.be/fM2XghXmH_o">https://youtu.be/fM2XghXmH_o</a></p>                       |
| Sesión 6               | <p>Canal Academia Play. (5 de septiembre de 2019). <i>Juan de Austria, el héroe de Lepanto</i>. Youtube.<br/> <a href="https://youtu.be/B9KN85Kf_VM">https://youtu.be/B9KN85Kf_VM</a></p>                                  |
|                        | <p>Canal Academia Play. (2 de julio de 2018). <i>La guerra anglo-española (1585-1604)</i>. Youtube.<br/> <a href="https://youtu.be/ADRhT2vW_xI">https://youtu.be/ADRhT2vW_xI</a></p>                                       |
| Sesión 7               | <p>Canal Historia en Comentarios. (13 de julio de 2018). <i>Sociedad y economía en el Imperio español (siglo XVI)</i>. Youtube.<br/> <a href="https://youtu.be/ZDwmOTPEjMQ">https://youtu.be/ZDwmOTPEjMQ</a></p>           |

| Novelas y otros recursos literarios |   |
|-------------------------------------|---|
| Sesión 7                            | Anónimo (1554). <i>El Lazarillo de Tormes</i> |

| Monografías y artículos académicos |   |
|------------------------------------|---|
| Sesión 2                           | Gaarder, J., Hellern, V. y Notaker, H. (2009). <i>El libro de las religiones</i> . Editorial Siruela. |
| Sesión 6                           | Martínez Ruíz, E. (2020). <i>Felipe II: El hombre, el rey, el mito</i> . La esfera de los libros.     |

| Prensa      |   |
|-------------|---|
| Transversal | <p>M.F. (9 de febrero de 2018). Valladolid recuerda el paso del joven Carlos V. <i>Diario de Valladolid</i>.<br/> <a href="https://diariodevalladolid.elmundo.es/articulo/valladolid/valladolid-recuerda-paso-joven-carlos-v/20180209112223244716.html">https://diariodevalladolid.elmundo.es/articulo/valladolid/valladolid-recuerda-paso-joven-carlos-v/20180209112223244716.html</a></p>   |
|             | <p>S/A. (12 de junio de 2019). Carnero recuerda que fue en el Palacio de Pimentel donde Carlos V y Magallanes firmaron las capitulaciones. <i>Tribuna de Valladolid</i>.<br/> <a href="https://www.tribunavalladolid.com/noticias/carnero-recuerda-que-fue-en-el-palacio-de-pimentel-donde-carlos-v-y-magallanes-firmaron-las-capitulaciones/1560368539">https://www.tribunavalladolid.com/noticias/carnero-recuerda-que-fue-en-el-palacio-de-pimentel-donde-carlos-v-y-magallanes-firmaron-las-capitulaciones/1560368539</a></p> |
|             | <p>S/A. (19 de febrero de 2020). El vallisoletano Felipe II, el español más relevante de la Historia. <i>El Norte de Castilla</i>.<br/> <a href="https://www.elnortedecastilla.es/valladolid/vallisoletano-felipe-espanol-20200219113334-nt.html">https://www.elnortedecastilla.es/valladolid/vallisoletano-felipe-espanol-20200219113334-nt.html</a></p>   |

|          |   |
|----------|---|
|          | Encinas, A.G. (27 de mayo de 2018). El orgullo del siglo XVI. <i>El Norte de Castilla</i> .<br><a href="https://www.elnortedecastilla.es/valladolid/orgullo-siglo-20180527113211-nt.html">https://www.elnortedecastilla.es/valladolid/orgullo-siglo-20180527113211-nt.html</a>  |
| Sesión 6 | Barreira, D. (19 de septiembre de 2020). Las imágenes que originaron la leyenda negra: los terribles grabados de los soldados españoles. <i>El Español</i> .<br><a href="https://www.elespanol.com/cultura/historia/20200919/imagenes-originaron-leyenda-terribles-grabados-soldados-espanoles/521477850_3.html#img_4">https://www.elespanol.com/cultura/historia/20200919/imagenes-originaron-leyenda-terribles-grabados-soldados-espanoles/521477850_3.html#img_4</a> |
|          | Cabañas, M. (26 de abril de 2019). España le debe a Felipe II un pasado glorioso. <i>ABC</i> .<br><a href="https://www.abc.es/historia/abci-espana-debe-felipe-pasado-glorioso-201904170133_noticia.html">https://www.abc.es/historia/abci-espana-debe-felipe-pasado-glorioso-201904170133_noticia.html</a>   |
|          | Beltrán, J. (6 de octubre de 2020). La falsa leyenda de Felipe II. <i>La Razón</i> .<br><a href="https://www.larazon.es/cultura/20201006/bx37ur7jpbfmzgerh2hqiv4vby.html">https://www.larazon.es/cultura/20201006/bx37ur7jpbfmzgerh2hqiv4vby.html</a>   |
|          | Ribot, L. (23 de febrero de 2018). El demonio del sur. La leyenda negra de Felipe II. <i>El Cultural</i> .<br><a href="https://elcultural.com/El-demonio-del-Sur-La-Leyenda-negra-de-Felipe-II">https://elcultural.com/El-demonio-del-Sur-La-Leyenda-negra-de-Felipe-II</a>   |
|          | Fernández Luzón, A. (8 de julio de 2020). ¿Envenenó Felipe II a su hijo don Carlos? <i>La Vanguardia</i> .<br><a href="https://www.lavanguardia.com/historiayvida/edad-moderna/20200708/482060769428/don-carlos-felipe-ii-leyenda-negra-juan-austria-veneno.html">https://www.lavanguardia.com/historiayvida/edad-moderna/20200708/482060769428/don-carlos-felipe-ii-leyenda-negra-juan-austria-veneno.html</a>   |

#### Fuentes históricas primarias (escritas)

|          |   |
|----------|---|
| Sesión 4 | “Petición de los Comuneros de Burgos” (1520)  |
|          | “Diario de Carlos I” (siglo XVI)  |
|          | “Discurso pronunciado por el obispo de Badajoz en las Cortes celebradas en Santiago” (1520) |
| Sesión 6 | “La Apología” de Guillermo de Orange (1580)   |
|          | Brevísima relación de la destrucción de las Indias de fray Bartolomé de las Casas (1552)    |

#### Fuentes históricas (obras de arte y fuentes materiales)

|          |  |
|----------|--|
| Sesión 6 | Pintura. “Felipe II a caballo” de Pedro Pablo Rubens (1629-1640)   |
|          | Pintura. “Felipe II” de Tiziano, Vecellio di Gregorio (1551).  |
|          | Pintura. “Felipe II presidiendo un Auto de Fe” de Domingo Valdivielso y Henarejos (1871).  |
|          | Ilustración. Ilustración inspirada en el pasaje de la <i>Brevísima relación de la destrucción de las Indias</i> de fray Bartolomé de las Casas de Theodor de Bry (1528-1598) |
|          | Fotografía. Fotografía de la estatua de “Madrid a Felipe II”, ubicada enfrente del Palacio Real de Madrid.   |

## **1.6. BIBLIOGRAFÍA PARA LA ACTUALIZACIÓN CIENTÍFICO-DOCENTE**

- BENASSAR, B. (2001), *La España del Siglo de Oro*. Crítica.
- BERGIN, J. (2002). *El siglo XVI: Europa; 1598-1715*. Crítica.
- CAMERON, E. (2006). *El siglo XVI*. Crítica.
- CORTES PEÑA, A.L. (2006). *Historia del cristianismo (vol. 3): el mundo moderno*. Trotta.
- EGIDO, T. (1992). *Las reformas protestantes*. Síntesis.
- EGIDO, T. Y VALVERDE, J.M. (1991). *Las claves de la Reforma y la Contrarreforma: 1517-1648*. Grupo Planeta.
- FLORISTAN, A. (coord) (2002). *Historia Moderna Universal*. Ariel.
- FLORISTAN, A. (coord) (2011). *Historia de España en la Edad Moderna*. Ariel.
- HINRICHS, E. (2001). *Introducción a la historia de la Edad Moderna*. Akal.
- MARCOS, A. (2000). *España en los siglos XVI, XVII y XVIII: economía y sociedad*. Crítica.
- RIBOT, L.A. (2019). *La Edad Moderna (siglos XV-XVIII)*. (4ª ed.). Marcial Pons.
- TENENTI, A. (2001). *La Edad Moderna: XVI-XVII*. Crítica.

