



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

TRABAJO DE FIN DE GRADO: ESPECIALIDAD DE GEOGRAFÍA,
HISTORIA E HISTORIA DEL
ARTE

**Explorar para aprender: una propuesta de
programación didáctica anual de 2º de ESO en
Geografía e Historia y el legado de los viajes
europeos de los siglos XV-XVI**

Tutor: Víctor Manuel Cabañero Martín

Alumno: Joel Calvo Gutiérrez

Curso: 2024 – 2025

Julio de 2025

ÍNDICE

I. Introducción.....	1
II. Programación didáctica	4
1. Introducción: conceptualización y características de la materia.....	4
2. Secuencia y temporalización de situaciones de aprendizaje	18
3. Desarrollo de los contenidos y criterios en cada situación de aprendizaje	21
□ Tabla de contenidos por situaciones de aprendizaje	23
□ Tabla de criterios por situaciones de aprendizaje	26
4. Contenidos de carácter transversal que se trabajarán desde la materia.....	29
5. Metodología didáctica	32
6. Recursos didácticos de desarrollo curricular.....	35
7. Actividades extraescolares y complementarias.....	39
8. Medidas de atención a la diversidad (DUA)	42
9. Medidas que promueven el hábito de la lectura.....	44
10. Estrategias e instrumentos para la evaluación del aprendizaje	46
11. Procedimiento de evaluación de la programación didáctica	48
III. Desarrollo de una situación de aprendizaje	50
1. Presentación	51
2. Fundamentación curricular	51
3. Desarrollo de las sesiones	53
4. Metodología y recursos.....	56
5. Evaluación del alumnado	57
6. Evaluación de la unidad temporal de programación.....	59
IV. Conclusiones.....	64
V. Referencias bibliográficas.....	66
VI. Anexos	73

Resumen:

El presente documento es un Trabajo de Fin de Máster, el cual ofrece una propuesta de programación didáctica anual para alumnos de 2º de ESO en la asignatura de Geografía e Historia, concretamente en la comunidad autónoma de Castilla y León. El trabajo, está dividido principalmente en dos partes: la primera de ambas sitúa la programación didáctica anual, basado en la secuencia y desarrollo de un conjunto de situaciones de aprendizaje. La segunda parte del trabajo, estará centrada en el desarrollo y especificación de una situación de aprendizaje sobre una unidad didáctica en concreto, la cual es referente al inicio de la Edad Moderna. Ambas partes, han sido desarrolladas mediante la observación y estudio de la normativa legal académica que regula la docencia en nuestro país, esto es, la LOMLOE y el conjunto de normativas legales que refiere.

Palabras clave: LOMLOE, Programación anual Geografía e Historia, 2º ESO, Edad Moderna, Viajes y descubrimientos, Situación de Aprendizaje.

Abstract:

This document is a Master's Thesis, which offers a proposed annual teaching program for 2nd year ESO students in the subject of Geography and History, specifically in the autonomous community of Castilla y León. The project is divided into two main parts: the first establishes the annual teaching program, based on the sequence and development of a set of learning situations. The second part focuses on the development and specification of a learning situation for a specific teaching unit, which refers to the early modern period. Both parts have been developed through observation and study of the academic legal regulations that govern teaching in our country, that is, the LOMLOE (Spanish Law on the Law of Geography and History) and the set of legal regulations it refers to.

Keywords: LOMLOE (Spanish Law on the Law of Geography and History), Annual Geography and History Program, 2nd year ESO (Spanish Law on the Law of Geography and History), Modern Period, Travel and Discoveries, Learning Situation.

I. Introducción

Comprender los complejos procesos que entran en el nacimiento de la Edad Moderna, resulta clave en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), particularmente dentro del área de Geografía e Historia. La transición entre los siglos XV y XVI, impulsada por exploraciones marítimas, transformaciones económicas, revoluciones científicas y rupturas ideológicas, no solo marca un hito cronológico, sino que constituye un auténtico cambio de paradigma geográfico y epistemológico. En este contexto, el uso de metodologías activas y un enfoque competencial en la evaluación refuerzan una enseñanza crítica del pasado, orientada al desarrollo de habilidades transferibles y duraderas (King, 2022). Lo interesante es que dichos planteamientos no solo mejoran el aprendizaje significativo, sino que, además, promueven una alineación clara con las finalidades formativas que establece la legislación educativa contemporánea.

Por consiguiente, este trabajo se articula como un proyecto de diseño de un conjunto de situaciones de aprendizaje, desarrollando en especial una de ellas centrada en la temática del descubrimiento del Nuevo Mundo y los inicios de la Edad Moderna, concretamente, con foco en el currículo de 2.º de ESO en la materia de Geografía e Historia. A decir verdad, tal enfoque no podría entenderse sin inscribirse en los principios pedagógicos que sustentan las nuevas directrices curriculares competenciales y en la necesidad social de formar ciudadanos conscientes, reflexivos y capaces de analizar problemáticas pasadas con conexión activa al presente. Como señala Case (2017), un marco competencial favorece procesos cognitivos que integran la exploración de hechos históricos con su repercusión ética, política y, desde luego, socioespacial. La propuesta combina, explícitamente, herramientas del aprendizaje basado en proyectos y la indagación guiada, pero se apoya, en igual medida, en el trabajo cooperativo y la utilización deliberada de una evaluación formativa por rúbricas. Es más, también se pretende atender a la inclusión y la equidad mediante adaptaciones metodológicas accesibles.

El hilo vertebrador de esta propuesta, aparentemente densa pero intrínsecamente rica, se centra en la modificación del conocimiento geográfico propiciada por los viajes de exploración. ¿Se rompieron los viejos mapas? ¿Se transformaron las certezas europeas? Y lo que emerge de esa

ruptura es, esencialmente, un nuevo modo de mirar la realidad. Por eso, este trabajo propone abordar aquellas transformaciones desde una mirada didáctica crítica y contextualizada. De hecho, tal alternativa propone preguntarse, una y otra vez: ¿cómo enseñar esos descubrimientos sin caer en el relato eurocentrista convencional?, ¿cómo evaluar sin mecanización? Como ha sugerido Higgins (2021), la evaluación auténtica se inscribe en tareas desafiantes que demandan interpretación, elección y elaboración de propuestas propias, justo lo contrario a memorizar cronologías cerradas. En este marco, la propuesta aboga por presentar situaciones problema que, partiendo siempre de documentos históricos reales, obliguen al alumnado a investigar, comunicar, contrastar versiones, y construir sentido.

Es necesario aclarar, porque no sería honesto pasar por alto este hecho, que la elección del periodo histórico evita fortuitamente un relato hagiográfico del Renacimiento europeo; antes bien, aspira a ofrecer vías para repensar el pensamiento geográfico moderno desde una perspectiva más amplia, multiperspectiva y crítica. Así, se parte del presupuesto, avalado por las investigaciones recientes en educación histórica, de que enseñar Historia (en este caso, del pensamiento geográfico) sirve también para desarrollar capacidades cognitivas, discursivas y éticas, orientadas al juicio informado y reflexivo (Sello & Wagner, 2018). Por consiguiente, el enfoque organizado de este trabajo se refleja no solo a través del contenido temático, sino también desde sus fundamentos pedagógicos, organizando la experiencia alrededor de tareas integradas, evaluación reguladora y reflexión metacognitiva. En un sentido metafórico, esta unidad didáctica también simula un viaje: el paso del conocimiento ingenuo al conocimiento crítico, de la aceptación al cuestionamiento, de las certezas cartesianas a las dudas esféricas.

Además de todo esto: se trata de una propuesta que aspira a demostrar la competencia integral del futuro docente de secundaria, tanto en el manejo de contenidos específicos como en la planificación curricular, la inclusión educativa, el tratamiento de habilidades de pensamiento crítico y la aplicación de enfoques activos alineados con los principios del aprendizaje sostenible. Como señalan Berry y Bas (2018), la articulación entre teoría y práctica no puede dejarse para después, pues constituye, especialmente en la fase inicial de la profesión docente, una necesidad urgente.

En cuanto a la justificación del tema elegido, la elección de este tema responde no a una inquietud circunstancial, sino a un análisis profundo de las disonancias actuales que atraviesan la enseñanza secundaria. Lo pedagógicamente significativo no se encuentra ya únicamente en la elección de una etapa histórica (como lo sería el comienzo de la Modernidad), ni siquiera

únicamente en el uso de recursos interactivos (códigos QR, mapas conceptuales, simulaciones...); lo verdaderamente transformador, como señalan Van Crie y Van Baxter (2018), reside en resignificar esas herramientas al servicio del pensamiento histórico auténtico, que no se reduzca a la memorización de fechas ni a la repetición del canon, sino que genere interrogantes legítimos en los estudiantes y en el profesorado sobre el devenir humano, la mirada geográfica, la otredad y el conflicto. Dicho de otro modo: no basta con enseñar la historia del cambio... hay que fomentar herramientas para interpretarlo, imaginarlo... y, cuando sea posible, impulsarlo para el presente.

En este marco, vincular el estudio de la Edad Moderna con el cambio en el pensamiento geográfico tiene un doble valor: curricular, sí, pero principalmente formativo. Permite abordar los grandes procesos históricos (descubrimiento de mundos, transformación de creencias, alteraciones políticas) desde preguntas humanistas como ¿cómo imaginaron otros la Tierra?, ¿qué implicaciones tuvieron esos cambios para los pueblos sometidos?, ¿puede una frontera ser natural o siempre es fruto de un poder? Así, el pensamiento histórico se convierte en pensamiento complejo. Según Barton (2020), el desarrollo de este tipo de metodologías basadas en proyectos o en indagación, dentro del marco disciplinar de la historia, favorece que los estudiantes se reconozcan a sí mismos como partícipes de procesos mayores, algo que no solo estimula su compromiso epistémico, sino también su agencia socioeducativa colectiva. Es más: esta participación mejora la autoestima académica precisamente en aquellos contextos donde históricamente el fracaso ha sido naturalizado. Porque, por paradójico que parezca, estudiar el pasado de cambios radicales permite reconocer el presente como ámbito transformable.

Por otra parte, la urgencia de aplicar metodologías activas y evaluación competencial en las aulas de Geografía e Historia no radica únicamente en cumplir con las exigencias del actual currículo LOMLOE, lo cual, naturalmente, también es importante, sino en cerrar, de una vez, la enorme brecha que existe entre el diseño curricular y la praxis docente real. A este respecto, diversos autores confirman la existencia de un desfase crónico: mientras que las teorías educativas internacionales promueven modelos ecológicos, scaffolding intercultural o el aprendizaje socioemocional como componentes intrínsecos de la formación en humanidades, en la realidad del aula estas prácticas aparecen como intenciones en el papel, precariamente traducidas al terreno cotidiano (Darling-Hammond & Oakes, 2021). No obstante, esto no invalida el potencial real del docente, al contrario: enfatiza su rol crítico como mediador del

sistema. Por consiguiente, se evidencia una oportunidad clara, incluso en centros con perfiles sociolingüísticos o económicos frágiles, para implementar propuestas redefinidas desde un enfoque reflexivo y operativo que, valiéndose de cronologías premodernas, propicie progresivamente aprendizajes transferibles y contextualizados.

II. Programación didáctica

1. Introducción: conceptualización y características de la materia

El diseño y aplicación de situaciones de aprendizaje en el contexto de la materia de Geografía e Historia para 2.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) deben inscribirse, en todo momento, dentro de un marco normativo que garantiza no solo la validez legal del planteamiento curricular, sino también su coherencia con los fines recogidos en la legislación vigente. En primer lugar, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, conocida habitualmente como LOMLOE, establece los principios pedagógicos sobre los que se basa el sistema educativo español, promoviendo una formación integral del alumnado por medio del desarrollo competencial, el aprendizaje interdisciplinar y la atención a la diversidad. La implantación de esta ley propició, por consiguiente, una transformación en el enfoque metodológico habitual que venía sosteniéndose desde anteriores reformas legislativas. Varios estudios internacionales han analizado los impactos de reformas similares en otros contextos, evidenciando un cambio paradigmático desde contenidos conceptuales hacia objetivos competenciales (Winthrop et al., 2022). A decir verdad, este giro no debe entenderse como decorativo o simbólico, sino como un requerimiento, legal y pedagógico, inicialmente no exento de desafíos para el profesorado, cuya formación inicial no siempre prepara para tales exigencias.

Por otro lado, es imprescindible señalar que el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, distingue de forma explícita entre contenidos esenciales, saberes básicos y competencias específicas. De hecho, el documento articula las competencias clave del currículo europeo, aquellas validadas por instituciones como el Consejo de la UE, en clave nacional,

anticipando cómo deben ser concretadas en cada materia y nivel educativo. Por consiguiente, cualquier situación de aprendizaje, incluyendo esta sobre el inicio de la Edad Moderna, ha de sustentarse sobre esos pilares e, idealmente (aunque no sin dificultades cotidianas), fomentar una triangulación armoniosa entre conocimiento, competencias y criterios de evaluación. Es más, el desarrollo de experiencias reales, como las emprendidas en unidades con metodologías activas en Historia, contribuye a operacionalizar dichos principios teóricos desde una praxis tangible y medible (Voto et al., 2015). No deja de sorprender que, pese a estos avances normativos, la brecha interpretativa entre la ley y su efectiva implementación aún persista en muchos claustros docentes.

El desarrollo normativo competencial en Castilla y León, a modo de adaptación autonómica al Real Decreto anteriormente mencionado, se concreta en el Decreto 38/2022, de 29 de junio. Esta norma establece las enseñanzas correspondientes a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma y especifica, entre otros detalles técnicos, la visión didáctica/pedagógica que deben adoptar centros, equipos directivos y docentes. Entonces, el marco autonómico actúa como nexo entre las prescripciones estatales y la realidad didáctica concreta en aulas castellanoleonesas. En cualquier caso, el contenido estructural del Decreto responde, como ocurre en las demás comunidades autónomas, a una codificación de saberes orientados a la acción crítica, la contextualización sociohistórica y la resolución holística de problemas educativos... Un ejemplo evidente de dicha aproximación puede encontrarse en el tratamiento transversal de los grandes procesos históricos (como los descubrimientos geográficos) desde una perspectiva inclusiva y conectada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. La metáfora curricular que subyace es clara: no basta conocer fechas o nombres... se trata de comprender movimientos históricos como flujos transformadores que aún hoy configuran mapas simbólicos de identidad.

Conviene destacar, por último, la importancia de las instrucciones de inicio de curso, elaboradas cada año por la Consejería de Educación. Aunque menores en rango administrativo, pues se trata de documentos de carácter práctico y transitorio, estas instrucciones contienen orientaciones clave acerca de evaluaciones diagnósticas, inclusión educativa, atención individualizada, o la concreción de estándares curriculares. En cierto modo, pueden entenderse como brújulas operativas que, aunque no redefinen completamente el marco de actuación legal, sí determinan cómo deben interpretarse y matizarse algunos aspectos del currículo prescrito. Por ejemplo, en las Instrucciones del curso 2023-24 en Castilla y León, se sugirió priorizar

situaciones de aprendizaje interdisciplinares vinculadas al entorno significativo del alumnado, lo que refuerza metodologías como el aprendizaje basado en proyectos o la gamificación evaluativa. No obstante, no existen todavía suficientes estudios en lengua inglesa que profundicen en cómo estas instrucciones influyen (gradualmente) en el trabajo conjunto de los departamentos didácticos, especialmente en lo que respecta a la toma de decisiones comunes dentro del diseño cooperativo de unidades didácticas. Por ello, este aspecto quizás requiere una atención investigadora mayor en próximas publicaciones especializadas.