## **2. ACTIVIDAD DE INNOVACIÓN EDUCATIVA**

### **2.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

Tal y como se anunció en los párrafos anteriores, la actividad de innovación educativa, que lleva por título *WebQuest: Historiando mi ciudad*, ha sido programada para la unidad didáctica 12: “El siglo XVI: la hegemonía de los Austrias mayores”, adquiriendo un carácter transversal, como telón de fondo de las ocho sesiones que abarca esta unidad.

Debemos anticipar que el principio de innovación educativa no se ha perdido de vista en ninguna de las unidades didácticas que integran esta programación docente, en general, y en esta unidad didáctica modelo, en particular, como podemos reconocer en el esfuerzo realizado con el fin de que nuestros alumnos aprendan a utilizar herramientas digitales como *Google Earth*, para reconocer los cambios y permanencias que

experimenta el entorno en el que viven, o *Timeline*, para diseñar líneas de tiempo virtuales. Igualmente tienen cabida dentro de este concepto de innovación educativa la propuesta *Visual Thinking* para crear mapas mentales mediante el uso de *Mindmeister* o el planteamiento de un panel de expertos a partir del trabajo con fuentes históricas primarias. Todo ello a la sombra de una metodología y una evaluación que pueden ser consideradas innovadoras desde distintos puntos de vista.

¿Cuál es entonces la fundamentación para incluir esta propuesta, y no otra, como actividad de innovación educativa? En primer lugar, el planteamiento de una actividad tipo *WebQuest* a nuestros estudiantes posibilita cambiar el entorno de aprendizaje, al sustituir la tradicional aula de instituto por un contexto digital –proporcionado por el aula de informática– y el clásico libro de texto por la página web de la *WebQuest*, donde los estudiantes podrán encontrar todo el material y los recursos necesarios para el desarrollo de la unidad didáctica. En segundo lugar, esta actividad exige y aporta, al mismo tiempo, unas habilidades y unas competencias, que generalmente no han sido contempladas en los planes de enseñanza tradicional y que tratan de dar respuesta a las exigencias reales del tiempo en que vivimos, como pueden ser el uso educativo de Internet, la selección crítica de fuentes, la exploración y la investigación dirigida, el trabajo en grupo, la iniciativa personal o la toma de decisiones; todas ellas destrezas que asume una necesitada ciudadanía activa, participativa y democrática. En último término, la estrategia *WebQuest* nos permite “poner el acento en la visión de la historia como instrumento al servicio de la comprensión de la sociedad actual desde la utilización de técnicas propias del método de investigación histórico” (Acosta, 2010, p. 4), reconociendo la historia local –como apuntamos en el epígrafe a de la II parte– como punto de partida eficaz a la hora de que nuestros estudiantes superen la visión dogmática de la disciplina histórica y asuman el rol del historiador desde su propia experiencia, haciendo suya “esa visión cuestionable y revisable de los resultados de su propia investigación” (Acosta, 2010, p. 5).

Una vez fundamentada teóricamente esta actividad de innovación educativa, pasamos a definir brevemente qué es una *WebQuest*, un concepto formulado a mediados de los años noventa por Bernie Dogde (Universidad de San Diego) y desarrollado posteriormente por Tom March (Area, 2004, p. 3). Son múltiples las definiciones que se han formulado hasta la actualidad para definir este concepto, pero la Comunidad Catalana de *WebQuest* nos ofrece una de las concepciones más completas, recogida por Fierro (2005):

una *Webquest* es una estrategia de investigación guiada, que se sirve de recursos procedentes de Internet, que tiene en cuenta el tiempo del alumno y que se organiza siguiendo las pautas de trabajo cooperativo donde cada persona-alumno se hace responsable de una parte del trabajo. Las *Webquest* obligan a la utilización de habilidades cognitivas de alto nivel dando prioridad a la transformación de la información. (p. 2)

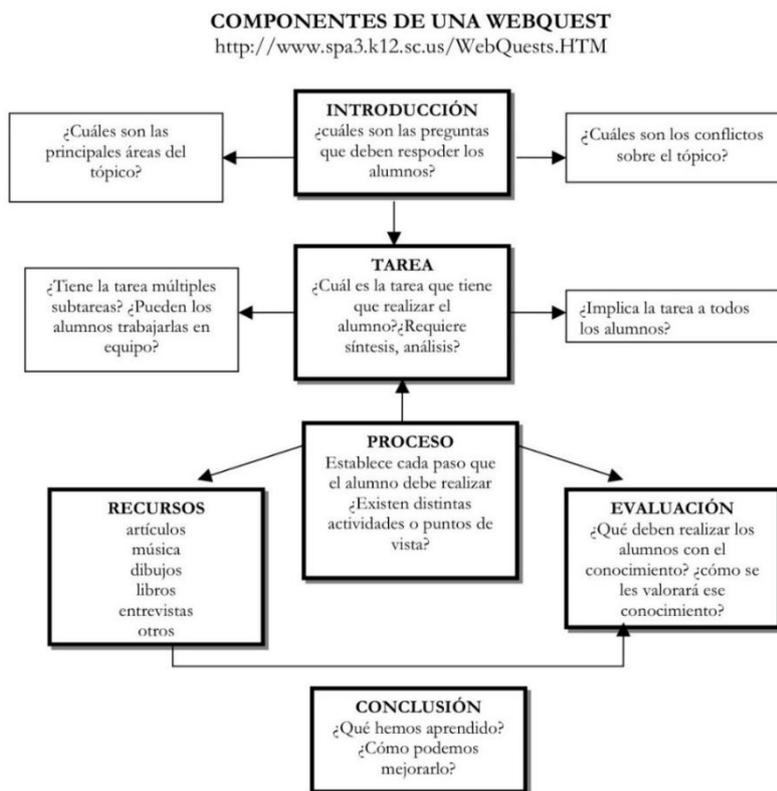


Fig. 1. Componentes de una *WebQuest*. Fuente: Area Moreira, 2004.

Así las cosas, el diseño de una *WebQuest* por parte del profesorado exige identificar y plantear un tópico, buscar recursos web de calidad y adaptados a los estudiantes, organizar de manera adecuada dichos recursos, proponer un reto atractivo que obligue a pensar y, ante todo, reforzar determinados aspectos clave para que el alumnado los interiorice y trabaje de manera autónoma (Pacheco, 2006). Como resultado de estas exigencias surge una página web en la que se presenta la actividad al alumnado y que debe incluir, al menos, seis componentes básicos: 1) Introducción (información básica para orientar sobre el tema o problema a trabajar); 2) Tarea (descripción formal de aquello que los estudiantes deben conseguir); 3) Proceso (pasos que el estudiante debe

seguir para llevar a cabo la Tarea); 4) Recursos (lista de sitios web que el profesor ha seleccionado para ayudar al alumno a completar la Tarea); 5) Evaluación (criterios claros, precisos y consistentes para evaluar el Proceso); y 6) Conclusión (resumen de la experiencia y reflexión del proceso) (Area, 2004).

Para la elaboración de la página web de la *WebQuest: Historiando mi ciudad* he utilizado la herramienta digital *Wix*, cuyo uso es gratuito, no requiere ningún tipo de registro previo a los estudiantes y permite el acceso desde cualquier tipo de dispositivo para facilitar su libre consulta. En cuanto a su organización, la página web dispone de una sección para cada uno de los elementos de la *WebQuest* y además contiene los materiales y recursos necesarios para abordar las distintas actividades que se proponen en la unidad didáctica en que se inserta, adoptando así un carácter transversal.

## **2.2. DESARROLLO**

Precisamente, dada la transversalidad de la actividad *WebQuest*, su desarrollo tendrá lugar a lo largo de las ocho sesiones programadas para la Unidad Didáctica 12 y su planteamiento ha sido concebido para que los alumnos afronten la tarea encomendada, a medida que avanza la unidad, hasta concluir en una última sesión de exposición, debate y comentario final en el aula. Por tanto, conocida la fundamentación teórica de la actividad y la gestión del tiempo y el espacio, procedemos a exponer la estructura de la *WebQuest: Historiando mi ciudad. Valladolid en el siglo XVI*.

Aunque ya se ha avanzado la concepción general de la actividad de innovación, recordamos que el desarrollo de la *WebQuest* propone a los alumnos, mediante el trabajo cooperativo en “grupos de trimestre”, el diseño de un itinerario virtual que incluya cuatro testimonios históricos (arquitectónicos, escultóricos, pictóricos, toponímicos, etc.) de la ciudad de Valladolid, en relación con cada uno de los cuatro epígrafes que se han concebido para la unidad didáctica 12, haciendo uso de los recursos web proporcionados y de la herramienta digital *Eduloc*.

Para su correcto desarrollo el profesor ha creado la siguiente página web, que puede ser consultada por el lector: <https://adora697.wixsite.com/historiandomiciudad>. La página web de la actividad se estructura en ocho apartados, que responden a los componentes fundamentales de este tipo de actividades –consultar fig.1–, y a los cuales

se puede acceder a partir de un menú principal donde consta el título de la WebQuest y las páginas de enlace<sup>15</sup>.

El primer apartado se llama “Bienvenidos”<sup>16</sup> y además de presentar la página web a los alumnos y alumnas, pretende servir de guía para el primer acercamiento a la WebQuest durante la primera sesión de la unidad. En este apartado aparecen una serie de imágenes relacionadas con la unidad didáctica 12, cuya inserción está pensada para su identificación y comentario en el aula. Por último, se incluye un botón con hipervínculo que da paso al epígrafe de “Introducción”.

El segundo apartado de la página web es “Introducción”<sup>17</sup>. En él se incluyen los objetivos de la actividad, su relación con la unidad didáctica en que se inserta y un índice explicativo con los contenidos de la misma, que redirige a los estudiantes a cada uno de los títulos de la unidad (la división religiosa de Europa, el reinado de Carlos I, el reinado de Felipe II y la sociedad y economía en el siglo XVI).

El tercer apartado, “Tarea”<sup>18</sup>, introduce a nuestros estudiantes en el reto planteado por esta actividad. Para hacer atractiva la sugerencia didáctica, la explicación de la tarea se presenta en forma de carta real imaginaria, donde el remitente es Felipe II y los destinatarios los “grupos de trimestre” de la asignatura. En dicha misiva, además de incluir los objetivos específicos de la WebQuest se adjuntan una serie de ítems multimedia que permite entender la estructura y el significado de este tipo de documentos de época moderna. Posteriormente, se incluyen algunas anotaciones para el correcto planteamiento de la tarea con relación a qué, cuándo, dónde, cómo y con qué deben resolver la tarea nuestros estudiantes, convertidos ahora en intrépidos historiadores.

El cuarto apartado de la página web está destinado a la definición del “Proceso”<sup>19</sup>, con dos objetivos fundamentales: primero, explicar paso a paso el camino a seguir para resolver la tarea propuesta y, segundo, incluir el plan de actuación por sesiones para que los alumnos puedan establecer perfectamente la relación entre el desarrollo habitual de la asignatura y la actividad transversal WebQuest.

---

<sup>15</sup> Consultar anexo 8.

<sup>16</sup> Consultar anexo 9.

<sup>17</sup> Consultar anexo 10.

<sup>18</sup> Consultar anexo 11.

<sup>19</sup> Consultar anexo 12.

El apartado seis alberga los “Recursos”<sup>20</sup>, recogidos a modo de consulta para resolver eficazmente la tarea. Se insertan, por tanto, un plano de la ciudad de Valladolid, la herramienta web *EduLoc* y una tabla con enlaces a portales digitales, blog o noticias para cada uno de los epígrafes teóricos en que se divide la unidad, de manera que, mediante su consulta, lectura y análisis puedan relacionar cada epígrafe con una evidencia histórica sita en la ciudad de Valladolid, tal y como demanda la tarea WebQuest. Como resulta lógico pensar, se han adjuntado recursos de carácter didáctico y adaptados a la edad y desarrollo cognitivo de los destinatarios, pero al mismo tiempo lo suficientemente complejos como para permitir que nuestros alumnos comiencen a pensar, trabajar y filtrar fuentes, contenidos y recursos digitales.

La “Evaluación”<sup>21</sup> está inserta en el apartado siete, donde los alumnos tienen a su disposición la rúbrica con que se evaluará la tarea WebQuest, como parte del portfolio individual y colectivo de la unidad didáctica 12. En la rúbrica se incluyen indicadores de logro relacionados con el trabajo en grupo, la tarea, la utilización de los recursos proporcionados y la presentación. Paralelamente, los estudiantes encontrarán un enlace de autoevaluación y coevaluación para que valoren su propia participación en la actividad y la de sus compañeros de “grupo de trimestre” en relación también a una serie de indicadores: participación activa, calidad del trabajo proporcionado, nivel de organización, capacidad de escucha activa, aceptación de críticas y ayuda mutua o grado de responsabilidad asumida).

Por último, el epígrafe de “Conclusiones”<sup>22</sup>, pensado para desarrollar la octava sesión de la unidad, en relación al debate y comentario sobre la actividad, adjunta una serie de preguntas interactivas, que permite a los alumnos comprobar el grado de adquisición de conocimientos de la unidad, y un formulario final, diseñado para recoger cualquier tipo de opinión y/o sugerencia que consideren oportunos los estudiantes.

---

<sup>20</sup> Consultar anexo 13.

<sup>21</sup> Consultar anexo 14.