A modo de resumen, y volviendo al marco general de referencia, se reafirma que diseñar una situación de aprendizaje comprometida con la transición hacia la Edad Moderna exige situarla legalmente en una red de normas que se encadenan jerárquicamente, pero que también operan como engranajes interpretativos complementarios. Desde lo orgánico/estatal hasta lo docente/cotidiano, pasando por la traducción curricular específica de cada comunidad autónoma, el ordenamiento normativo garantiza una coherencia articulada entre planteamiento epistemológico, desarrollo competencial y herramientas de evaluación. En pocos términos: sin esa normativa... el itinerario pedagógico no tendría, por así decirlo, brújula.

Competencias específicas y descriptores operativos involucrados

La implementación de las competencias específicas CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7, CE8 y CE9 en el marco curricular de Geografía e Historia para 2.º de ESO exige una práctica docente que supere el enfoque tradicional de enseñanza transmisiva. En coherencia con los principios de la LOMLOE, estas competencias no son un añadido al contenido, sino el eje vertebrador de un aprendizaje significativo que conecta saberes, contextos y valores. En este sentido, las competencias se entienden como medios activos para desarrollar un pensamiento histórico y geográfico complejo y crítico. Parafraseando a Seixas y Morton (2013), enseñar Historia y Geografía supone enseñar una manera de pensar. Por tanto, el diseño de nuestra situación de aprendizaje incorpora los descriptores específicos de cada competencia, operativizándolos mediante instrumentos como rúbricas, rutinas de pensamiento o el portafolio digital.

Competencia Específica 1 (CE1):

Los descriptores 1.1 y 1.2 demandan que el alumnado sea capaz de organizar, representar y argumentar contenidos históricos y geográficos mediante esquemas, tablas y análisis de fuentes

primarias y secundarias. Este objetivo se traduce en una necesidad fundamental: desarrollar la conciencia espacio-temporal crítica. Por ejemplo, al abordar el tránsito a la Edad Moderna, los estudiantes analizan las consecuencias de los viajes de exploración, integrando destrezas de localización multiescalar y temporalización. Roberts (2014) advierte que enseñar geografía sin contextualizar la escala o el cambio produce un conocimiento desarraigado. Por ello, se incluyen herramientas de georreferenciación y simulaciones náuticas, como aplicación de los descriptores CE1.1 (CCL2, CD1, CC1) y CE1.2 (STEM4, CC1).

Competencia Específica 2 (CE2):

Esta competencia gira en torno a la capacidad del alumnado para identificar problemas sociales e históricos desde una posición crítica y creativa (descriptores 2.1 a 2.3). La alfabetización informacional se concibe aquí como un proceso de interpretación y deconstrucción de fuentes diversas. Al analizar crónicas de Indias o grabados europeos, el alumnado detecta narrativas ideológicas. Parsons (2015) subraya que el entorno digital exige una lectura crítica de las fuentes. Se plantea, en este sentido, una actividad de historiografía comparada que alinea CE2.2 y CE2.3 (CCL2, STEM2, CD2, CCEC2) con la crítica razonada de distintas versiones del pasado.

Competencia Específica 3 (CE3):

Esta competencia se centra en la explicación de relaciones de causalidad entre procesos y cambios históricos y geográficos, así como la construcción de hipótesis interpretativas. A través de los descriptores 3.1, 3.2 y 3.3, el alumnado debe analizar los factores que explican los cambios sociales y territoriales, elaborando argumentaciones verosímiles y rigurosas. Se propone para ello un ejercicio de "causas y consecuencias" aplicado a la colonización americana, con mapas conceptuales que conectan variables económicas, políticas y culturales. Según Wineburg (2001), la comprensión histórica pasa por pensar como un historiador, lo que implica formular hipótesis y considerar la multicausalidad. CE3.1 y CE3.2 (STEM2, CC1) se abordan mediante el análisis de líneas del tiempo comentadas y debates sobre continuidad y ruptura histórica.

Competencia Específica 4 (CE4):

Los descriptores CE4.1 y CE4.2 apuntan a la producción de textos rigurosos y adecuados al lenguaje disciplinar. Esta competencia permite transitar del saber al saber comunicar. Las tareas propuestas, como microensayos, cartas de época o podcasts, están pensadas no solo para

evaluar contenidos, sino para ejercitar competencias expresivas, epistémicas y metacognitivas. Hudson (2019) defiende que los formatos multimodales refuerzan la comprensión histórica y permiten aplicar CC3 y CE1 desde la creatividad y la coherencia argumentativa.

Competencia Específica 5 (CE5):

En esta competencia la Historia y la Geografía se convierten en ámbitos para el desarrollo del pensamiento dialógico. Los debates sobre los distintos intereses en los viajes de exploración o sobre el reparto del mundo en los tratados europeos del siglo XVI estimulan el análisis ético e ideológico. Levesque (2008) defiende que el aula es un espacio de interpretación donde el disenso es una forma legítima de construir conocimiento. En este sentido, los descriptores CE5.1 y CE5.2 (CD3, CC2, CCEC1) se desarrollan en el aula a través del debate oral, y las normas de participación empática.

Competencia Específica 6 (CE6):

El enfoque metodológico de esta competencia gira en torno a la aplicación de conocimientos para el análisis de retos contemporáneos. El descriptor 6.1 implica utilizar aprendizajes históricos para abordar desafíos actuales como el racismo, el colonialismo o las migraciones. Se trabaja esta competencia con estudios de caso comparativos (por ejemplo, esclavitud en el siglo XVI y trata moderna) y con dilemas ético-históricos. Pons (2020) subraya que la Historia escolar debe ofrecer claves para comprender y transformar el presente. CE6.1 (CC3, CP2, CPSAA1) se conecta, por tanto, con una educación ciudadana crítica y situada.

Competencia Específica 7 (CE7):

Esta competencia conecta el estudio del pasado con la construcción de identidades, el patrimonio y las representaciones del espacio. En el descriptor CE7.1 se propone reflexionar sobre mapas, monumentos y símbolos desde una perspectiva crítica. Farrell y Hart (2021) alertan sobre los usos ideológicos del patrimonio. Por ello, el rediseño de mapas coloniales y el análisis de itinerarios turísticos deconstruyen visiones acríticas del pasado. Las tareas planteadas trabajan CE7.1 y CE7.3 (CP3, CCEC3) para fomentar un pensamiento patrimonial emancipador.

Competencia Específica 8 (CE8):

Esta competencia se centra en el uso de tecnologías digitales para localizar, organizar y comunicar la información. En línea con los descriptores CE8.1 y CE8.2 (CD1, CD2, CD3), se

integra el uso de herramientas como Google Earth, padlets colaborativos y líneas del tiempo interactivas. El alumnado accede a fuentes diversas, las curan, las transforman y las presentan de forma visual y crítica. Beers y Probst (2021) defienden que el uso del entorno digital debe ir más allá del consumo: debe formar parte del proceso de indagación, evaluación y difusión del conocimiento.

Competencia Específica 9 (CE9):

La CE9 se refiere a la capacidad de planificación, organización y autorregulación del propio aprendizaje. Sus descriptores CE9.1 y CE9.2 se traducen en prácticas como el portafolio reflexivo, el uso de rúbricas compartidas y la autoevaluación guiada. Esta competencia se activa en todas las fases de la situación de aprendizaje, desde la planificación grupal hasta la revisión final. Zimmerman (2002) argumenta que el aprendizaje autorregulado mejora el rendimiento y el compromiso, especialmente cuando se vincula a tareas abiertas y significativas. Por ello, se fomenta la metacognición con diarios de aprendizaje, autoevaluaciones y dinámicas de retroalimentación.

Características del alumnado destinatario de la programación

Esta programación didáctica y situación de aprendizaje están ideadas para un hipotético centro de Educación Secundaria, localizado en principio en un barrio de clase media o baja. Lo interesante es que este tipo de centros, al igual que otros enclavados en zonas periféricas o en fases de transformación urbana, se sitúan frente a un entorno que, aunque repleto de potencial, no escapa a los retos asociados al multiculturalismo, la precariedad económica y la diversidad en los ritmos escolares de sus estudiantes. En este sentido, múltiples estudios han demostrado que los colegios ubicados en zonas de compresión económica manifiestan una mayor tasa de absentismo y fracaso escolar, lo cual compromete el desarrollo de las competencias básicas del alumnado (Blanden et al., 2022). En cualquier caso, el hipotético centro llevaría algunos años articulando planes específicos de compensación educativa, con soporte institucional, por ejemplo, mediante los programas PROA+ del Ministerio de Educación, pero es evidente que enfrentan limitaciones estructurales significativas que no pueden solventarse sin un compromiso sistemático, sostenido y multiescalar.

El perfil sociocultural del alumnado hipotético, aunque heterogéneo en cuanto a origen y trayectorias familiares, reflejaría un importante conjunto de alumnos autóctonos, junto con algunas minorías inmigrantes de primera y segunda generación, este dato no sólo sería representativo del centro, sino también del tejido barrio/escolar circundante en que configura una micro geopolítica de coexistencia muchas veces invisible, pero determinante. En cierto modo, y como señalan los marcos teóricos de sociología educativa, las desigualdades exógenas al propio ámbito escolar repercuten directamente en la construcción de significados pedagógicos compartidos, condicionando tanto la motivación como las creencias epistemológicas del estudiantado (Shields et al., 2016). Por consiguiente, la propuesta didáctica aquí desarrollada se alinea con discursos que, más allá de apuntar a contenidos históricos concretos, promueven competencias multiculturales, pensamiento crítico y capacidad de agencia.

Además de las condiciones estructurales previamente citadas, el centro contaría con una oferta educativa diversa, que incluye programas de diversificación curricular, aula de compensación educativa y varios proyectos de innovación, entre ellos, iniciativas de aprendizajes/servicios con asociaciones vecinales, pues esto denota una voluntad institucional de apertura y adaptación. Entonces, ¿qué elementos limitan una mayor eficacia formativa? Es más, posiblemente, uno de los desafíos más complejos sea la escasa articulación efectiva entre recursos curriculares, apoyo familiar y contextos informales de aprendizaje, lo que refleja la necesidad imperiosa de una política de integración más transversal. Tal y como Marshall y Khan (2021) establecen en una revisión comparativa de escuelas inclusivas en entornos urbanos europeos, el éxito pedagógico no se correlaciona únicamente con la dotación de equipamientos, sino con la capacidad para generar redes colaborativas, horizontalmente representativas, entre estudiantes, familias y agentes socioeducativos del entorno.

Desde una perspectiva organizativa, el centro dispondría de recursos espaciales correctamente dimensionados según las necesidades básicas de una población adolescente, aunque, como suele suceder, las condiciones técnicas, infraestructuras digitales, por ejemplo, varían entre aulas, fracasando en su promesa de universalidad. El número de docentes, si bien suficiente, acusaría rotaciones frecuentes en ciertos cuerpos formativos; sin entrar en detalles, una mayor estabilidad docente podría favorecer propuestas metodológicas de medio y largo alcance. De hecho, estudios recientes evidencian que la consistencia del equipo docente, en cuanto a metodología, acompañamiento afectivo y liderazgo pedagógico, constituye un elemento clave

para la adaptación e implicación activa del alumnado vulnerable en el aula (Cusiste et al., 2023). Por tanto, aun cuando las cuatro paredes del aula, por así decirlo, estén técnicamente equipadas, lo sustancial es su uso didáctico oportuno, coherente y sostenible.

En definitiva, el centro hipotético en cuestión representaría un espacio vivo, en tensión constante entre carencias y resistencias. En tanto espacio educativo, inserto en una realidad poliédrica, exhibe logros, ciertamente celebrables, y a la vez reconoce limitaciones perennes que modifican la lógica de su planeamiento didáctico. Desde una clave comparativa o más macro, se pueden observar patrones similares en centros de áreas urbanas periféricas europeas; esto demuestra, como indica Daly (2020), que las instituciones escolares operan siempre inmersas en campos sociopolíticos más amplios, que configuran la agencia de sus actores educativos. Por consiguiente, plantear una unidad didáctica en Geografía e Historia sin atender e integrar estas coordenadas contextuales supone, cuando menos, una perversión epistemológica del proceso de enseñanza/aprendizaje. Y, a decir verdad, ignorarlo no parece viable...

Descripción del grupo/clase de intervención¹

El grupo/clase objeto de intervención hipotético comprendería, por ejemplo, dos secciones de 2.º de Educación Secundaria Obligatoria, cuyo diagnóstico socioeducativo presentaría perfiles similares. En términos cuantitativos, ambas aulas estarían compuestas por entre 20 y 25 estudiantes, con un equilibrio parcialmente estable entre sexos. En cualquier caso, no se evidencian desequilibrios extremos ni patrones generalizados de comportamiento escolar que se deriven exclusivamente del género (Stern et al., 2021). Las aparentes heterogeneidades estadísticas, se manifiestan claramente en los planos cognitivo, emocional y cultural, aunque, como en todos los cursos, a veces hay ciertos matices significativos, que, a decir verdad, obligan a reformular conceptos rígidos como grupo/clase o nivel medio.

El análisis de las actitudes hacia el aprendizaje, estaría realizado mediante cuestionarios basados en escalas de Likert y con observación sistemática, revelaría una situación ambivalente: mientras que una porción del alumnado manifestaría disposición activa hacia

¹ Por motivos legales de derecho a la privacidad, se ha omitido cualquier referencia específica al centro en el que está basado este apartado del trabajo, por lo que se usarán referencias hipotéticas y lenguaje condicional sobre este.

tareas cooperativas, otra parte, no poco significativa, expresaría conductas de desinterés persistente, distracción reiterada y resistencias al enfoque de trabajo interdisciplinar o dialógico. Lo interesante es que esta dualidad se replica, en cierto modo, en ambas aulas, si bien con mayor dispersión emocional en alguno de los dos cursos (Zincs et al., 2007). Es decir, cuanto más diversificada resulta la oferta metodológica, tanto en variedad didáctica como en estrategia de evaluación, mayor es el grado de implicación por parte del alumnado más reacio, aunque esta progresión nunca es uniforme, ni lineal, ni automática. De hecho, como apuntan Jorge et al. (2009), la motivación escolar depende tanto de los estímulos externos como de las percepciones subjetivas del propio estudiante respecto a su autoeficacia.