<sup>22</sup> Consultar anexo 15.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADALID RUÍZ, P. Y DÍEZ GONZÁLEZ, M.C. (2017). Aprendizaje Cooperativo en Educación Secundaria: diferencias en la percepción del desempeño grupal. En J. Murillo (coord), *Avances en liderazgo y mejora de la educación: Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 424-427). Universidad CEU Cardenal Herrera.
- AZORÍN ABELLÁN, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, 161, 181-194.
- BARRIO, J.A, BORRAGÁN, A., ARCE, A., BEDIA, M. Y LÓPEZ, M. (2006). El placer de leer en educación secundaria. Proyecto para la aplicación del método de alto rendimiento para la potenciación y el desarrollo de la lectura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 499-512.
- BERENGUER ALBADALEJO, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. En M.T. Tortosa Ybáñez, S. Grau Company y J. Álvarez Teuriel (Coords), *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares* (pp. 1466-1480). Universidad de Alicante.
- CAMPILLO MESEGUER, M.R. Y TORRES SÁEZ, A. (2012). *Medidas de atención a la diversidad en educación secundaria*. Murcia educa. Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Comunidad Autónoma de Murcia.
- CARRASCO SOTELO, A. (24 de enero de 2020). *La técnica del rompecabezas en el aula*. Didactia. <https://didactia.grupomasterd.es/blog/numero-17/la-tecnica-del-rompecabezas-en-el-aula>
- EDUCACIÓN 3.0. (5 de agosto de 2019). *¿Qué es la gamificación y cuáles son sus objetivos?* <https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/gamificacion-que-es-objetivos/>
- FERNÁNDEZ BATANERO, J.M. (2005). Educación en valores: los contenidos transversales. En B. Bermejo y C. Reig Recena (Dirs), *Educación en valores: orientaciones para su desarrollo en la Educación Secundaria* (pp. 1-8). Grupo de Investigación Didáctica de la Universidad de Sevilla.
- FERNÁNDEZ SANTAFÉ, G. (2018). La evaluación y el flipped classroom. *Iber*, 90, 28-33.
- FLORES NÚÑEZ, M.P. (2014). Educar desde la emoción: el cine como recurso didáctico en el aula. En C.J. Gómez Carrasco y A. Escarbajal Frutos (Coords), *Calidad e innovación en educación primaria* (pp. 419-432). Universidad de Murcia.
- GAETE, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86 (6) 436-443.
- GONZÁLEZ, M.J., BARBA, M.J. Y GONZÁLEZ, A. (2010). La comprensión lectora en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6), 1-11.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R. Y HOLUBEC, E.J. (1994). El aprendizaje cooperativo en el aula. Association For Supervision and Curriculum Development.
- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN. *El aprendizaje basado en Investigación* [Archivo PDF]. [http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/Methodolog%C3%ADas%20activas/Fichas%20GT\\_metodolog%C3%ADas%20activas/Aprendizaje%20basado%20en%20Investigaci%C3%B3n.pdf](http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/Methodolog%C3%ADas%20activas/Fichas%20GT_metodolog%C3%ADas%20activas/Aprendizaje%20basado%20en%20Investigaci%C3%B3n.pdf)

- JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN. *Visual Thinking*. [Archivo PDF]. [http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/Metodolog%C3%ADas%20activas/Fichas%20GT\\_metodolog%C3%ADas%20activas/Visual%20Thinking.pdf](http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/gallery/Metodolog%C3%ADas%20activas/Fichas%20GT_metodolog%C3%ADas%20activas/Visual%20Thinking.pdf)
- LUCERO MARTÍNEZ, J.A. (2019). La clase de Geografía e Historia al revés: mi experiencia con el flipped learning. *Universidad, Escuela y Sociedad*, 6, 156-168.
- LUNA PEÑA, A.M., GARCÍA OYERVIDES, L.R., VÁZQUEZ SEGOVIA, K.J. Y MANCILLA FRANCISCO, R.E. (2017). Estrategias de selección y uso de materiales lectores para promover la lectura en Educación Secundaria. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(2), 73-92.
- LUZÓN, A., PORTO, M., TORRES, M. Y RITACCO, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 217-238.
- MARTÍN BRAVO, C., NAVARRO GUZMÁN, J., ROMÁN SÁNCHEZ, J.M. Y CARBONERO MARTÍN, M.A. (2011). Cerebro, adolescencia y educación. En C. Martín Navarro y J.I. Navarro Guzmán (coords), *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato* (pp. 41-60). Pirámide.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. *Competencias clave*. <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/curriculo/competencias-clave/competencias-clave.html>
- MONTERO CABRERA, C. (2009). El aprendizaje cooperativo. Un instrumento de transformación para la mejora de la calidad de la enseñanza. *Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*, 2, 67-76.
- MORENO, F.J. (2006). Importancia de las actividades extraescolares. *Pirineos. Revista de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Andorra*, 2, 56-60.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. (s. f.) *Desarrollo en la adolescencia*. [https://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/es/](https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/)
- PONCE GEA, A. (2015). Peter Seixas, y Tom Morton. 2013. The Big Six Historical Thinking Concepts. *Revista de estudios sociales*, 52, 225-228.
- PRATS, J. (2001). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria. En J. Prats (Ed), *Enseñar Historia: Notas para una Didáctica Renovada* (pp. 35-51). Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.
- PRATS, J. Y SANTACANA, J. (2001). Principios para la enseñanza de la Historia. En J. Prats (Ed), *Enseñar Historia: Notas para una Didáctica Renovada* (pp.13-34). Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.
- RODRÍGUEZ, C., GONZÁLEZ-CASTRO, P., ÁLVAREZ, D., GONZÁLEZ-PIENDA GARCÍA, J.A., ÁLVAREZ PÉREZ, L., NÚÑEZ PÉREZ, J.C., GONZÁLEZ SÁNCHEZ, L. Y VÁZQUEZ, A. (2010). Un modelo educativo de adaptación curricular en alumnos de altas capacidad. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 147-158.
- QUINQUER, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Iber*, 40, 7-22.

## **LEGISLACIÓN**

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006).

LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013).

REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. (Boletín Oficial del Estado, núm. 3, de 3 de enero de 2015).

ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. (Boletín Oficial del Estado, núm. 25, de 29 de enero de 2015).

ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. (Boletín Oficial de Castilla y León, núm. 86, de 8 de mayo de 2015).

DECRETO 7/2017, de 1 de junio, por el que se regulan las actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios complementarios en los centros docentes concertados en la Comunidad de Castilla y León, (Boletín Oficial de Castilla y León, núm. 105, de 5 de junio de 2017).

ACUERDO 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad den la Educación de Castilla y León 2017-2022. (Boletín Oficial de Castilla y León, núm. 115, de 19 de junio de 2017)

# ANEXOS

## ANEXO 1

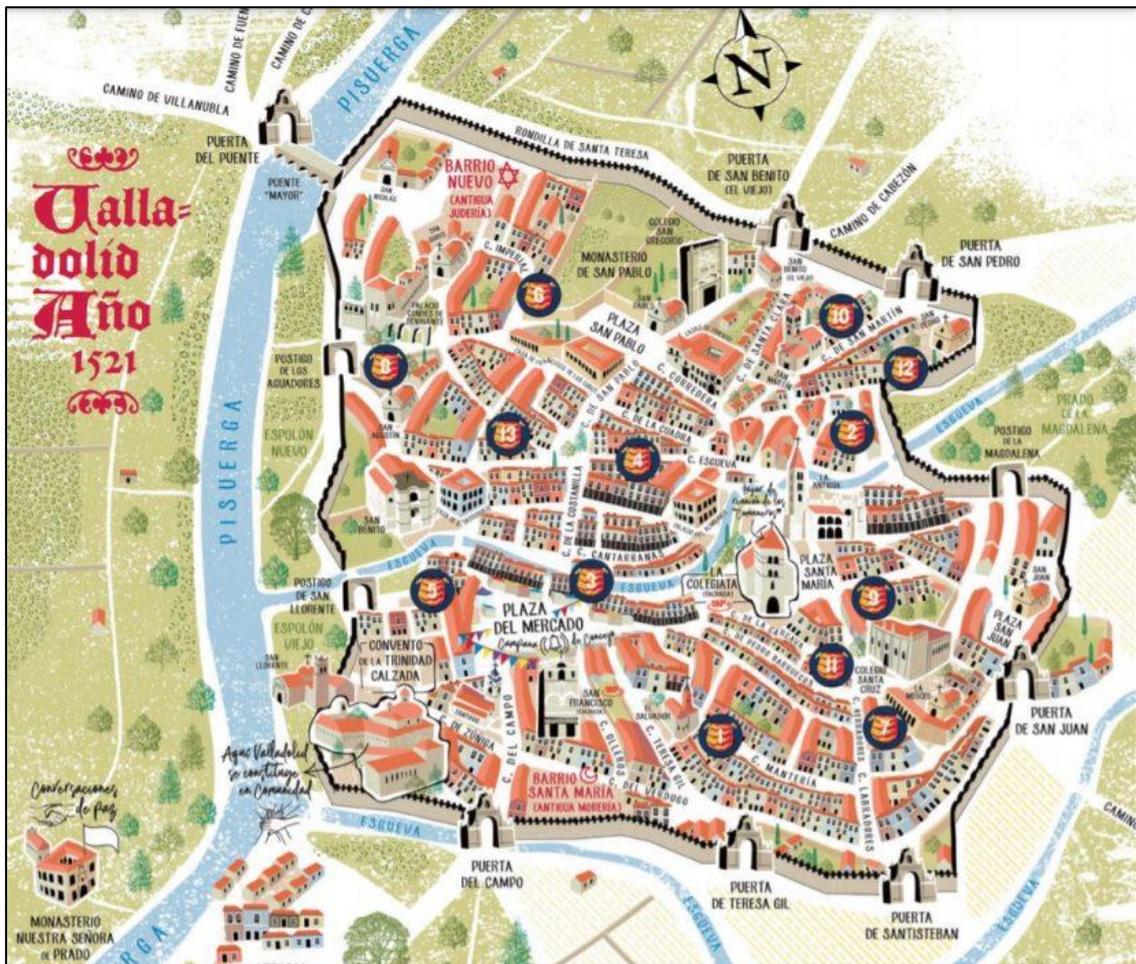


Ilustración 1. Mapa Valladolid (1521). Ayuntamiento de Valladolid.

## ANEXO 2

### TEXTO DE LECTURA

En el siglo XVI tuvo lugar una gran revolución eclesiástica en Europa Occidental, que trajo consigo enormes cambios en esta zona en la que el dominio de la Iglesia católica había sido absoluto durante toda la Edad Media. Esta revolución se debió tanto a causas políticas como religiosas. Muchos reyes estaban descontentos con el gran poder terrenal del Papa, y cierto número de teólogos criticaban la doctrina de la Iglesia, las condiciones de la fe y la organización de las congregaciones. Estas diferencias de ideas y motivos dieron lugar a la aparición de nuevas comunidades religiosas.

En Inglaterra, el rey Enrique VIII (1491-1547) rompió con el Papa porque éste no le concedió permiso para divorciarse. Se nombró a sí mismo cabeza de la Iglesia. No fue una ruptura doctrinal, pero la Iglesia de Inglaterra (The Church of England) adoptaría con el tiempo varias ideas de la Reforma. Hoy en día el anglicanismo abarca a creyentes con una noción casi católica del servicio divino, y a otros muchos más influenciados por el puritanismo y movimientos evangelistas más recientes.

Sobre todo fue el monje agustino alemán Martín Lutero el causante del conflicto teológico, con su gran énfasis en la fe y la palabra (la Biblia). Varios príncipes alemanes que estaban descontentos con el poder del Papa apoyaron a Lutero y convirtieron a la Iglesia de sus principados en Iglesia de Estado, para la que regía el precepto de que la religión del príncipe era la religión de los súbditos.

Los reformadores Ulrico Zwinglio (1484-1531) y Juan Calvino (1509-1564) representaron un cisma mucho más radical con el catolicismo. Atribuían una importancia mucho menor al bautismo y a la eucaristía que los católicos y los luteranos, y mucho mayor a la organización de la Iglesia. Querían seguir lo que en su opinión eran los preceptos del Nuevo Testamento. La congregación es dirigida y administrada por delegados elegidos democráticamente que, junto con los pastores, conforman la Asamblea General, o Presbiterio; por eso esta Iglesia reformada se llama *presbiteriana*.

Esta Iglesia reformada sería la principal Iglesia protestante en los países en que los príncipes no introdujeron el cristianismo como religión del Estado, es decir, en los Países Bajos, Suiza y Escocia, entre otros.

GAARDER, J., HELLERN, V. Y NOTAKER, H. (2009) *EL LIBRO DE LAS RELIGIONES*, PP. 242-243.

### FICHA DE PREGUNTAS

- 1) Según el texto, ¿cuál fue la situación de Europa Occidental durante la Edad Media?
- 2) ¿Por qué crees que los autores emplean el término “revolución eclesiástica” en referencia a la Reforma protestante que tuvo lugar en el siglo XVI?
- 3) Identifica y enumera las causas religiosas y políticas que señala el texto para explicar el surgimiento de la Reforma protestante.
- 4) ¿Por qué el rey inglés Enrique VIII rompió sus relaciones con el Papa? ¿Qué Iglesia surgió de dicha ruptura?
- 5) Explica en qué centro Lutero su reforma para romper con la Iglesia Católica (4-5 líneas).
- 6) ¿En qué aspectos doctrinales son más radicales Calvino y Zwinglio? ¿Qué cambios proponían en la organización de la Iglesia?
- 7) Identifica dónde fue predominante el calvinismo.
- 8) Busca en internet, enciclopedia o libro qué tipos de creyentes abarca el anglicanismo actualmente.

Fuente: Blog de Sociales para 1º y 2º de la ESO (<http://socialesmoriles.blogspot.com/2013/06/tema-72-texto-sobre-la-reforma.html>)

### ANEXO 3

#### LA GUERRA DE LAS COMUNIDADES

2. Que, de conformidad con las leyes y ordenanzas del reino y con las antiguas costumbres, Su Majestad no concede ni oficio ni beneficio ni mando ni pensión ni carga a los extranjeros, sino sólo a los castellanos nacidos y residentes en el reino [...].
5. Que de ningún modo se paga a los extranjeros tipo alguno de suma en sus reinos [...]; que Su Majestad empiece por atribuir las cargas y las pensiones de sus reinos a los castellanos antes de utilizarlas con algún otro fin.

Peticiones de los comuneros de Burgos (1520)

#### LAS GUERRAS CONTRA LOS PROTESTANTES

El objetivo de mi viaje a Italia es conocer del Papa la reunión de un concilio general en Italia o en Alemania para extirpar las herejías y reformar la Iglesia. Juro por Dios, que me ha creado, y por Jesucristo, que no hay nada en el mundo que me atormente más que la secta y la herejía de Lutero [...], he de hacer todo lo que está en mis manos y arriesgar todo lo que poseo para reformar la Iglesia y destruir a este maldito hereje.

Diario de Carlos I. (siglo XVI)

#### CARLOS V Y EL IMPERIO

Ahora es vuelta a España la gloria de España que [...] años pasados estuvo dormida. Dicen que los que escribieron en loor de ella, que cuando las otras naciones enviaban tributos a Roma, España enviaba emperadores: envió a Trajano, a Adriano y a Teodosio, de quien sucedieron Arcadio y Honorio; y ahora vino el [Sacro] imperio a buscar al emperador de España es hecho, por la gracia de Dios, rey de los romanos y emperador del mundo [...].

Discurso pronunciado por el obispo de Badajoz en las Cortes celebradas en Santiago en 1520.

## ANEXO 4

ALGUNOS EJEMPLOS DE FUENTES CONTRADICTORIAS SOBRE EL REINADO Y LA PERSONALIDAD DE FELIPE II (Fuente: recogido en recursos de la unidad didáctica modelo)



ABC HISTORIA

Opinión España Economía Internacional Sociedad Deportes Cultura Historia Ciencia Gente Play EXCLUSIVO PREMIUM Estilo

MIGUEL CABAÑAS:

### «España le debe a Felipe II un pasado glorioso»

- Como bien sabe el historiador Miguel Cabañas (Madrid, 1965), autor de «Breve historia de Felipe II» (Nowtilus, 2017), el Rey Prudente fue muchas cosas y tiene caras que van más allá del villano de la Leyenda Negra



EL ESPAÑOL

HISTORIA / DE FLANDES A INGLATERRA

## Las imágenes que originaron la leyenda negra: los terribles grabados de los soldados españoles

Un libro recopila el conjunto de la propaganda antiespañola (panfletos, libros, dibujos, caricaturas, carteles) que circuló por toda Europa en el siglo XV y la primera mitad del XVI.