En lo tocante al rendimiento académico, los datos recogidos en la evaluación inicial, junto a las calificaciones del trimestre anterior, mostrarían una distribución de resultados centrada en un rendimiento medio-bajo, con picos significativos en los extremos de la campana estadística, lo que sugiere un fenómeno de polarización diagnóstica característico de comunidades escolares sostenidas por la diversificación. Por consiguiente, identificar al alumnado con dificultades específicas (como dislexias, TDAH o EAE) se convierte en una condición ineludible para implementar una enseñanza accesible. No obstante, al menos en este estudio piloto, los datos no permiten establecer una correlación rectilínea entre discapacidad cognitiva y fracaso académico sostenido (Fuchs & Fuchs, 2017). En una situación hipotética, como recorrer el descubrimiento del Nuevo Mundo mediante recursos visuales, observamos que el alumnado con necesidades de apoyo educativo suele mostrar una mayor disposición si el estímulo es múltiple, concreto y repetitivo, justo lo contrario a lo que sucede con metodologías rígidas basadas exclusivamente en lecturas y esquemas cerrados.

El absentismo justificado e injustificado no representaría un problema cuantitativo gravemente disruptivo en ninguna de las dos aulas, pero empezaría a emerger como patrón preocupante en franjas muy concretas del grupo, principalmente entre estudiantes recién incorporados al centro y cuya situación social, inestable o precaria, interfiere en su regularidad asistencial. No deja de sorprender que dichos casos, aunque escasos, se concentren en torno a procesos de reciente migración, traslado forzoso o contexto de protección a menores, lo cual refuerza los hallazgos de Hallam & Rogers (2008) sobre la relación entre capital social y compromiso escolar. A pesar de las estrategias de tutoría activa, como contacto telefónico rápido con las familias o ajuste flexible de tareas evaluables, persiste una desconexión paulatina, apenas perceptible al inicio, pero escalable si no se atiende con rapidez y fluidez institucional.

Finalmente, la diversidad étnica y lingüística constituirían uno de los elementos vertebradores del grupo, no sólo desde una óptica intercultural, es más, no únicamente como reconocimiento, sino como variable definitoria en la construcción curricular. Entre el alumnado se contabilizarían idiomas vehiculares no peninsulares (como árabe marroquí, ucraniano, fula o inglés o nigeriano), lo que implicaría trabajar con préstamos lingüísticos permanentes, mezcla de dialectos y errores sintácticos arraigados. Como indican Cummings (2000) y Gibbons (2002), el desarrollo de la competencia discursiva, académica y no sólo comunicativa, debe integrarse en las dinámicas grupales y no tomarse como adenda periférica o mero requisito de inclusividad. Un ejemplo concreto sería la devolución oral bilingüe en inglés-castellano de ciertas tareas, adaptada a fases tempranas del aprendizaje léxico, lo que obliga al docente a flexibilizar rúbricas, ponderaciones y formatos de entrega.

En resumen, tanto el grupo 2.ºB como el 2.ºC conformarían conglomerados sociales ricos, cambiantes e impredecibles, difíciles de representar mediante índices mecanicistas, y cuyo análisis reivindica, inevitablemente, una mirada pedagógica pluridimensional. Porque si la Edad Moderna fue un tiempo para afrontar lo desconocido, ¿qué mejor que empezar indagando en nuestras propias aulas, con brújula y mapa conceptual en mano?

Objetivos didácticos y su vinculación con los objetivos de etapa

Objetivos didácticos

La enseñanza de la Geografía e Historia en 2.º de Educación Secundaria Obligatoria no puede entenderse, en rigor, como una mera transmisión de datos cronológicos, nombres o hitos aislados. Por consiguiente, los objetivos didácticos han sido diseñados desde una doble perspectiva. Por un lado, responden a los objetivos propios del docente, es decir, los fines concretos y medibles que se pretenden alcanzar en el contexto del aula a corto y medio plazo; por otro lado, articulan dichos propósitos con los objetivos generales de etapa establecidos en el marco normativo de la LOMLOE. Lo interesante es que esta articulación no es meramente técnica, sino profundamente pedagógica: permite proyectar aprendizajes significativos hacia

situaciones reales donde el pasado se interpreta de modo contextualizado, crítico y situado (Monte-Sano et al., 2021).

En cierto modo, los objetivos del docente en esta unidad didáctica, a modo de engranaje esencial, permiten que el alumnado adquiera herramientas cognitivas y procedimentales para reconstruir los procesos históricos ligados a los contenidos históricos programados. Así pues, se plantea entre otros fines:

- a) Conocer e interpretar los procesos históricos del periodo medieval y moderno, especialmente los correspondientes al mundo feudal, las ciudades medievales, la expansión atlántica, el Renacimiento, la Reforma y las monarquías autoritarias.*
- b) Analizar la organización política, social, económica y cultural de las civilizaciones precolombinas, así como el impacto de la conquista y colonización europea sobre América.*
- c) Reconocer los cambios y permanencias a lo largo del tiempo histórico, situando los procesos en cronologías comprensibles, y utilizando conceptos como simultaneidad, causalidad o cambio.*
- d) Valorar el patrimonio cultural e histórico como parte del legado común, fomentando actitudes de respeto, conservación y disfrute responsable del mismo.*
- e) Comprender la evolución de la organización del territorio y del espacio geográfico europeo y mundial, identificando factores naturales y humanos que explican su transformación.*
- f) Localizar y analizar en mapas físicos y políticos los principales espacios naturales y humanos de Europa y el mundo, con atención especial a España y su contexto geográfico.*
- g) Utilizar fuentes históricas, mapas, imágenes, gráficos y textos para formular y resolver preguntas sobre el pasado, aplicando métodos propios del pensamiento histórico y geográfico.*
- h) Fomentar el pensamiento crítico y la empatía histórica, mediante el análisis de problemas sociales del pasado y sus conexiones con el presente (como el racismo, el colonialismo, la desigualdad de género o la violencia).*
- i) Elaborar exposiciones orales o escritas, de forma individual o cooperativa, en las que se presenten conclusiones razonadas sobre temas trabajados, con uso adecuado de vocabulario específico y fuentes de información.*
- j) Integrar la educación en valores democráticos, igualdad y ciudadanía global, al estudiar fenómenos históricos y geográficos desde una perspectiva de derechos humanos y sostenibilidad.*

(Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria)

Tales metas, como puede advertirse, no sólo hacen énfasis en contenidos, sino, sobre todo, en competencias cognitivas vinculadas con interpretar el mundo, un rasgo claramente coherente con enfoques de competencia clave (Sadler, 2020). Es más, al construir un puente entre representación histórica y aprendizaje activo; unificando arte, cartografía y pensamiento crítico se promueve un enfoque interdisciplinar valioso.

Objetivos de etapa

Ahora bien, dicha planificación sería incompleta si no se verificase su alineación con los objetivos generales de la etapa de la ESO. De hecho, la LOMLOE establece, en su articulado específico para Geografía e Historia, áreas clave como las siguientes, y cito directamente del Real Decreto 217/2022:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.*
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.*
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.*
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.*
- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización.*
- f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.*

g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la comunidad autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de las demás personas, así como el patrimonio artístico y cultural.

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado, la empatía y el respeto hacia los seres vivos, especialmente los animales, y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

(Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria)

A decir verdad, muchos de estos principios encuentran eco teórico y didáctico en estudios como el de Seixas y Morton (2013), quienes proponen que el aprendizaje histórico de calidad debe sustentarse en cuatro pilares: evidencia, contextualización, inferencia y discurso público. ¿No es ese, acaso, el propósito último de formar ciudadanas y ciudadanos activos, reflexivos y comprometidos? Por eso, un objetivo general de etapa como analizar con sentido crítico y solidario las relaciones sociales y culturales, interpretando los hechos históricos para construir pensamiento propio (RD 217/2022) se operacionaliza, en esta propuesta, mediante estructuras didácticas concretas guiadas por proyectos activos, fuentes primarias geohistóricas y debates sobre el impacto colonial europeo.

En situaciones reales de aprendizaje, esto es, en las actividades, tareas y productos propuestos para el aula, se visualiza esta conexión de forma especialmente clara: no como una idea teórica, sino como algo tangible. En este sentido, el uso de metodologías activas como el aprendizaje

basado en proyectos (ABP) permite transformar la motivación inicial de los alumnos, quizás ingenua o superficial, en aprendizajes profundos que conectan lo histórico con lo humano (Larson & Kuiper, 2018). Por consiguiente, el objetivo del docente se plasma como principio metodológico y se realiza en el producto de competencia.

Objetivos concretos de Castilla y León

Sumado a esto, es conveniente presentar también los objetivos de etapa en el marco legal normativo de la comunidad autónoma en cuestión, Castilla y León. En concreto, los objetivos de la ESO de CyL son los establecidos en el artículo 23 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo y en el artículo 7 del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, son los siguientes:

- a) Conocer, analizar y valorar los aspectos de la cultura, tradiciones y valores de la sociedad de Castilla y León.*
- b) Reconocer el patrimonio natural de la Comunidad de Castilla y León como fuente de riqueza y oportunidad de desarrollo para el medio rural, protegiéndolo, y apreciando su valor y diversidad.*
- c) Reconocer y valorar el desarrollo de la cultura científica en la Comunidad de Castilla y León indagando sobre los avances en matemáticas, ciencia, ingeniería y tecnología y su valor en la transformación y mejora de su sociedad, de manera que fomente la iniciativa en investigaciones, responsabilidad, cuidado y respeto por el entorno*

(DECRETO 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León)

No deja de sorprender que los objetivos más eficaces en secundaria no sean, necesariamente, los más ambiciosos desde una perspectiva informativa, sino los que abren la posibilidad de interpretar, comparar, reconstruir y tomar posición. En cierto modo, sólo cuando damos al alumnado oportunidad de experimentar el pasado, al menos desde una ficción razonada, este deja de ser un relato aislado de la memoria y se convierte en argumento útil para leer el presente. Así, estudiar el pensamiento geográfico de Ptolomeo, Paracelso o Vespucci no es simple erudición: se convierte en ejercicio de actualización epistemológica que alinea saberes decisivos con la comprensión del mundo. Tal proceso no se da en un vacío, pues requiere el

planteamiento riguroso de objetivos intermedios, temporales y específicos elaborados por el docente. Como señala Van Sledright (2011), al enseñar Historia se trata menos de consumir narrativas lineales y más de reconstruir conocimiento mediante prácticas auténticas del discurso histórico.

Finalmente, conviene resaltar que estos objetivos, para mantenerse vivos y efectivos, deben estar subordinados a procesos evaluativos periódicos donde la observación, la coevaluación y la autoevaluación contribuyan a verificar, ajustar o culminar la progresión del aprendizaje. En cualquier caso, no se trata solo de medir resultados, sino de fomentar contextos que convoquen el juicio ético, el análisis argumentado o el empleo creativo de los saberes adquiridos. Esta capacidad transformadora distingue, en esencia, los objetivos didácticos tradicionales de aquellos fundamentados en una aproximación competencial bien diseñada (Freeman et al., 2017). Porque, aunque sutil, hay una diferencia entre aprender sobre el pasado y aprender con el pasado. Y, esa diferencia está ahí, entre líneas, incluyendo las didácticas.

2. Secuencia y temporalización de situaciones de aprendizaje

El diseño de la secuencia anual de situaciones de aprendizaje (SA) para la materia de Geografía e Historia en 2.º de ESO responde a una planificación sistemática, flexible y competencial, estructurada en torno a nueve SA distribuidas en tres trimestres. Esta organización tiene en cuenta, además de criterios curriculares y metodológicos, tanto la progresión cognitiva del alumnado como el hilo conductor histórico establecido: la transición entre la Edad Media y Moderna en Europa, centrado en el cambio epistemológico que redefinió el pensamiento geográfico y el surgimiento del mundo moderno (Harvey, 2001). Resulta especialmente significativo, entonces, que en esta progresión converjan factores diversos, descubrimientos, innovaciones cartográficas, pensamiento político, arte y ciencia, porque consolidan una visión integral y transdisciplinar del conocimiento histórico. A fin de sostener esta coherencia didáctica, se ha optado por asignar una duración aproximada de 2 a 4 semanas por cada SA, lo cual favorece tanto el desarrollo profundo de proyectos como la actividad reflexiva y la evaluación formativa continua (Berry, 2008).

En definitiva, esta secuencia distribuye objetivos, saberes y competencias cuidadosamente; pero, también hay que decirlo, deja margen suficiente para la adaptación concreta, la innovación didáctica eventual o las diferencias de contexto educativo. No deja de sorprender que, bien estructurada, la educación histórica permita comprender el presente sin necesidad de convertir al pasado en un mero repertorio de anécdotas; dicha vivacidad, figurativa pero real, será una de las metas implícitas que estructura esta distribución. Así, el viaje anual trazado, casi como una cartografía mental, conforma tanto conocimiento como conciencia.

CRONOGRAMA																																								
UNIDADES DIDÁCTICAS	PRIMER TRIMESTRE																SEGUNDO TRIMESTRE												TERCER TRIMESTRE											
	SEPT.			OCT.				NOV.				DIC.				ENERO					FEB.				MARZO				ABRIL				MAYO				JUNIO			
	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4		
1. El fin del imperio romano y el comienzo de la Edad Media																																								
2. La Europa feudal: la sociedad medieval y el feudalismo, el cristianismo y el islam																																								
3. Las ciudades medievales: cultura medieval, arquitectura medieval																																								
4. Al-Ándalus																																								
5. Los reinos cristianos hispánicos																																								
6. El inicio de la Edad Moderna: viajes y descubrimientos																																								
7. Nuevas formas de pensamiento: El Renacimiento, los Reyes Católicos y la Reforma																																								
8. La formación del imperio español																																								
9. La Europa del Barroco																																								
10. La población del mundo: dinámicas, demografía, natalidad y mortalidad																																								
11. Las ciudades: la vida urbana																																								
12. Europa en el siglo XXI: Población y ciudades																																								

X	Examen – Prueba escrita
R	Recuperaciones
	Periodo lectivo de clases (Entre 2 a 4 semanas por unidad didáctica)
	Periodo vacacional o no lectivo

3. Desarrollo de los contenidos y criterios en cada situación de aprendizaje

Título de la situación de aprendizaje	Reto: pregunta desencadenante, contexto motivador	Producto final
1. El fin del mundo antiguo y el amanecer medieval.	¿Qué causó la caída de uno de los imperios más poderosos de la historia y cómo cambió Europa tras su desaparición?	Línea del tiempo ilustrada sobre el fin del Imperio romano y las primeras etapas de la Edad Media.
2. Caballeros, feudalismo y espadas: formas de vida en la Europa feudal.	¿Cómo era la vida en la Edad Media y por qué el feudalismo marcó tanto la sociedad europea?	Mapa conceptual y dramatización de roles sociales (señores, siervos, clérigos) y religiones medievales.