19 septiembre, 2020 - 02:01

EN FELIPE HISTORIA INQUISICIÓN LEYENDA NEGRA

David Barreira

Desde finales del siglo XV hasta la Paz de Westfalia, firmada en 1648 y que si Guerra de los Ochenta Años, la **Monarquía Hispánica** fue objeto de una c

LEYENDA NEGRA

### ¿Envenenó Felipe II a su hijo don Carlos?

- Las leyendas suelen ser más persistentes que los datos objetivos. Y eso que a menudo los hechos son tanto o más jugosos
- Cuando España y Portugal compartían rey
- La CIA de Felipe II



## El demonio del Sur. La Leyenda negra de Felipe II

LUIS RIBOT 23 febrero, 2018



Retrato imaginario de Felipe II, de Antonio Saura

ÚLTIMAS NOTICIAS

- Antonio Ortuño: "La gente no está dispuesta a aceptar que hace el mal"
- "Intermission", un entreacto sustancioso
- Kiko Veneno: "Somos insectos sociales, pero nos han privatizado la colmena"
- "Puppy" necesita mecenaz para su restauración
- La FundeuRAE, Premio Antonio de Sancha 2021

## ANEXO 5



Ilustración 2. Pantalla principal de la herramienta digital *Timeline*, utilizada en esta actividad. Fuente: [timeline.knightlab.com](http://timeline.knightlab.com)

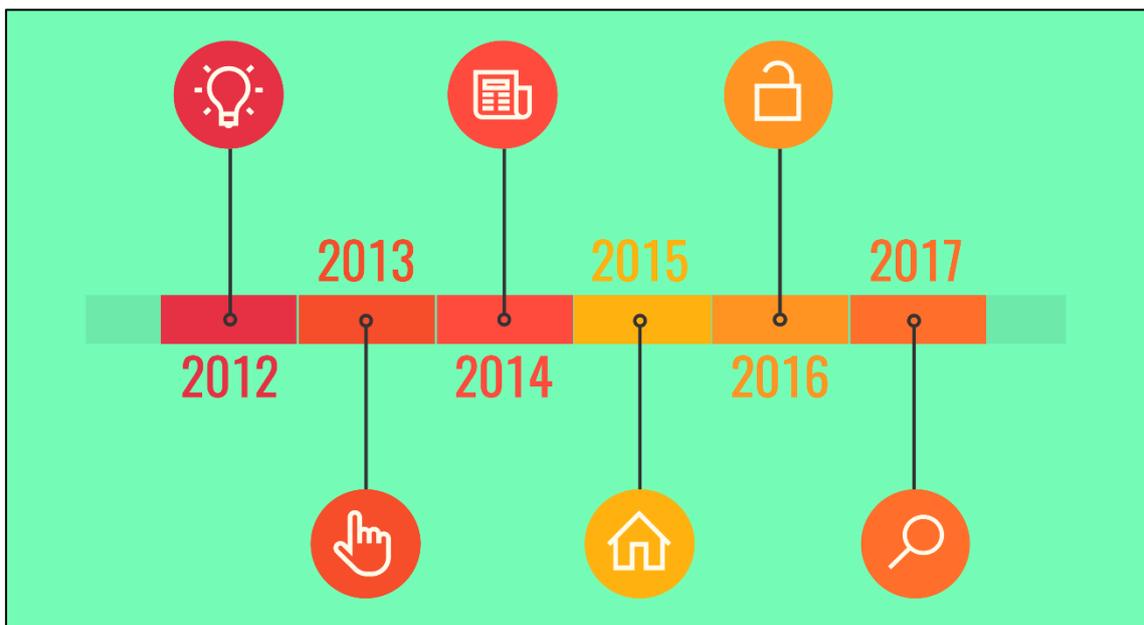


Ilustración 3. Ejemplo de utilización de la herramienta digital *Timeline* empleada para esta actividad. Fuente: <https://es.venngage.com/blog/linea-de-tiempo-diseno-ejemplos/>

## ANEXO 6

### FRAGMENTO “LAZARILLO DE TORMES” (ECONOMÍA Y SOCIEDAD EN EL SIGLO XVI)

A cabo de tres semanas que estuve con él, vine a tanta flaqueza, que no me podía tener en las piernas de pura hambre. Vime claramente ir a la sepultura si Dios y mi saber no me remediaran. Para usar de mis mañas no tenía aparejo, por no tener en qué darme salto. Y aunque algo hubiera, no podía cegarle, como hacía al que Dios perdone, si de aquella calabazada feneció. Que todavía, aunque astuto, con faltarle aquelpreciado sentido, no me sentía; mas estotro, ninguno hay que tan aguda vista tuviese como él tenía.

Cuando al ofertorio estábamos, ninguna blanca en la concha caía que no era de él registrada. El un ojo tenía en la gente y el otro en mis manos. Bailábanle los ojos en el casco como si fueran de azogue. Cuantas blancas ofrecían tenía por cuenta. Y cuando el ofrecer, luego me quitaba la concheta y la ponía sobre el altar.

No era yo señor de asirle una blanca todo el tiempo que con él viví, o por mejor decir, morí. De la taberna nunca le traje una blanca de vino; mas aquel poco que de la ofrenda había metido en su arcaz compasaba de tal forma que le turabatoda la semana.

Y por ocultar su gran mezquindad, decíame:

–Mira, mozo: los sacerdotes han de ser muy templados en su comer y beber, y por esto yo no me desmando como otros.

Mas el lacerado mentía falsamente, porque en cofradías y mortuoriosque rezamos, a costa ajena comía como lobo y bebía más que un saludador.

Y porque dije mortuorios, Dios me perdone, que jamás fue enemigo de la naturaleza humana sino entonces. Y esto era porque comíamos bien y me hartaban. Deseaba y aun rogaba a Dios que cada día matase el suyo. Y cuando dábamos sacramento a los enfermos, especialmente en la Extremaunción, como manda el clérigo rezar a los que están allí, yo cierto no era el postrero de la oración, y con todo mi corazón y buena voluntad rogaba al Señor, no que le echase a la parte que más servido fuese, como se suele decir, mas que le llevase de aqueste mundo

Fuente: <https://lclcarmen1bac.wordpress.com/> .

## ANEXO 7

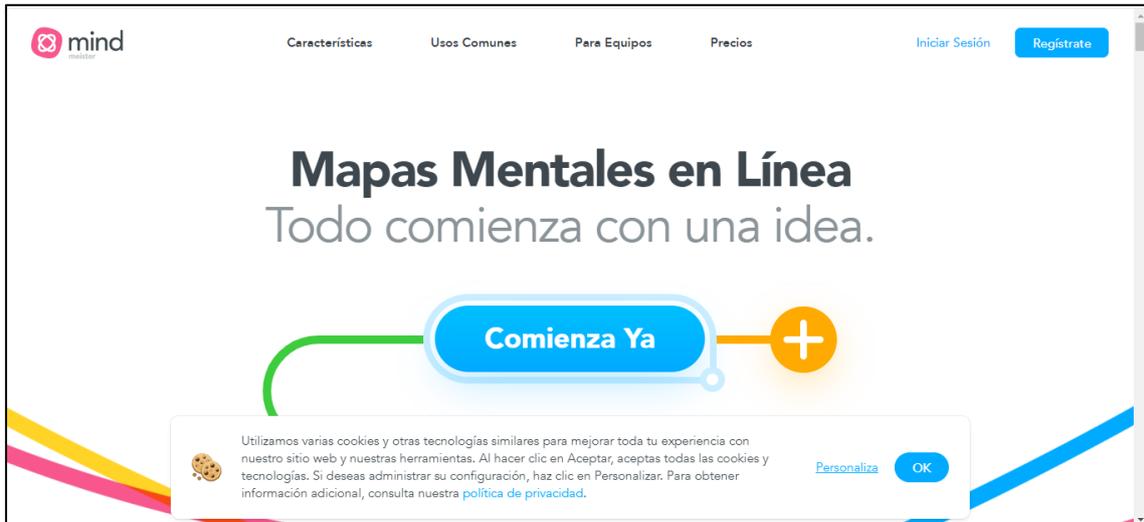


Ilustración 4. Pantalla principal de la herramienta digital *Mindmeister*, utilizada en esta actividad.  
Fuente: [www.mindmeister.com](http://www.mindmeister.com)



Ilustración 5. Ejemplo de resultado de utilización de la herramienta digital *Mindmeister*.  
Fuente: [www.mindmeister.com](http://www.mindmeister.com)

## ANEXO 8



Ilustración 6. Presentación y menú principal de la página web de la WebQuest.