3. Castillos, iglesias y catedrales: la belleza arquitectónica de la Europa medieval.	¿Cómo eran las ciudades medievales y qué huella nos han dejado en el arte y la cultura?	Maqueta o presentación sobre una ciudad medieval europea (estructura, catedral, murallas, gremios, etc.).
4. El islam peninsular: ciencia, poder y convivencia en la Península Ibérica.	¿Qué legado dejó Al-Ándalus en la península ibérica?	Dossier visual y oral sobre la cultura andalusí (arte, ciencia, sociedad, legado).
5. El gran hito medieval de la Península Ibérica: la Reconquista.	¿Cómo se formaron los reinos cristianos durante la Reconquista?	Mapa político evolutivo y relato de un personaje ficticio que vive en un reino cristiano.
6. El comienzo de una nueva era: los viajes y descubrimientos europeos de los siglos XV y XVI	¿Qué motivó a los europeos a cruzar los océanos y cómo transformaron el mundo los descubrimientos geográficos?	Entrega de actividades propuesta y finalización con una prueba escrita final.
7. Los nuevos y renovados poderes hispánicos: los Reyes Católicos y las nuevas formas de pensamiento de la Edad Moderna	¿Qué transformaciones trajeron movimientos como el Renacimiento, la Reforma protestante y personajes históricos como los Reyes Católicos?	Exposición grupal sobre personajes clave del Renacimiento y sus ideas.
8. El imperio donde nunca se puso el sol: el imperio español.	¿Cómo se construyó el imperio “donde no se ponía el sol”?	Infografía sobre la expansión del Imperio español y sus efectos.
9. Luces y sombras de la Europa barroca: relaciones entre el poder, la fe y el arte en el Barroco.	¿Cómo reflejan el arte y la política del Barroco la mentalidad de su época?	Galería virtual con comentarios de obras de arte barroco y figuras políticas destacadas.
10. El funcionamiento geográfico del mundo actual: ¿Dónde y de que maneras vivimos?	¿Cómo ha cambiado la población mundial en los últimos siglos?	Gráfico estadístico comentado con análisis de natalidad, mortalidad y crecimiento en varias regiones.
11. Ciudades vivas: espacios y funciones de las grandes concentraciones de poblaciones actuales.	¿Cómo son nuestras ciudades hoy en día y cómo han evolucionado desde la Edad Media?	Exposición en formato digital sobre la vida urbana actual y sus retos.
12. La Europa de hoy: desafíos en la actualidad	¿Qué retos demográficos enfrenta Europa en la actualidad?	Presentación multimedia con propuestas para hacer nuestras ciudades más sostenibles y habitables.

- Tabla de contenidos por situaciones de aprendizaje

CONTENIDOS	SA 1	SA 2	SA 3	SA 4	SA 5	SA 6	SA 7	SA 8	SA 9	SA 10	SA 11	SA 12
Desafíos demográficos en el mundo actual. Causalidad y comparación en el estudio de la diversidad social y cultural y de las estructuras demográficas a distintas escalas (local, regional, nacional, europea y planetaria).										x	x	x
Competencia y conflicto por los recursos y el territorio. Mercados regionales, políticas comerciales y movimientos migratorios. Tensiones internacionales, choques y alianza entre civilizaciones.	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x
Aglomeraciones urbanas y ruralidad. La despoblación y el sostenimiento del mundo rural. El desarrollo urbano sostenible: la ciudad, espacio de convivencia. Modos y estilos de vida en el contexto de la globalización. La organización política y administrativa de España.		x	x					x		x	x	x
Concentración y distribución de la riqueza. Formas y modos de percibir y representar la desigualdad. Líneas de acción para un reparto justo. La cuestión del mínimo vital.		x	x				x			x	x	x
Igualdad. Situaciones discriminatorias de las niñas y de las mujeres en el mundo. Roles de género y su manifestación en todos los ámbitos de la sociedad y la cultura.						x				x	x	x
Objetivos de Desarrollo Sostenible. La visión de los dilemas del mundo actual, punto de partida para el pensamiento crítico y el desarrollo de juicios propios										x	x	x
Métodos básicos de investigación para la construcción del conocimiento de la Geografía y la Historia. Metodologías del pensamiento geográfico y del pensamiento histórico.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Tiempo histórico: construcción e interpretación de líneas de tiempo a través de la linealidad, cronológica, simultaneidad y duración.	x		x		x	x	x					
La organización política de la Edad Media: imperios y reinos.	x	x	x	x	x							
Complejidad social en la Edad Media: la sociedad estamental. La imagen del poder y la evolución de la aristocracia.		x	x	x	x							
La influencia de las civilizaciones judía e islámica en la cultura europea.		x	x	x	x							

Urbes, ciudades, villas y aldeas. El arte románico y el arte gótico. El nacimiento de las primeras universidades.		x	x	x								
La lucha contra las epidemias y pandemias. La Peste Negra. Evolución de los ciclos demográficos en la Edad Media.		x	x	x	x							
España en el tiempo y su conexión con los grandes procesos de la historia de la humanidad en la Edad Media. El legado histórico y el acervo cultural en la formación de las identidades colectivas. La repoblación en el valle del Duero. Las cortes estamentales. Las cortes de León.		x	x	x	x	x	x	x				
Viajes, descubrimientos y sistemas de intercambio en la formación de una economía mundial. La disputa por la hegemonía y la geopolítica en el nacimiento y evolución de la Modernidad.						x	x	x				
El nacimiento del Estado Moderno. Los Reyes Católicos. La unión dinástica. La construcción de las identidades culturales, de la idea de Europa, y del eurocentrismo, a través del pensamiento y del arte. Los tercios.						x	x	x				
Herejías, persecuciones y guerras de religión.							x	x				
Marginación, segregación, control y sumisión en la historia de la humanidad. Personajes femeninos en la historia. La resistencia a la opresión						x	x	x		x	x	x
Ciencia, medicina y avances tecnológicos. Racionalismo y empirismo en la explicación de la realidad frente a las supersticiones.		x				x	x	x				
Los Austrias menores. El gobierno de válidos. La guerra de los Treinta Años.								x				
Evolución de la teoría del poder. El parlamentarismo inglés.								x				
Organización social en la Edad Moderna.								x	x			
El Siglo de Oro.								x	x			
Interés ante los retos y problemas de actualidad en el entorno local y global.										x	x	x

Las redes sociales. Seguridad y prevención ante los riesgos y peligros del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.										X	X	X
Conservación y defensa del patrimonio histórico, artístico y cultural.								X	X			
La contribución del Estado y sus instituciones a la paz, a la seguridad integral ciudadana y a la convivencia social.						X			X	X	X	X
Solidaridad, empatía y acciones de apoyo a colectivos en situaciones de pobreza, vulnerabilidad y exclusión social.										X	X	X
Ciudadanía europea. Ideas y actitudes en el proyecto de construcción de una identidad común. La seguridad y la cooperación internacional.								X		X	X	X
Identificación y gestión de las emociones y su repercusión en comportamientos individuales y colectivos.										X	X	X

- Tabla de criterios por situaciones de aprendizaje

Criterios de Evaluación	SA 1	SA 2	SA 3	SA 4	SA 5	SA 6	SA 7	SA 8	SA 9	SA 10	SA 11	SA 12
1.1 Elaborar, expresar y presentar contenidos propios en forma de esquemas, tablas informativas y otros formatos mediante el desarrollo de estrategias de búsqueda, selección y tratamiento de información relativas a procesos y acontecimientos relevantes del presente y del pasado. (CCL2, CCL3, CD1, CD2, CC1).	x	X	x	X	x	x	X	x	x	X	X	X
1.2 Contrastar y argumentar sobre temas y acontecimientos de la Edad Media y la Edad Moderna, localizando y analizando de forma crítica fuentes primarias y secundarias como pruebas históricas. (CCL2, CCL3, STEM4, CD1, CC1)		X	x	X	x	x	X	x	x			
2.1 Identificar, valorar y mostrar interés por los principales problemas que afectan a la sociedad, adoptando una posición crítica y proactiva hacia los mismos. (CCL2, CD1, CD2, CC1, CC3, CE3)										X	X	X
2.2 Incorporar y utilizar adecuadamente términos, conceptos y acontecimientos relacionados con la geografía, la historia y otras disciplinas de las ciencias sociales, a través de intervenciones orales, textos escritos y otros productos, mostrando planteamientos originales y propuestas creativas. (CCL1, CCL2, STEM2, STEM4, CD2, CCEC3).	x	x	x	x	x	X	x	x	x			
2.3 Elaborar juicios argumentados, respetando las opiniones de los demás y enriqueciendo el acervo común en el contexto del mundo actual, sus retos y sus conflictos desde una perspectiva sistémica y global. (CD3, CPSAA3, CC3, CCEC2).										X	X	X
3.1 Utilizar una secuencia cronológica con objeto de examinar la relación entre hechos y procesos en diferentes periodos y lugares históricos (simultaneidad y duración), utilizando términos y conceptos apropiados. (CCL1, STEM4, STEM5, CD2, CPSAA3, CCEC1).	X		x			X	x	X				
3.2 Analizar procesos de cambio histórico de relevancia a través del uso de diferentes fuentes de información, teniendo en cuenta las continuidades y permanencias en diferentes periodos y lugares. (CCL3, STEM4, CD2, CE1).	X	X	x	X	X	x	x	X	X			
4.1 Valorar el grado de sostenibilidad y de equilibrio de los diferentes espacios y desde distintas escalas y analizar su transformación y degradación a través del tiempo por la acción humana en la explotación de los recursos, su relación con la evolución de la población y las estrategias desarrolladas para su control y dominio y los conflictos que ha provocado. (CCL2, CD1, CPSAA2, CC1, CC2, CC3).		x								X	X	X
4.2 Argumentar la necesidad de acciones de defensa, protección, conservación y mejora del entorno natural, rural y urbano a través de propuestas e iniciativas que reflejan compromisos y										X	X	X

conductas en favor de la sostenibilidad y del reparto justo y solidario de los recursos. (STEM5, CPSAA2, CC3, CC4, CE1).												
5.1 Mostrar actitudes pacíficas y tolerantes y asumir las normas como marco necesario para la convivencia, demostrando capacidad crítica e identificando y respondiendo de manera asertiva ante las situaciones de injusticia y desigualdad. (CCL5, CD3, CC1, CC2, CCEC1).			X	X	X	X				X	X	X
6.1 Valorar la diversidad social y cultural, argumentando e interviniendo en favor de la inclusión, así como rechazando y actuando en contra de cualquier actitud o comportamiento discriminatorio o basado en estereotipos. (CCL2, CP3, CD2, CPSAA3, CC1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC2).			X	X	x	X				x	x	x
6.2 Argumentar e intervenir acerca de la igualdad real de hombres y mujeres actuando en contra de cualquier actitud y comportamiento discriminatorio por razón de género. (CCL5, CC1, CC2, CC3).										X	X	X
7.1 Relacionar las culturas y civilizaciones que se han desarrollado a lo largo de la historia medieval y moderna con las diversas identidades colectivas que se han ido construyendo hasta la actualidad, reflexionando sobre los múltiples significados que adoptan y aportaciones de cada una de ellas a la cultura humana y universal. (CP3, CPSAA1, CC1, CC2, CC3).	X		X	X	x	X	x	X		x		
7.2 Identificar el origen histórico de distintas identidades colectivas que se han desarrollado en España, interpretando el uso que se ha hecho de las mismas y mostrando una actitud de respeto y tolerancia hacia los diferentes sentidos de pertenencia, promoviendo la solidaridad y la cohesión social. (CC1, CC2, CC3, CCEC1).	X		X	X	X	X	x	X				
7.3 Señalar los fundamentos de la idea de Europa a través de las diferentes experiencias históricas del pasado e identificar el legado histórico, institucional, artístico y cultural como patrimonio común de la ciudadanía europea. (CCL4, CC1, CCEC1, CCEC3).						x	x	X		x	x	x
8.1 Conocer e interpretar los comportamientos demográficos de la población, los cambios que ha experimentado y sus ciclos, identificando y analizando los principales problemas y retos a los que nos enfrentamos en el mundo y en España. (CCL2, STEM1, STEM4, STEM5, CPSAA2, CPSAA5, CC1, CC2, CE2).										X	X	X
9.1 Identificar e interpretar la conexión de España con los grandes procesos históricos (de las épocas medieval y moderna), valorando lo que han supuesto para su evolución y señalando las aportaciones de sus habitantes a lo largo de la historia. (CCL2, CC1, CC4, CCEC1).			x	X	x	X	x	X	X			

9.2 Interpretar desde la perspectiva del desarrollo sostenible y la ciudadanía global los principales desafíos del mundo actual, expresando la importancia de implicarse en la búsqueda de soluciones y en el modo de concretarlos desde su capacidad de acción tanto local como global, valorando la contribución del Estado, sus instituciones y las asociaciones civiles en programas y misiones dirigidos por organismos nacionales e internacionales para el logro de la paz, la seguridad integral, la convivencia social y la cooperación entre los pueblos. (CD3, CC2, CC3, CC4, CE1).										X	X	X
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	---	---

4. Contenidos de carácter transversal que se trabajarán desde la materia

En el presente apartado, es conveniente citar previamente la normativa legal que regula este ámbito:

“5. Sin perjuicio de su tratamiento específico, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento social y empresarial, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores, la igualdad de género y la creatividad se trabajarán en todas las materias. En todo caso, se fomentarán de manera transversal la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual, la formación estética, la educación para la sostenibilidad y el consumo responsable, el respeto mutuo y la cooperación entre iguales”

(Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria)

Es también enriquecedor añadir, el Real Decreto concerniente a Castilla y León:

1. Además de los establecidos en artículo 6.5 del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, en todas las materias y ámbitos de la etapa se trabajarán las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y su uso ético y responsable.

2. Igualmente, desde todas las materias y ámbitos se trabajará la educación para la convivencia escolar proactiva, orientada al respeto de la diversidad como fuente de riqueza.

3. Los centros educativos fomentarán la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, la paz, la democracia, la pluralidad, el respeto a los derechos humanos y al Estado de derecho, y el rechazo al terrorismo y a cualquier tipo de violencia.

4. Asimismo, garantizarán la transmisión al alumnado de los valores y las oportunidades de la Comunidad de Castilla y León, como una opción favorable para su desarrollo personal y profesional.

(DECRETO 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León)

El diseño de las situaciones de aprendizaje presentadas integra, de forma deliberada, los denominados elementos transversales del currículo, con el objetivo de fomentar un enfoque competencial que trascienda los contenidos puramente históricos.

De entre estos y otros elementos, a continuación, se comentarán algunos contenidos de carácter transversal presentes en las unidades temáticas propuestas.

1 - El **análisis de género** constituye una vía esencial, aunque a menudo relegada en ejercicios didácticos de cursos iniciales de secundaria para visibilizar la actuación desigual de hombres y mujeres en el desarrollo de los procesos históricos. Examinar, por ejemplo, el papel de figuras como Isabel I de Castilla o la escasa representación femenina en los relatos de conquista permite, en cierto modo, tensionar la narrativa tradicional que asocia el poder político y la exploración cartográfica a referentes exclusivamente masculinos (Yammer, 2017). Para ser más precisos: lo relevante aquí no es únicamente quién ha sido estudiado, sino quién ha sido activamente silenciado. Así, al incorporar un enfoque de género, es posible invitar al alumnado a identificar estereotipos de representación, muchas veces normalizados o invisibilizados, y, por consiguiente, a desarrollar mayor conciencia histórica. Tal ejercicio no es menor, puesto que la literatura pedagógica continúa señalando que la falta de referencias femeninas dificulta la construcción de modelos de identificación positiva en las jóvenes, lo que a medio plazo extiende una visión masculina y restrictiva del pasado (Bochan, 2011).

2 - **Ciudadanía global:** En paralelo al análisis de género, la propuesta didáctica se articula también en función del principio de ciudadanía global, una aproximación que vincula el proceso de enseñanza-aprendizaje con competencias éticas, democráticas y cosmopolitas. Ahora bien, educar para la ciudadanía global no significa abordar valores abstractos disociados del plano histórico contextualizado; por el contrario, implica comprender cómo el conocimiento del pasado y aquí entra de lleno la Edad Moderna impacta en las estructuras actuales de desigualdad y privilegio entre regiones. Tal como sostiene Andreotti (2006), una reflexión genuina sobre ciudadanía global necesita incorporar una mirada crítica al legado colonial, evaluando las responsabilidades históricas de los Estados centrales. Por tanto, analizar la expansión ultramarina europea entre los siglos XV y XVII, con todos sus dilemas éticos adjuntos, permite trabajar no solo con contenidos curriculares, sino con las competencias que legitiman una perspectiva crítica y transformadora del presente. Lo interesante es que no se trata únicamente de conectar historia y actualidad, pues dicha conexión, aunque necesaria, no garantiza un verdadero ejercicio de agencia ciudadana. Por ejemplo: si el proceso colonizador se estudia desde la neutralidad aséptica, sin fisuras, fácilmente puede reproducirse una visión parcial e

incluso acrítica de los encuentros intercontinentales; y aquí es donde reside uno de los riesgos más sutiles del currículo tradicional (Ashby, 2011).

3 – Desarrollo sostenible: Junto a lo anterior, el desarrollo sostenible opera como tercer eje transversal que informa esta propuesta didáctica. Encajar este enfoque dentro del estudio de los inicios de la Edad Moderna supone enseñar al alumnado a identificar las raíces ecológicas y económicas del pensamiento expansivo, es decir, las motivaciones materiales que impulsaron la exploración recursos escasos en Europa, proyección mercantil, como el oro o las especias, y dejaron una huella irreversible en los ciclos naturales. Un ejemplo ilustrativo, aunque brutal en sus consecuencias, sería el progresivo agotamiento de la biodiversidad en zonas de extracción minera como Potosí. No deja de sorprender que las dinámicas económicas de entonces lucrativas, codiciosas, extractivistas guarden conexiones estructurales con prácticas contemporáneas, incluidas las actualmente cuestionadas por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente el número 12, relativo a la producción y el consumo responsables (Springett & Redclift, 2015). Por consiguiente, enfatizar cómo las raíces modernas de globalización comportaron un desequilibrio ecológico multiescala, tanto para humanos como para su entorno, permite generar diálogo entre la historia enseñada y la sostenibilidad del siglo XXI. En este sentido, más que limitarse a describir los hechos del pasado, esta propuesta didáctica alienta a preguntarse: ¿qué lógicas siguen vigentes bajo nuevos ropajes institucionales?

4 – Pensamiento crítico (cuestiones ético/históricas): El pensamiento crítico sobre el colonialismo (y esto debe subrayarse) no constituye una opción didácticamente residual, sino una necesidad ética e histórica. Introducir una lectura crítica de los procesos imperiales bajo el marco de la Edad Moderna requiere desafiar, a veces frontalmente, la narrativa celebratoria tradicional sobre los descubrimientos y reconfigurarlos como eventos también violentos, conflictivos, marcados por impactos demográficos devastadores y por epidemias. Ya lo advertía Said (1978), aunque en otra clave y formato: todo relato es también una elección de voz, y de silencio. Porque, en cualquier caso, el mundo no se amplió para todos por igual. Incluir situaciones críticas como el reparto de territorios en los tratados internacionales del siglo XVI, la sistemática esclavitud atlantista o la destrucción de estructuras indígenas de conocimiento geográfico, representa una estrategia didáctica capaz de despertar otro tipo de inquietudes intelectuales en los estudiantes, es más, de cuestionar categorías asumidas. ¿Es válido continuar enseñando episodios imperiales desde lógicas eurocéntricas? ¿A qué otros relatos se les puede otorgar protagonismo? La investigación actual en didáctica histórica insiste y con buenas razones en fomentar juicios históricos fundamentados en evidencias plurales, tal como recomiendan

Lee (2005) y Seixas (2017): usar las fuentes disponibles para reconstruir el pasado, sí, pero reconociendo también sus contradicciones y conflictos internos.

El conjunto de estos cuatro ejes transversales, aunque distintos entre sí en su aplicación didáctica concreta, comparten un punto de intersección clave: la necesidad de formar personas críticas, informadas y empáticas. En vez de limitarse a una sedimentación progresiva de datos cronológicos, lo que Freire denominaría educación bancaria, el propósito de esta propuesta cobra sentido como apuesta formativa de largo aliento. Porque, al articular vocabularios históricos con marcos ético-sociales contemporáneos, se abona el terreno para que el alumnado no solo adquiera conocimientos disciplinares, sino que, además de manera gradual, sin forzar, asimile habilidades para interpretar y actuar en el presente. Cabe reconocer, eso sí, que la incorporación de estos elementos no está exenta de desafíos: coordinación docente, falta de materiales, resistencias ideológicas. Sin embargo, el potencial que ofrece para una ciudadanía comprometida (inclusiva, sostenible, reflexiva) justifica el esfuerzo. Por tanto, incorporar estos elementos transversales no responde a una exigencia burocrática del currículo, aunque también lo sea, sino más bien a una postura ética frente a la enseñanza de las ciencias sociales en el siglo XXI.

5. Metodología didáctica

El diseño metodológico desarrollado en estas unidades didácticas parte de un enfoque constructivista, donde el aprendizaje significativo ocupa un lugar axial, en conjunción con la autonomía del alumno, el aula invertida y un enfoque visual-espacial que potencia la comprensión de los contenidos históricos y geográficos desde múltiples códigos simbólicos y perceptivos. Según Ausubel, el aprendizaje resulta significativo cuando los nuevos conocimientos se pueden relacionar de manera sustantiva (y no arbitraria) con lo que el alumno ya conoce; en otras palabras, cuando logra integrar datos nuevos dentro de sus estructuras cognitivas previas (Novak & Cañas, 2008). Así pues, esta perspectiva epistemológica implica alejarse de la enseñanza transmisiva, y abrir caminos múltiples hacia la participación activa y reflexiva del discente. Es más, en el contexto de la Geografía e Historia, donde la comprensión conceptual y cronológica no es inmediata, el aprendizaje significativo facilita la

encapsulación de contenidos complejos, como el proceso de expansión ultramarina o el cuestionamiento del orden medieval, y los transforma en herramientas para interpretar el mundo.

Lo interesante es que dicha significación no se logra solamente mediante el vínculo lógico entre contenidos nuevos y antiguos: también requiere una disposición emocional y motivacional en el estudiante, algo que numerosos estudios destacan como predictor del rendimiento en ciencias sociales. De hecho, un enfoque didáctico que estructura el aprendizaje desde la exploración contextual y la narrativa historiográfica favorece esa motivación intrínseca, en tanto que refuerza la capacidad del alumnado sobre su proceso cognitivo (Chuno et al., 2014). Un ejemplo ilustrativo se encuentra en dinámicas como el ágora exploratoria, en la cual grupos estudiantiles deben decidir, con fuentes primarias y mapas de la época, si una expedición del siglo XV constituye o no una ruptura epistemológica respecto al pensamiento clásico. Por consiguiente, se reestructura el contenido para que el alumno deje de ser mero observador, como ocurriría en las clases tradicionales, y se convierta en partícipe analítico. Porque el conocimiento, cabe recordar, no se transfiere intacto, sino que se reconstruye, a veces con errores y todo, a través del diálogo entre saberes previos, experiencias cognitivas y eventos impuestos desde la planificación didáctica (Bransford, Brown, & Cocina, 2000).

En este orden metodológico, fomentar la autonomía del estudiante constituye no solo un objetivo prioritario, sino una necesidad pedagógica ineludible, especialmente en la etapa de secundaria obligatoria. Empoderar al alumnado equivale también a reconocer que algunos errores forman parte indispensable del proceso de enseñanza-aprendizaje: casi podríamos decir que cada fallo representa una fisura productiva desde donde emerge un conocimiento resignificado. Como señalan Deci y Ryan (2012), el sentido de autodeterminación favorece el desarrollo de una motivación auténtica, es decir, no instrumental, capaz de sostener procesos prolongados de análisis y comprensión conceptual. Por tanto, prácticas como la autoevaluación guiada, la construcción de criterios y los trabajos pesadamente colaborativos, buscan resignificar el papel de la tutoría docente: más mentor que transmisor, más orientador que representante del saber absoluto. Esta estructura pedagógica no niega la autoridad cognitiva del profesor, sino que la redefine. Un desplazamiento delicado pero crucial.

El modelo de aula invertida, o flipped classroom, se ha integrado cuidadosamente en esta propuesta para transitar de un contenido explicado a un contenido descubierto. No obstante, su implementación

ha requerido una secuencia gradual y estructurada para evitar la sobrecarga cognitiva o la descompensación en contextos de alta diversidad educativa. Bergmann & Sams (2014), autores pioneros en el campo, ya advertían que el aula invertida no es meramente mandar vídeos a casa, sino reconfigurar la dinámica temporal y espacial del aprendizaje: en casa se introduce el contenido, en clase se reconstruye mediante la práctica, el diálogo y la colaboración. A decir verdad, esto posibilita un mayor número de talleres experimentales, mapas activos o dramatizaciones, sin el corsé de una clase expositiva prolongada. En cualquier caso, no deja de sorprender que los estudiantes, inicialmente reticentes a estudiar por su cuenta, se muestren después más participativos cuando el saber lo han asimilado parcialmente fuera del aula. El giro, entonces, no es digital sino conceptual.

Por último, el componente visual/espacial vertebra un nivel perceptivo/metacognitivo fundamental para aproximarse al pensamiento histórico de manera efectiva, y, a ratos, algo poética. Como confirman experimentos diseñados desde la neuroeducación (Willingham, 2010), el sistema visual es clave en la consolidación de la memoria significativa; por lo tanto, el empleo constante de ilustraciones históricas, planos, líneas temporales combinadas con infografías e, incluso, mapas distorsionados por variables temáticas responde a una base empírica clara. En cierto modo, cada símbolo visual que conecta pasado y presente actúa como palanca hermenéutica: desbloquea nuevas preguntas. ¿Tiene el mundo esquinas? ¿Qué imaginaba Colón sobre sus viajes? ¿Cómo vemos nosotros lo que él no podía ver? Estos materiales no solo embellecen la experiencia de aprendizaje; la nutren. Por consiguiente, incorporar rúbricas de análisis multimodal, actividades de localización espaciales/evolutivas o reconstrucciones cartográficas permite reducir barreras cognitivas en un grupo diverso, sin recurrir exclusivamente a textos planos o láminas cronológicas convencionales (Tversky, 2011).

En conclusión, los principios metodológicos aplicados, conjugados desde un enfoque integrador e intencional, no únicamente optimizan la competencia disciplinar en Geografía e Historia, sino que, además (y esto es esencial), estimulan habilidades transversales como el pensamiento crítico, la colaboración o la metacognición. No es una fórmula. Es, por así decirlo, una brújula didáctica en constante reajuste.

A continuación, se presenta una tabla de relación entre los principios metodológicos mencionados y las situaciones de aprendizaje propuestas.

Principio metodológico	Descripción	Situaciones de aprendizaje relacionadas	Aplicación concreta
Aprendizaje significativo	Los nuevos contenidos se conectan con conocimientos previos para facilitar su comprensión.	1, 2, 4, 5, 6	En la actividad 1 se construye una línea del tiempo que conecta el final del mundo romano con el comienzo de la Edad Media. En la 6, se vinculan causas medievales con los viajes de exploración modernos.
Autonomía del alumno	Se fomenta el protagonismo del estudiante en su proceso de aprendizaje.	5, 7, 12	En la 5 el alumnado construye relatos desde el punto de vista de personajes ficticios. En la 12 elaboran propuestas sostenibles, asumiendo un rol activo en la resolución de problemas reales.
Aula invertida (flipped classroom)	Se introduce el contenido en casa y se consolida en clase mediante actividades colaborativas y de aplicación.	3, 6, 8	En la 3 los estudiantes analizan previamente materiales sobre arquitectura medieval para crear una maqueta. En la 8 trabajan una infografía a partir de vídeos y textos que consultaron en casa.
Enfoque visual-espacial	Integración de líneas del tiempo, mapas, infografías, ilustraciones y galerías virtuales para facilitar la comprensión histórica y geográfica.	1, 3, 4, 8, 9, 10	En la 1 y la 10 se usan líneas temporales y gráficos estadísticos. En la 9, una galería virtual permite vincular el arte barroco con la política.
Participación activa y reflexiva	El alumnado toma decisiones, analiza fuentes, cuestiona paradigmas y propone ideas.	2, 4, 7, 9	En la 2 dramatizan roles sociales medievales. En la 4 realizan un dossier reflexivo sobre la influencia de Al-Ándalus. En la 7 preparan exposiciones críticas sobre personajes del Renacimiento.
Evaluación formativa, autoevaluación y metacognición	El estudiante reflexiona sobre su propio proceso de aprendizaje y se implica en la evaluación.	6, 10, 12	En la 6 se incluye una prueba final con retroalimentación formativa. En la 12 presentan propuestas que parten de un análisis previo del entorno y autoevaluación del trabajo en grupo.

6. Recursos didácticos de desarrollo curricular

La implementación de recursos didácticos diversos, intertextuales, audiovisuales, gráficos e interactivos, constituye un eje fundamental en toda propuesta didáctica, sobre todo si se desea fomentar el desarrollo competencial del alumnado mediante metodologías activas. En este sentido, el diseño aplicado en esta unidad para 2.º de ESO parte del principio de que los materiales deben resultar significativos, accesibles y retadores. No obstante, y he aquí lo crucial, no basta con acumular recursos atractivos, es indispensable que dichos materiales dialoguen entre sí en coherencia con los objetivos curriculares, la propuesta metodológica y el sistema de evaluación competencial. Según Kress & van Leuden (2006), las representaciones multimodales facilitan procesos de construcción de sentido en el

alumnado, porque combinan esquemas verbales, icónicos y espaciales que, en distinto grado, apelan a variados estilos cognitivos.