## ANEXO 9



Ilustración 7. Apartado de "Bienvenidos" de la página web de la WebQuest.

## ANEXO 10

¡La WebQuest es la actividad transversal de la unidad 12!

¿Y qué vamos a aprender?

Vamos a adentrarnos en la España de la Reforma de Carlos V, Felipe II y la sociedad estamental

A continuación dispones de un índice sobre los contenidos de la unidad. ¡Aprovéchalo y resuelve la **TAREA** como un experto historiador!

Ilustración 8. Apartado de "Introducción" de la página web de la WebQuest.

**01 LA DIVISIÓN RELIGIOSA DE EUROPA**  
En este punto vamos a acercarnos a la Reforma protestante iniciada por Martín Lutero, así como la protagonizada por el rey Enrique VIII en Inglaterra. Por último, vamos a conocer los puntos más reschables de la Contrarreforma católica.

**02 EL REINADO DE CARLOS I (1516-1556)**  
En este punto nos centraremos en conocer el reinado de Carlos I, como símbolo del nacimiento de un imperio en el que nunca se ponía el sol. Dentro de su política interior, analizaremos el significado de las Comunidades y las Germanías. Dentro de su política exterior, identificaremos los principales enemigos del emperador.

**03 EL REINADO DE FELIPE II (1556-1598)**  
En este punto vamos a analizar el concepto de Monarquía Hispánica durante el reinado de Felipe II. Dentro de su política interior, nos detendremos en dos acontecimientos fundamentales: la incorporación de Portugal y las alteraciones de Aragón. Dentro de su política exterior, fijaremos la atención en las relaciones de la Monarquía con Francia, los turcos y los Países Bajos.

**04 ECONOMÍA Y SOCIEDAD DEL SIGLO XVI**  
En este punto tendremos la ocasión de reconocer los rasgos básicos de la economía y la sociedad del siglo de Cervantes, reconociendo el crecimiento económico y demográfico que caracterizó esta etapa. Además, conoceremos qué importancia tuvo "la lengua de ingenio" en la España moderna.

Ilustración 9. Índice de contenidos interactivo de la unidad didáctica 12.



Ilustración 10. Carta real ficticia donde se inserta la tarea de la WebQuest.

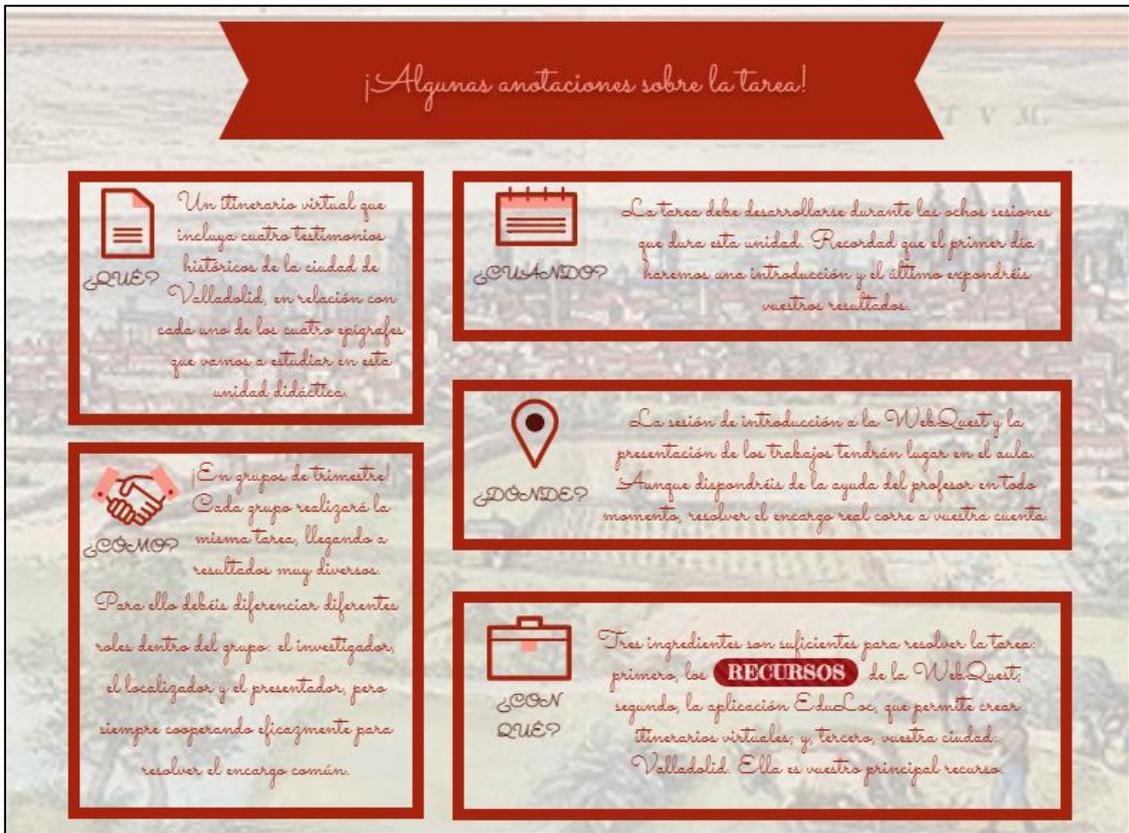


Ilustración 11. Anotaciones sobre la tarea de la Webquest.

## ANEXO 12

 ¡Paso a paso! Este es el camino a seguir para resolver la tarea

VALLISOLETVM



**PIENSA**

Cada grupo de trimestre elige el rol que asume cada miembro (investigador, localizador o presentador) y comienza a pensar cómo resolver la tarea de la WebQuest. Las actividades de clase os ayudarán mucho. ¿Estáis preparados?



**INVESTIGA**

A medida que avanzamos en la unidad, podréis investigar qué testimonio histórico (arquitectónico, escultórico, toponímico, pictórico...) de la ciudad de Valladolid puede relacionarse con el contenido histórico de cada epigrafe. Los recursos disponibles son muy útiles. ¡A investigar se ha dicho!



**DISEÑA**

Habéis investigado y elegido. Os toca desplazaros a los cuatro puntos de la ciudad que habéis elegido (testimonios históricos) y diseñar un itinerario virtual basado en la geolocalización. No olvidéis instalar *Eduloc* en vuestros móviles. ¡Ahora conocemos mejor nuestra ciudad histórica!



**PRESENTA**

¡Llega la última sesión! Y por eso vamos a presentar a nuestros compañeros cómo hemos resuelto nuestra tarea. Acordaros de dotar de sentido histórico al recorrido e incluir una breve explicación de cada testimonio histórico. Tendéis entre 5 y 7 minutos. ¡Cuánto hemos aprendido!

 Recordad que cada testimonio histórico del itinerario debe estar relacionado con uno de los cuatro epígrafes de la unidad. la

Ilustración 12. Especificaciones sobre el proceso para resolver la tarea WebQuest.

Actividades de la unidad

V T V M G

**PRIMERA SESIÓN**

- > Presentación de la plataforma *Wiz*: acceso, organización y funcionamiento. 
- > Presentación de la *WebQuest Historiando mi ciudad*: introducción, tarea, proceso, recursos y evaluación. 
- > **Historiando mi ciudad: Valladolid en el siglo XVI**. Relacionar la ciudad actual de Valladolid con la ciudad antigua del siglo XVI, señalando diferentes hitos mediante la utilización de *Google Earth*.