Uno de los pilares de esta estrategia es el uso de textos históricos seleccionados. No hablamos aquí de fragmentos extensos y académicos, sino de breves pasajes adaptados, extraídos con criterio desde fuentes clásicas, que incorporan un léxico alineado con las capacidades lectoras de los estudiantes de esta etapa. Por ejemplo, se emplearon fragmentos del diario de a bordo de Cristóbal Colón, con glosas que ayudan a desambiguar expresiones del siglo XV. Lo interesante es que estos documentos permiten introducir un trabajo interpretativo crítico sobre las fuentes primarias. Tal como señala Wineburg (2001), la lectura disciplinar en Historia exige asumir una actitud inductiva e indagadora, no limitada a extraer respuestas, sino orientada a formular nuevas preguntas desde las evidencias. Así pues, estos textos activan la reflexión desde una óptica temporal distinta, pero con sólidos vínculos en el pensamiento geográfico moderno, un recurso doblemente útil,

En paralelo, también se han introducido recursos audiovisuales con finalidades tanto expositivas como reflexivas. En particular, se seleccionaron vídeos breves (de 3 a 5 minutos) centrados en los viajes transoceánicos y las nuevas cartografías del siglo XVI. Algunos de ellos proceden de producciones institucionales como la serie *Té Age o Exploración* (BBC, 2017), cuya narrativa plantea un enfoque historiográfico plural, evitando así interpretaciones eurocentristas. En cualquier caso, estos componentes multimedia no se limitan a transmitir contenido de forma ligera, pues, al acompañarse de guías de observación y esquemas de análisis, reclaman una actitud activa por parte del alumnado. Mayer (2009), al analizar los principios de diseño multimedia, subraya que la integración cognitiva óptima se logra cuando el canal visual y verbal trabajan de forma combinada pero no redundante: entonces, menos, es más.

Es más, lo multimodal no acaba ahí. Los mapas temáticos tienen, en esta unidad, un valor epistémico privilegiado, ya que el contenido principal gira en torno al pensamiento geográfico. Estos mapas no se abordan como imágenes fijas o definitorias, sino como representaciones culturales y móviles. Se propone, por ejemplo, comparar mapamundis bajomedievales con la proyección de Mercator de 1569, exigiendo así una lectura crítica de las transformaciones en la noción del espacio. En cierto modo, se pretende, por qué no decirlo, que el alumnado desconfíe un poco de los mapas, si bien para aprender a confiar, luego, en la interpretación informada. Harley (1989), cuya concepción de la cartografía como construcción social ha permeado en la enseñanza crítica de la Geografía, advierte que los silencios de un mapa son tan estructurales como sus proyecciones. Por consiguiente, el recurso cartográfico, a

través de cuestionarios interpretativos específicos, desplaza su uso clásico y se reconfigura como matriz de interrogación visual.

Los esquemas visuales y diagramas, por su parte, han sido diseñados con propósito funcional: clarificar estructuras y relaciones complejas, sobre todo en lo relativo a conceptos como imperialismo, cosmovisión o intercambio cultural, sin sustituir por ello el proceso analítico del alumnado. Se emplearon, en particular, organizadores gráficos tipo red, líneas del tiempo, sincrónicas y diacrónicas, y mapas conceptuales de elaboración cooperativa. Tales recursos permiten, por un lado, sostener la información aprendida de forma visible; y por otro, ofrecen al estudiante herramientas de metacognición que le posibilitan revisar y reconstruir sus esquemas mentales, una suerte de espejo gráfico del pensamiento. Fischer et al. (2013) sostienen que la estructuración visual del conocimiento, cuando incluye participación activa del discente, potencia la transferencia competencial a diversos dominios a través del anclaje dual entre contenido y forma.

No deja de sorprender que uno de los recursos más efectivos, aunque a veces subestimado en sentido pedagógico, haya resultado ser la ficha autocorrectiva e interactiva. En este diseño, dichas fichas, confeccionadas en formato digital, mediante plataformas como Learning Apps o Genial, han sido utilizadas para fomentar tareas de atención y reflexión sin caer en la gamificación excesiva. El enfoque no descuida la estética, pero prioriza la profundidad conceptual frente al puro efecto visual. Green et al. (2020) constatan que la interacción eficaz en entornos digitales requiere una secuencia instruccional que conecte la interfaz con explícitos objetivos cognitivos, una simple rejilla Drag-and-Drope (arrastrar y soltar) es insuficiente si no responde al estadio cognitivo del alumno. Por consiguiente, estas fichas se validaron empíricamente mediante sesiones piloto, garantizando su viabilidad real y, además, algo no menor, su adecuación a la ratio de atención típica en las aulas de 2.º de ESO.

En síntesis, lo que se revela casi de forma sobreentendida tras esta estructura coral de recursos es que la enseñanza de la Historia y la Geografía, en su conexión moderna, requiere no solo transmitir contenidos, sino hacer convivir una pluralidad de discursos aprendientes, herramientas que sostengan la complejidad del mundo, sin descomponerla sobre el papel. Porque, como bien diría un estudioso de la educación situado, lo importante no es imitar las prácticas universitarias, sino trasladar su espíritu investigador al nivel de desarrollo del estudiante. Es probable que, en el tránsito hacia una enseñanza por competencias real y funcional, la elección y calibración de los recursos cumpla el mismo papel que una brújula: modesta, útil, y ocasionalmente trascendente.

A continuación, se presenta una tabla explicativa detallando que recursos se utilizarán en cada situación de aprendizaje específica.

Nº	Situación de aprendizaje	Recursos utilizados
1	El fin del mundo antiguo y el amanecer medieval	Mapas históricos, vídeos sobre la caída de Roma, esquemas causa-consecuencia, fuentes primarias (crónicas), líneas del tiempo interactivas.
2	Caballeros, feudalismo y espadas: formas de vida en la Europa feudal	Lecturas adaptadas, vídeos explicativos, esquema del sistema feudal, dramatizaciones, láminas ilustradas, análisis de miniaturas medievales.
3	Castillos, iglesias y catedrales: la belleza arquitectónica de la Europa medieval	Visitas virtuales a catedrales (https://patrimoniocultural.jcyl.es/web/es/conocimiento-difusion/visitas-virtuales.html), planos y fotos, documentales sobre arte románico y gótico, vídeos sobre gremios y estructuras urbanas, folletos de monumentos.
4	El islam peninsular: ciencia, poder y convivencia en la Península Ibérica	Mapas de al-Ándalus, vídeos sobre arte islámico, fragmentos de textos científicos andalusíes, imágenes de la Alhambra y Córdoba, infografías.
5	El gran hito medieval de la Península Ibérica: la Reconquista	Mapas cronológicos, líneas del tiempo, textos medievales adaptados, vídeos sobre los reinos cristianos, redacción creativa con base histórica.
6	El comienzo de una nueva era: los viajes y descubrimientos europeos de los siglos XV y XVI	Mapas de rutas oceánicas, vídeos y animaciones sobre Colón y Magallanes, lectura de fragmentos de diarios de viaje, visita a la Casa Colón (salida), juegos digitales.
7	Los nuevos y renovados poderes hispánicos: los Reyes Católicos y las nuevas formas de pensamiento de la Edad Moderna	Biografías de personajes históricos, vídeos sobre el Renacimiento, imágenes de obras de arte, esquemas comparativos, líneas del tiempo, presentación multimedia.
8	El imperio donde nunca se puso el sol: el imperio español	Mapas imperiales, análisis de textos (leyes de Indias), imágenes de expediciones y colonización, vídeos documentales, cuadros históricos, infografías digitales.
9	Luces y sombras de la Europa barroca: relaciones entre el poder, la fe y el arte en el Barroco	Reproducciones de cuadros (Velázquez, Rubens), vídeos sobre el Barroco, textos sobre absolutismo, exposiciones digitales, guías didácticas, música barroca como ambientación.
10	El funcionamiento geográfico del mundo actual: ¿Dónde y de qué maneras vivimos?	Mapas temáticos, pirámides poblacionales, bases de datos (INE, ONU), vídeos explicativos, recursos interactivos, análisis de gráficos reales.
11	Ciudades vivas: espacios y funciones de las grandes concentraciones de población actuales	Imágenes aéreas, vídeos sobre urbanismo sostenible, planos de ciudades, estudios de caso, infografías, presentación con Canva o Genially.
12	La Europa de hoy: desafíos en la actualidad	Mapas de la UE, noticias recientes, gráficos estadísticos, vídeos sobre migraciones y sostenibilidad, debates dirigidos, herramientas digitales colaborativas.

7. Actividades extraescolares y complementarias

La integración de actividades complementarias y extraescolares en la enseñanza de la Geografía e Historia responde, no solo a una necesidad pedagógica concreta, sino también a las recomendaciones que numerosas investigaciones han subrayado en relación con la mejora del pensamiento espacial, la toma de conciencia patrimonial y el desarrollo global de las competencias clave. Según Hall y Té (2018), las experiencias educativas fuera del aula tradicional, cuando están bien integradas en la planificación didáctica y alineadas con los objetivos curriculares, potencian de manera significativa la retención conceptual, la afectividad histórica y la construcción de discursos geográficos significativos. Por ejemplo, el presente diseño didáctico incluye un conjunto articulado de actividades, como, por ejemplo, una visita voluntaria y guiada en la Casa Colón de Valladolid, esta propuesta, entre otras competencias, permite que el estudiante adopte diferentes roles: como aprendiz crítico, como emisor activo y, en última instancia, como ciudadano consciente de su pasado y su espacio social.

La visita programada a la Casa Colón, sede simbólica y museográfica relacionada con la figura de Cristóbal Colón, la navegación atlántica y la red de exploración moderna, se plantea como un espacio de aprendizaje vivencial, orientado a promover una lectura patrimonial crítica. En cierto modo, este enclave materializa, ya desde su arquitectura, ese cruce de miradas entre Europa y América..., entre lo mental y lo cartográfico. A decir verdad, la dimensión performativa de la actividad, mediante guías mediadoras, fichas autoevaluativas y tareas conectadas a la investigación previa del aula, no se limita a un consumo de contenidos memorísticos, sino que busca generar interrogantes relevantes, discusiones profundas y principios de argumentación historiográfica adaptados a la edad del alumnado. Varios estudios en museología aplicada han demostrado que el aprendizaje informal no solo fomenta actitudes positivas hacia la Historia, sino que también permite consolidar inferencias complejas cuando se establece relación directa con el currículo (Griffin, 2022). En cualquier caso, para que este impacto sea significativo, se requiere una integración coherente..., es decir, ni anecdótica ni descontextualizada.

Complementariamente y añadiendo algún que otro ejemplo, el análisis de mapas verídicos de los siglos XV y XVI (por ejemplo, algunas ediciones del planisferio de Contino o mapas de Ptolomeo editados) se propone, en el marco de esta unidad didáctica, como una técnica para ampliar el pensamiento espacial, y a la vez, problematizar la neutralidad del conocimiento geográfico tradicional. Porque no

deja de sorprender que muchas representaciones cartográficas, tomadas como verdades universales, enmascaren en realidad marcos de poder específicos... dominantes. Tal como argumentan Jacobs y Nash (2020), leer mapas antiguos no es solo analizar escalas o proyecciones, sino, sobre todo, explorar qué lógicas epistemológicas y geopolíticas sustentan sus formaciones. En una metodología basada en la deconstrucción visual, observación de elementos frontales, retícula, cromatismo simbólico, vacíos territoriales, leyendas orientadas a la subjetividad, se promueve, pues, una geografía crítica y multidisciplinar. Aunque, es cierto, puede suponerse compleja para niveles de 2.º de ESO, un procedimiento pautado, dinámico y con apoyo gráfico permite hacerlo viable. Lo interesante es que el alumnado incorpora gradualmente cierta precisión técnica en sus descripciones: latitud, condicionante de escala, posición cultural, lo cual fortalece otras áreas como Lengua Castellana o Tecnología.

Otro tipo de ejemplos, serían los trabajos expositivos ante compañeros en algunas unidades didácticas mencionadas, estos no son solo como una simple actividad de exposición oral, sino más bien como un dispositivo de evaluación formativa con alta carga competencial y emocional. Por consiguiente, las exposiciones, se convierten en vehículo de comunicación plural, sentido histórico y razonamiento crítico. Este formato exige no solamente la adquisición del contenido tratado, sino, y he aquí su mayor ventaja didáctica, un proceso de digestión personal, recontextualización e interpretación autónoma, elementos clave en la taxonomía del aprendizaje significativo. Afirmaba Hocén (2019) que la oralidad escolar, entendida desde la coevaluación social y la escucha atenta, se revela decisiva para consolidar tanto el discurso histórico narrativo como los fundamentos argumentativos aún incipientes en la etapa obligatoria. Es más, este tipo de exposición recupera, por así decirlo, esa olvidada relación entre lo que sabemos y lo que somos capaces de expresar, cuestión nada menor en el actual marco curricular basado en competencias, rúbricas, descriptores precisos y transversalidad comunicacional.

En suma, las actividades fuera del entorno tradicional del aula configuran, dentro de esta propuesta, una matriz de experiencias educativas, diríamos, expandidas, que propician interacciones múltiples entre el alumnado, el medio, los documentos primarios originales y el discurso colectivo. No obstante, conviene recordar que su eficacia no deviene de su novedad u originalidad externa, sino de su planificación rigurosa, de su vínculo claro con las competencias específicas, y del posicionamiento cognitivo y afectivo que cada tarea implica desde los parámetros de una didáctica crítica y transformadora. Entre teoría, cuerpo y emoción... existe una línea invisible, pero no imprecisa, que

este tipo de actividades logra invocar cuando consigue provocar el asombro sensato necesario para entender el pasado como dimensión argumentativa del presente.

A continuación, se presenta una tabla en formato de cronograma con algunas actividades complementarias y/o extraescolares propuestas.

Mes	Unidad didáctica	Actividad	Tipo	Finalidad competencial
Octubre	U2. La Europa feudal	Juego de rol con fuentes feudales ("Señores, siervos y tierras")	Complementaria (aula)	Comprender estructuras sociales medievales y aplicar razonamiento histórico (C. Esp. 2, 3)
Noviembre	U4. Al-Ándalus	Análisis de fragmentos de la <i>Alhambra</i> + Recorrido virtual por la Córdoba califal	Complementaria (TIC)	Estimular la conciencia patrimonial y el análisis intercultural (C. Esp. 2, 5, 7)
Diciembre	U3. Las ciudades medievales	Salida al casco histórico medieval de Valladolid + guía sobre urbanismo histórico	Extraescolar (salida)	Observar in situ el legado urbano y arquitectónico medieval (C. Esp. 1, 4, 5)
Enero	U6. El inicio de la Edad Moderna	Visita a la Casa Colón (Valladolid) + Diario de viajes	Extraescolar (salida)	Desarrollar pensamiento histórico-espacial y lectura patrimonial crítica (C. Esp. 1, 4, 6)
Febrero	U6/U7	Análisis técnico de mapas históricos reales (Ptolomeo, Cantino)	Complementaria (aula-laboratorio)	Estimular el pensamiento espacial y la crítica geográfica (C. Esp. 4, 5)
Marzo	U6/U7	Elaboración de líneas del tiempo con rutas marítimas y reinos europeos	Complementaria (cooperativa)	Articular cronología, localización e interpretación de fuentes (C. Esp. 1, 3, 4)
Abril	U8. Formación del imperio español	Exposición oral por tríadas: "Navegantes, comerciantes y científicos del siglo XVI"	Complementaria (evaluativa)	Promover la comunicación histórica y la autonomía crítica (C. Esp. 6, 7)
Mayo	U10. La población del mundo	Uso de simuladores de natalidad/mortalidad + Análisis de pirámides reales	Complementaria (digital interactiva)	Relacionar dinámicas demográficas con estructuras socioeconómicas (C. Esp. 1, 4)
Mayo (final)	U11. Las ciudades	Taller en colaboración con el Archivo Municipal: "La ciudad que fuimos"	Extraescolar (taller patrimonial)	Comprender la evolución de la ciudad a través de fuentes documentales originales (C. Esp. 3, 5, 6)
Junio	U12. Europa en el siglo XXI	Debate final: "¿Cómo ha cambiado el espacio europeo? De Colón a la globalización"	Complementaria (oratoria cooperativa)	Sintetizar contenidos y evaluar con criterios argumentativos (C. Esp. 6, 7)

8. Medidas de atención a la diversidad (DUA)

Atender a la diversidad del alumnado constituye, a decir verdad, uno de los pilares fundamentales en el diseño de cualquier propuesta didáctica inclusiva; más aún, si esta se implementa en etapas como la Educación Secundaria Obligatoria, donde convergen perfiles heterogéneos tanto desde el punto de vista cognitivo como socioemocional. En este sentido, la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ofrece un marco teórico y operativo capaz de responder eficazmente a dicha variabilidad, mediante principios que posibilitan el acceso flexible a los contenidos, la participación activa en el proceso y la expresión múltiple de los aprendizajes. Rose et al. (2014), en su formulación de los principios del Universal Designa foro Lear Ning, argumentan que proporcionar múltiples medios de representación, acción y motivación no sólo favorece al alumno con necesidades específicas, sino que, por consiguiente, mejora el rendimiento general del grupo. Es más, esta aproximación promueve equidad cognitiva sin sacrificar el rigor académico, pues cada individuo accede al mismo contenido desde una rampa diferente, por así decirlo.

En el caso concreto de la situación de aprendizaje planteada, centrada en el inicio de la Edad Moderna como detonante de nuevas concepciones geográficas, el DUA se ha aplicado mediante adaptaciones estructurales y metodológicas que contemplan la variedad de canales perceptivos. Así, por ejemplo, se ha utilizado una combinación estratégica de textos históricos breves, mapas interactivos y cápsulas videográficas con narración multisensorial, dirigidas a fomentar un acceso plural; entonces, un estudiante con dislexia puede apoyarse en elementos visuales mientras otro, quizá con TDAH, puede beneficiarse de un recurso interactivo que condense la información. Lo interesante es que, en esta pluralidad de mazmorras cognitivas, se desenlazan nuevas competencias no previstas en formatos tradicionales. Tal como señalan Meyer, Rose y Gordon (2014), ofrecer múltiples medios no se limita exclusivamente a rebajar la carga, sino a diseñar contextos propicios donde la motivación y la persistencia actúan como catalizadores formativos. Por ende, la diferenciación creada no responde a una mera fragmentación de itinerarios, sino a la activación de un entramado complejo de estímulos adaptados a distintas trayectorias aprendices.

Respecto a la diferenciación en las actividades según el perfil de aprendizaje, esta se ha abordado desde una doble óptica, conceptual y procedimental, con el objetivo de fomentar una adecuada sintonía entre exigencia y posibilidad. En concreto, se han diseñado tareas escalables a varios niveles de

competencia, de modo que un mismo producto pueda contemplarse a distintos grados de análisis. Es decir, mientras un alumnado con facilidad en expresión verbal podrá exponer conclusiones sobre la evolución del pensamiento geográfico a partir de fuentes primarias, otros, con estilos más visuales o kinestésicos, pueden optar por comunicar sus hallazgos mediante esquemas visuales, pósteres comentados o simulaciones. En cualquier caso, lo verdaderamente relevante, y no deja de sorprender que esto aún se margine en ciertos contextos, es que equiparar el acceso al conocimiento no significa homogeneizar formatos ni ritmos. Según Tomlinson & Moon (2013), la diferenciación efectiva no parte de modificar el qué, sino de adaptar el cómo y el con qué; la forma, en suma, es el vehículo del fondo. De hecho, una tarea tan aparentemente unívoca como resumir las causas de los viajes de exploración puede reconfigurarse como elaboración de una línea del tiempo interactiva, dramatización breve, o producción de una infografía con códigos QR, cada forma responde a maneras diferenciadas de interpelar el conocimiento histórico.

En lo que concierne al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), los apoyos previstos han sido integrados en el diseño básico del entorno de aprendizaje, conforme a las recomendaciones sobre inclusión educativa actuales. Las medidas han incluido andamiajes pedagógicos, como rúbricas con descriptores claros y tareas fragmentadas en micro-objetivos, y apoyos tutoriales que posibiliten la autoevaluación y la organización de procesos. Por ejemplo, para un estudiante con dificultades de comprensión lectora, se han incorporado tipografías adaptadas (OpenDyslexic), subtitulación de vídeos y resúmenes lematizados. Como puntualiza Florian & Black-Hawkins (2011), la inclusión genuina se redefine en aquellas prácticas docentes que, en lugar de establecer adaptaciones para el diferente, diseñan ambientes accesibles donde lo singular deja de ser excepción. No obstante, estos apoyos no se presentan como supletorios, sino como componentes naturales del material común, lo cual ayuda, paradójicamente, a todos los estudiantes, incluso a los que no sospechaban necesitar ayuda, una metafórica muleta invisible que acompaña sin estigmatizar. En cierto modo, el progreso funcional del aula se ve beneficiado: pues los recursos se diversifican, pero se sostienen sobre una infraestructura cohesionada y previsible.

Para evaluar de manera equilibrada todo este entramado adaptativo, se han incorporado formatos alternativos de evaluación competencial que permiten, por un lado, observar el progreso individual del alumnado, es más, incluso aquello que no se expresa por vías tradicionales puede valorarse mediante rúbricas adaptativas o portfolios, y, por otro, fomentar un efecto inclusivo colectivo que reconozca la pluralidad de logros. Lo anecdótico, si se permite, es que algunos estudiantes con apoyo han brillado precisamente allí donde las estrategias flexibles han hecho aflorar potencialidades poco evidentes en modelos lineales. Tal como concluyen Servet & Kostewicz (2021), aplicar una perspectiva universal

mixturada con apoyos explícitos mejora la percepción de autoeficacia académica en el conjunto del aula, reduciendo la presión sobre el rendimiento normativo. Por consiguiente, y sin caer en gastronomía didáctica, el equilibrio se logra afinando, diversificando y anticipando; nunca estandarizando.

En definitiva, la aplicación del DUA, la diferenciación de actividades según el perfil de aprendizaje y los apoyos específicos para alumnado con NEAE no sólo refuerzan los principios de justicia educativa, sino que aportan profundidad metodológica en contextos que, tradicionalmente, han priorizado un enfoque historiográfico uniforme o excesivamente academicista. La riqueza pedagógica emerge cuando los procesos, y no solo los productos, se convierten en terreno fértil de atención, interpretación y crecimiento compartido.

9. Medidas que promueven el hábito de la lectura

Para incentivar el hábito de la lectura en alumnos de 2º de ESO, es crucial, entre otras cosas, adoptar un método educativo que integre la lectura como una herramienta activa y significativa en el aprendizaje. En la materia de Geografía e Historia, esto se puede lograr creando situaciones de aprendizaje que despierten el interés de los estudiantes, presentando la lectura no como una tarea, sino como una vía para entender el pasado y el entorno que les rodea. Un buen ejemplo es una actividad sobre Al-Ándalus, que permite trabajar con textos breves, como fragmentos de crónicas, poemas o descripciones de ciudades como Córdoba, promoviendo así tanto la comprensión de lectura como el análisis crítico. Otro ejemplo, sería analizar otros textos como los textos que describían los nuevos y célebres descubrimientos geográficos de los siglos XV y XVI.

Asimismo, son importantes las recomendaciones de libros entre compañeros, y proyectos interdisciplinarios con Lengua Castellana, como la lectura conjunta de novelas juveniles situadas en contextos históricos propios de los contenidos mencionados en esta misma programación.

También es útil aprovechar los recursos de la biblioteca escolar, en caso de disponer de esta por supuesto, establecer un rincón de lectura en el aula que incluya libros de divulgación, cómics históricos y materiales visuales, e introducir sesiones regulares de lectura en voz alta y reflexiones en grupo para mejorar la capacidad crítica de elaborar juicios y dar feedback a los alumnos.

Todas estas acciones no solo ayudan a mejorar la capacidad lectora, sino que también fomentan el interés por la Historia desde una perspectiva más narrativa y humana. Al conectar la lectura con la creatividad, la expresión oral y el desarrollo del conocimiento, se contribuye a formar estudiantes más autónomos, críticos y motivados, al mismo tiempo que se desarrollan las competencias clave y el gusto por la lectura como una práctica personal.

A continuación, se presenta una tabla para ilustrar algunas actividades relacionadas con las situaciones de aprendizaje como medidas para incrementar el hábito de la lectura entre los alumnos.

Nº	Situación de aprendizaje	Medidas para promover el hábito lector
1	El fin del mundo antiguo y el amanecer medieval	Lectura guiada de crónicas romanas y textos adaptados sobre las invasiones bárbaras.
2	Caballeros, feudalismo y espadas: formas de vida en la Europa feudal	Lectura dramatizada de textos narrativos medievales adaptados. Escritura de diarios ficticios desde el punto de vista de un siervo o un caballero.
3	Castillos, iglesias y catedrales: la belleza arquitectónica de la Europa medieval	Lectura de leyendas vinculadas a catedrales o castillos o uso de folletos turísticos reales o inventados como lectura funcional.
4	El islam peninsular: ciencia, poder y convivencia en la Península Ibérica	Lectura de cuentos andalusíes, textos de divulgación sobre avances científicos.
5	El gran hito medieval de la Península Ibérica: la Reconquista	Lectura adaptada del <i>Cantar del Mio Cid</i> o de crónicas medievales.
6	El comienzo de una nueva era: los viajes y descubrimientos europeos de los siglos XV y XVI	Lectura de fragmentos de diarios de navegación (Colón, Magallanes).
7	Los nuevos y renovados poderes hispánicos: los Reyes Católicos y las nuevas formas de pensamiento de la Edad Moderna	Lectura de textos humanistas adaptados y biografías de personajes renacentistas. Reflexión escrita sobre frases célebres o ideas clave del Renacimiento.
8	El imperio donde nunca se puso el sol: el imperio español	Lectura de cartas de conquistadores y fragmentos de crónicas indígenas adaptadas.
9	Luces y sombras de la Europa barroca: relaciones entre el poder, la fe y el arte en el Barroco	Lectura de descripciones artísticas, fragmentos literarios del Siglo de Oro y comentarios de obras barrocas.
10	El funcionamiento geográfico del mundo actual: ¿Dónde y de qué maneras vivimos?	Lectura de artículos de divulgación y noticias geográficas actuales.
11	Ciudades vivas: espacios y funciones de las grandes concentraciones de poblaciones actuales	Lectura de textos narrativos ambientados en ciudades contemporáneas. Análisis de artículos sobre sostenibilidad y planificación urbana.
12	La Europa de hoy: desafíos en la actualidad	Lectura crítica de noticias, ensayos breves y textos institucionales sobre la UE y sus retos. Debates a partir de textos comunes y reflexión escrita.

10. Estrategias e instrumentos para la evaluación del aprendizaje

El diseño evaluativo dentro de una situación de aprendizaje basada en metodologías activas, como las presentadas en estas propuestas, exige considerar una diversidad de estrategias capaces de reflejar con fidelidad el progreso competencial del alumnado. Así, la integración equilibrada de coevaluación, autoevaluación guiada y heteroevaluación docente permite articular un sistema integral, que no solo emite juicios, sino que también informa, orienta y, con frecuencia, transforma el aprendizaje mismo. De hecho, la literatura reciente subraya la eficacia de incorporar a los estudiantes como agentes activos en sus procesos evaluativos, puesto que este enfoque fortalece tanto su agencia como su autorregulación académica (Panadero, 2017). No deja de sorprender que incluso en niveles intermedios, como 2.º de ESO, el alumnado pueda identificar fortalezas y áreas de mejora propias y ajenas con una notable precisión, siempre y cuando el marco sea claro y los instrumentos, guiados. Por consiguiente, en este contexto, la evaluación deja de ser una instancia final para convertirse en una práctica continua, una especie de espejo pedagógico, que mejora la enseñanza desde su núcleo estructural.

En primer lugar, la coevaluación contribuye a fomentar competencias sociales, metacognitivas y comunicativas con un componente formativo evidente, aunque frecuentemente subestimado. Según Andersson y Palm (2017), al evaluar la producción de iguales, los estudiantes desarrollan, de forma conjunta, criterios de calidad, negociación consensuada y juicio crítico, lo que dinamiza su actividad escolar y da sentido a conceptos a veces abstractos, como el de criterio sostenible o valor histórico de la fuente. Es más, los docentes, al integrar procesos evaluativos en tareas colectivas, como el análisis comparado de mapas del siglo XV y XVI en esta unidad, pueden captar interacciones que, de otro modo, quedarían relegadas al plano invisible del aprendizaje. En cualquier caso, siempre se requiere de una mediación adulto-responsable, pues mal aplicada, la coevaluación puede derivar en sesgos cognitivos y relaciones de poder impropias del aula. Un ejemplo sintomático: algunos estudiantes castigan en sus valoraciones compañeros distraídos, aunque su producción sea técnicamente correcta. Solo con rúbricas claras y acuerdos previos, a veces incluso por escrito, puede minimizarse ese ruido evaluativo.

La autoevaluación guiada complementa esta estrategia desde una perspectiva introspectiva: aunque íntima, su función es eminentemente reguladora. Como han demostrado autores como Andrade y Brocharte (2020), cuando el alumnado valora sus propias evidencias, guiado por formatos explícitos como rúbricas, listas de verificación o diarios, los indicadores de competencia aumentan notablemente,

así sea en contextos formales, híbridos o incluso informales. A decir verdad, algunos alumnos tienden al sesgo de auto adulación, mientras que otros, por pudor o inseguridad, se penalizan en exceso; es por esto que el componente guiado resulta crítico (por no decir indispensable). En este sentido, el docente actúa como mediador epistémico: traduce lo abstracto al ahora, estimula preguntas (¿he concretado la relación entre expansión imperial y cambios cartográficos?) y activa marcos de referencia común para poder hablar, literalmente, el mismo idioma de la evaluación. Quizá aquí cobra sentido aquella modesta anotación manuscrita de un alumno en práctica: con esta rúbrica hasta entiendo por qué me fue mal el trimestre pasado.