 **IR A RECURSOS**

Ilustración 13. Concreción de las actividades de la unidad didáctica en relación con la WebQuest (por sesiones)



Ilustración 14. Recursos principales para resolver la tarea WebQuest: la ciudad de Valladolid y la herramienta Eduloc.



Ilustración 15. Recursos web para cada epígrafe de la unidad.

ANEXO 14

¿Te has convertido en un verdadero historiador de tu ciudad?

En la siguiente tabla dispones de la rúbrica con que se evaluará la tarea de la WebQuest, como actividad de grupo de trimestre transversal a la unidad.  
¡Lee y presta atención a los indicadores de logro!

Recordad que la WebQuest forma parte del portfolio individual y colectivo de la unidad didáctica 12.

|  | Insuficiente  | Suficiente  | Adecuado   | Excelente  |
|--|---|---|--|--|
| <b>Trabajo en grupo</b>                                  | Los miembros del grupo de trimestre no han diferenciado roles y se han limitado a juntar aquellas partes realizadas de manera individual. | Los miembros del grupo de trimestre se han distribuido los roles exigidos, pero se han limitado a juntar aquellas partes realizadas de manera individual. | Los miembros del grupo de trimestre se han distribuidos los roles exigidos y la tarea se ha realizado de manera grupal, aunque no coordinada.                          | Los miembros del grupo de trimestre se han distribuido los roles exigidos y la tarea se ha realizado de manera coordinada y colaborativa.                        |
| <b>La tarea: elección de manifestaciones históricas.</b> | Las cuatro manifestaciones históricas seleccionadas no guardan relación con los epígrafes de la unidad o no son adecuados.                | Las cuatro manifestaciones históricas seleccionadas no guardan relación cada uno de los epígrafes de la unidad y/o no son adecuados en algunos casos.     | Las cuatro manifestaciones históricas seleccionadas guardan relación con cada uno de los epígrafes de la unidad, pero no está claro el vínculo en alguno de los casos. | Las cuatro manifestaciones históricas seleccionadas guardan relación con cada uno de los epígrafes de la unidad, existiendo un claro vínculo en todos los casos. |
| <b>La tarea: el itinerario.</b>                          | El itinerario diseñado no relaciona las manifestaciones históricas entre sí y presenta errores evidentes.                                 | El itinerario diseñado relaciona las manifestaciones históricas, en algunos casos, y presenta algunos errores.  | El itinerario diseñado relaciona las manifestaciones históricas entre sí y resulta adecuado.   | El itinerario diseñado relaciona las manifestaciones históricas entre sí con sentido histórico y resulta atractivo.  |
| <b>La tarea: contenido explicativo.</b>                  | El contenido explicativo es insuficiente e inadecuado.  | El contenido explicativo es adecuado, pero resulta insuficiente en algunos puntos.  | El contenido explicativo es adecuado y suficiente.   | El contenido explicativo es adecuado, presenta sentido histórico y es atractivo.   |
| <b>Utilización de los recursos proporcionados:</b>       | No se utiliza ninguno de los recursos proporcionados en la WebQuest.  | Se utilizan algunos recursos proporcionados en la WebQuest.   | Se utilizan la mayoría de recursos proporcionados en la WebQuest.  | Se utilizan la mayoría de recursos proporcionados, de manera eficaz e inteligente.   |

Ilustración 16. Rúbrica de evaluación de la WebQuest.

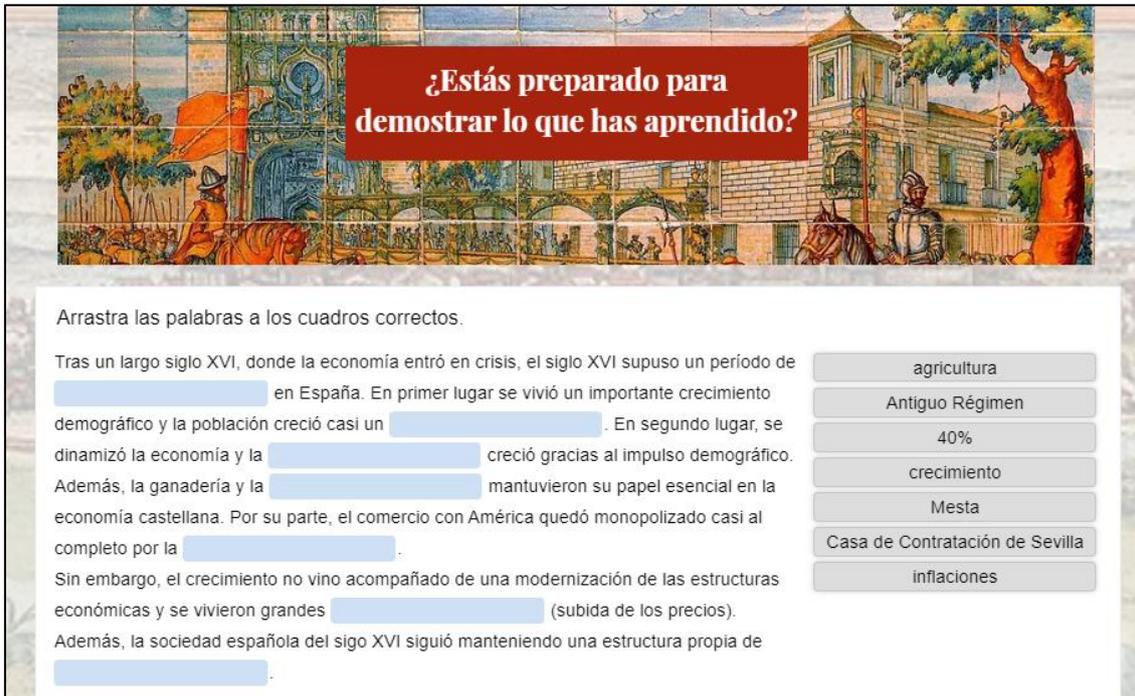
Junto a la evaluación de la Webquest, disponéis en el siguiente enlace de una autoevaluación y coevaluación.  
¡No olvidéis que evaluar también es aprender!

En el documento de autoevaluación debéis valorar vuestro trabajo y el de vuestros compañeros. Releonedlo y quedará guardado. ¡Así de fácil!

**AUTOEVALUACIÓN**

Ilustración 17. Enlace de autoevaluación y coevaluación para los estudiantes.

## ANEXO 15



**¿Estás preparado para demostrar lo que has aprendido?**

Arrastra las palabras a los cuadros correctos.

Tras un largo siglo XVI, donde la economía entró en crisis, el siglo XVI supuso un período de [ ] en España. En primer lugar se vivió un importante crecimiento demográfico y la población creció casi un [ ]. En segundo lugar, se dinamizó la economía y la [ ] creció gracias al impulso demográfico. Además, la ganadería y la [ ] mantuvieron su papel esencial en la economía castellana. Por su parte, el comercio con América quedó monopolizado casi al completo por la [ ]. Sin embargo, el crecimiento no vino acompañado de una modernización de las estructuras económicas y se vivieron grandes [ ] (subida de los precios). Además, la sociedad española del siglo XVI siguió manteniendo una estructura propia de [ ].

agricultura  
Antiguo Régimen  
40%  
crecimiento  
Mesta  
Casa de Contratación de Sevilla  
inflaciones

Ilustración 18. Epígrafe de "Conclusiones" de la página web de la WebQuest.



**¿Tienes alguna opinión o sugerencia?**

Completa este formulario

**IR A FORMULARIO**

Ilustración 19. Buzón de opiniones y/o sugerencias para los estudiantes, en relación a la actividad WebQuest.