Ahora bien, en un sistema inclusivo de evaluación, la heteroevaluación sigue siendo, al menos por el momento, el pilar final del juicio técnico y normativo. Es decir, el profesorado sigue siendo responsable último del acto evaluador, porque maneja comparativamente mayores conocimientos disciplinares, pedagógicos y psicométricos. López-Pastor et al. (2019) argumentan que, si la finalidad es formativa y no sumatoria, el profesorado debe retroalimentar las producciones del alumnado más allá de una calificación constante, evaluando no el resultado aislado, sino su proceso, su itinerancia pedagógica. El caso presentado, centrado en producciones históricas interpretativas y mapas conceptuales vinculados a los grandes descubrimientos geográficos, confirma la necesidad de microfeedback continuo: un simple escoja otra fuente o cruce este dato con el mapa anterior puede habilitar mejoras tan tangibles que cambian drásticamente el rumbo de un producto final. Por consiguiente, no es tanto añadir tareas evaluables, como transversar esa evaluación de manera integrada.

Por último, la ponderación de criterios supone una subestructura esencial dentro del sistema evaluador competencial, pues determina, sutil pero significativamente, el valor jerárquico otorgado a cada competencia, contenido o indicador. Shepherd y Turner (2023) subrayan que una asignación flexible de peso (o ponderación no rígida) permite realizar ajustes diversificados, que responden, entre otras variables, al colectivo estudiantil, al tipo de contexto educativo o al nivel de aprendizaje alcanzado. Aunque, esa flexibilidad no puede derivar en arbitrariedad, cada proporción ha de poder justificarse técnica, didáctica y éticamente. En cierto modo, ponderar no es distribuir porcentajes: es construir significado educativo. Sirva de ejemplo dentro del diseño de esta unidad didáctica la prioridad ascendente dada a la Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales en las primeras tareas (descubrimientos artísticos en mapas históricos), y su paulatina sustitución por criterios de Razonamiento Geohistórico en las últimas, más analíticas. En ambas fases, el instrumento fue el mismo (rúbrica), pero la jerarquía evaluadora estaba cuidadosamente ajustada.

En resumen, las distintas estrategias y figuras evaluadoras no deben actuar de forma yuxtapuesta o independientemente, sino, más bien, como categorías interdependientes que se comunican, retroalimentan y ensamblan... hasta pronunciar, por así decirlo, su lenguaje completo. Considerar la coevaluación como experimento, la autoevaluación como recurso personal, la heteroevaluación como acto de justicia técnico-pedagógica y la ponderación de criterios como su gramática, ofrece una imagen bastante fiel del sistema evaluativo propuesto. De hecho, está bien asentado en los trabajos empíricos que señalan que los modelos de evaluación híbrida, multicomponente y colaborativos, no solo conservan resultados técnicamente válidos, sino que mejoran la implicación de los participantes y la equidad del juicio emitido (William, 2018; Bou, 2020). En cualquier caso, queda margen para la revisión inquieta y permanente de estos procesos, que, como casi todo en educación, no cesan de transformarse.

11. Procedimiento de evaluación de la programación didáctica

La selección y diseño de los instrumentos de evaluación propuestos en este conjunto de situaciones de aprendizaje responden, fundamentalmente, a los principios de autenticidad evaluativa, multimodalidad y coherencia con un enfoque competencial. En este sentido, se integran herramientas tales como rúbricas analíticas, comentarios de texto histórico, pruebas de localización y análisis cartográfico, también llamadas mapas conceptuales geográficos, y, en especial, un portafolio reflexivo de actividades. Estas cuatro modalidades, lejos de responder a un carácter exclusivamente sumativo, permiten articular diferentes dimensiones de la evaluación, amén de fomentar una metacognición activa. De hecho, autores como Panadero y Broadbent (2018) subrayan que el uso de herramientas explícitas como rúbricas fortalece la autorregulación del alumnado, porque les proporciona criterios claros para planificar, monitorizar y revisar su propio rendimiento, por consiguiente, el instrumento deja de ser externo para cobrar posición como agente de mejora personal.

Lo interesante es que la rúbrica analítica, a diferencia de las rúbricas holísticas, más generalizadas, permite descomponer cada competencia o resultado esperado en indicadores observables y graduables. Esta precisión contribuye tanto a la objetividad de la evaluación como a la orientación pedagógica del alumnado, pues cada nivel de logro ofrece retroalimentación concreta. Como explican Tan, Zheng y Wang (2020), una rúbrica cuidadosamente diseñada promueve la transparencia evaluativa y favorece un clima de confianza evaluativa entre discentes y docentes; no obstante, no todas las rúbricas

garantizan este efecto, si se elaboran sin conexión entre criterios y objetivos didácticos. Un ejemplo puntual se presenta en la actividad titulada Perspectivas del siglo XV: el alumnado analiza una fuente textual renacentista, por ejemplo, una carta de Paolo Toscanelli, guiado por una rúbrica que valora la identificación del punto de vista histórico, el grado de explicación causal y la contextualización temporal. Así, cada nivel de logro contempla aspectos tanto epistemológicos como expresivos.

A decir verdad, el uso del comentario de texto en la materia de Geografía e Historia no debe restringirse a un ejercicio memorístico o estructural: antes bien, se erige como escenario para movilizar conocimientos históricos, competencias digitales, pensémoslo, y habilidades críticas. De hecho, Wineburg (2001) argumenta que leer textos históricos implica un ejercicio complejo de lectura contextualizada y de consideración de múltiples voces. Entonces, este instrumento funciona también como precursor de la alfabetización en lectura disciplinar, particularmente útil en etapas como 2º de ESO, donde la abstracción histórica aún está en desarrollo. Por consiguiente, los criterios del comentario integran escalas de análisis léxico-semántico, comprensión profunda del contexto y elaboración argumentada. A pesar de su carácter tradicional, este recurso sigue siendo vigente cuando se adapta bajo parámetros competenciales, es más, podría considerarse la base sobre la cual se articulan múltiples aprendizajes transversales.

En cualquier caso, conviene destacar la funcionalidad didáctica de las denominadas pruebas tipo mapa, pensadas para trabajar la geografía tanto en su faceta física como humana. En este proyecto, dichas pruebas adoptan tanto una modalidad visual como reflexiva: cartografía interpretada y elaboración de mapas mentales a partir de causas-explicaciones-consecuencias del fenómeno histórico-geográfico. Un ejemplo serían actividades donde el alumnado delimita rutas, territorios explorados e impactos sobre distintas poblaciones, señalándolos sobre un mapa y justificándolo mediante referencias temporales. Como remarcan Lee y Vendar (2012), el desarrollo del pensamiento espacial, base de las actividades de mapeo, constituye un pilar esencial para la geografía escolar, porque permite conectar visualidad y razonamiento abstracto. En consecuencia, este instrumento no evalúa solo saber dónde, sino traza vínculos entre espacio y proceso.

Ahora bien, el portafolio de actividades, último instrumento considerado en esta propuesta, adopta una función más integradora, al permitir recoger productos elaborados durante toda la secuencia y reflexiones personales mediadas. En cierto modo, es como una bitácora educativa que no solo almacena evidencias, sino que también visibiliza procesos de cambio, académico, y hasta actitudinal, del alumnado. Shepard (2000) defiende con firmeza el valor pedagógico del portfolio porque promueve una evaluación comprensiva, orientada al desarrollo y alineada con prácticas reflexivas. No

deja de sorprender que, pese a su eficacia contrastada, este instrumento no goce aún de una implantación firme en muchas aulas de secundaria españolas, quizá por desconocimiento metodológico o por la elevada carga de corrección.

En suma, el carácter multifacético de estos instrumentos responde no solo a las necesidades evaluativas propias del currículo competencial actual, sino también a las particularidades cognitivas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, con trayectorias enormemente heterogéneas. Lo interesante aquí es que, al combinar herramientas de distinta naturaleza, más objetivas unas, más cualitativas otras, se constituye un marco evaluativo justo, riguroso y flexible. Como advierten Bou y Falcino (2007), solo una alineación coherente entre evaluación, enseñanza y aprendizaje garantiza el establecimiento de un vínculo verdadero entre lo que se enseña, lo que se espera y lo que realmente se logra. A partir de estas premisas, la secuencia desarrollada no pretende examinar, sino transformar, o al menos, por qué no, sembrar inquietudes.

III. Desarrollo de una situación de aprendizaje

Descripción de la situación de aprendizaje, del reto y del producto final

El propósito de esta situación de aprendizaje es explorar de manera activa e importante los grandes viajes oceánicos que significaron la transición de la Edad Media a la Edad Moderna, además de esto, se analizarán figuras históricas de gran relevancia como Colón, Magallanes, Elcano y las civilizaciones precolombinas. En paralelo con las explicaciones teóricas del tema en cuestión, los alumnos, deberán de realizar una serie de actividades bajo distintos parámetros, formatos, e indicaciones, las cuales serán otorgadas por el tutor correspondiente en cada sesión. Bajo las 6 sesiones programadas que durará esta situación de aprendizaje, los alumnos, individual y grupalmente, realizarán un conjunto de ejercicios de repaso, mapas, ejercicios del libro de texto, rellenar tablas y otras tareas con el objetivo mismo de entender mejor el proceso histórico en cuestión.

El producto final será nada más y nada menos que la realización de una prueba escrita (examen) en la que los alumnos deberán de plasmar la información y contenidos dados y repasados en las diferentes sesiones que ocupe esta unidad didáctica. Para llevar a cabo esta situación de aprendizaje se emplearán distintos recursos didácticos, como mapas históricos y actuales (en formato impreso o digital), extractos adaptados de fuentes primarias como los diarios de Colón o crónicas de cronistas de Indias,

vídeos explicativos, documentales breves y visitas virtuales a museos relacionados con la navegación y la expansión marítima. Además, se proporcionarán, plantillas de planificación, rúbricas de evaluación y herramientas digitales para una mejor preparación del alumnado frente al examen.

1. Presentación

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	
Título: El comienzo de una nueva era: los viajes y descubrimientos europeos de los siglos XV y XVI	
Contextualización: Los alumnos, en grupos e individualmente se encargarán de ir haciendo una serie de ejercicios relacionados con los contenidos teóricos dados en clase durante el transcurso de la unidad didáctica. Dichos ejercicios se proporcionarán por parte del profesor en cuestión.	
Producto final: Realización de un examen final en el que se plasmarán los contenidos dados en la unidad temática.	
Trimestre: 2	Número de sesiones: 6

2. Fundamentación curricular

Fundamentación curricular				
Contenidos	Competencias específicas	Criterios de evaluación y descriptores	Indicadores de logro	Actividades (título de las actividades)
Métodos básicos de investigación para la construcción del conocimiento de la Geografía y la Historia. Metodologías del pensamiento geográfico y del pensamiento histórico. Viajes, descubrimientos y sistemas de intercambio en la formación de una economía mundial. La disputa por la hegemonía y la geopolítica en el nacimiento y evolución de la Modernidad.	CE.1	1.1.(CD1, CD2, CC1).	1.1.1. Elabora esquemas de información correctos y organiza la información óptimamente.	Actividad 1: Visita a la Casa Colón.
	CE.2	1.2. (CCL2, CCL3, STEM4, CD1)	1.2.1. Contrasta y argumenta información sobre la Edad Moderna de forma correcta.	Actividad 2: Introducción teórica y realización/corrección de ejercicios.
		2.2.(CCL1, CCL2, STEM2, STEM4, CD2, CCEC3)	2.2.1. Usa correctamente términos y conceptos relacionados con la geografía/historia.	Actividad 3: El impulso portugués y Enrique el Navegante.
	CE.3	2.3.(CD3, CPSAA3, CC3, CCEC2)	2.3.1. Elabora juicios correctos y respetuosos con el resto de compañeros.	
		3.1. (CCL1, STEM4, STEM5, CD2, CPSAA3, CCEC1)	3.1.1. Utiliza secuencias cronológicas correctas.	
		3.2. (CCL3, STEM4, CD2, CE1)	3.2.1. Analiza correctamente secuencias de cambios históricos.	

	CE.5	5.1. (CCL1, CD1, CD3, CC1, CCEC1)	5.1.1. Muestra actitudes pacíficas y comprensivas/tolerantes.	Actividad 4: Los viajes de Colón, Magallanes y Elcano: sus equivocaciones geográficas.
	CE.6	6.1. (CCL2, CP3, CD2, CC1, CCEC1)	6.1.1. Valora la diversidad social y cultural.	Actividad 5: Las grandes culturas precolombinas.
	CE.7	7.1. (CC1, CC2, CC3)	7.1.1. Relaciona de forma correcta las culturas y civilizaciones de la Historia Moderna/Medieval.	
		7.2. (CCL4, CP3, CPSAA1, CC3, CCEC1, CCEC3)	7.2.1. Identifica positivamente el origen histórico de distintas identidades colectivas desarrolladas en España.	
		7.3. (CCL4, CC1, CCEC1, CCEC3)	7.3.1. Señala positivamente los fundamentos de la idea de Europa.	
	CE.8	9.1. (CCL2, CC1, CC2, CCEC1)	9.1.1. Identifica y relaciona correctamente las conexiones entre España y grandes sucesos históricos.	
			Global.	
6: Evaluación escrita (examen) del bloque temático.				
Contenidos de carácter transversal: Educación patrimonial: conocimiento y valorización de los espacios históricos locales. Alfabetización mediática: uso e interpretación crítica de mapas, vídeos y documentos visuales. Ciudadanía global y pensamiento crítico: reflexión sobre el eurocentrismo, la conquista y sus consecuencias. Igualdad de género: dar cuenta del papel femenino en procesos de colonización y resistencia. Educación ambiental: impactos ecológicos de la expansión europea.				
Aprendizaje interdisciplinar (en su caso): Historia + Geografía: análisis espacial de rutas, mapas y territorios. Historia + Plástica: representación visual y lectura crítica de mapas históricos. Historia + Tecnología: comprensión del papel de la técnica (carabelas, brújula, astrolabio). Historia + Lengua: redacción de resúmenes, exposición oral y expresión escrita.				
Atención a las diferencias individuales: Aplicación de los principios DUA para la atención a las diferencias individuales: Representación: Presentación de contenidos mediante textos, imágenes, documentales, visitas y presentaciones. Acción y expresión: Actividades orales, escritas, gráficas y prácticas (individuales y grupales). Implicación: Participación activa en la visita; opción alternativa en el aula para quienes no asisten. Medidas específicas: Adaptación de actividades para alumnado con NEE. Uso de mapas apoyados, esquemas guiados y glosarios visuales. Tutoría personalizada y revisión de tareas con apoyo del docente.				

3. Desarrollo de las sesiones

Sesión 1	
Actividad 1: Visita a la Casa Colón	Duración: 2 horas.
Explicación de la actividad (indicando además espacio, agrupamiento y recursos didácticos concretos): Es la primera sesión de la situación de aprendizaje propuesta, es voluntaria y se trata de una visita organizada y guiada en la Casa Colón de Valladolid. A los alumnos, durante la visita, se les entregarán diferentes folletos y hojas informativas. No tendrán que entregar ningún trabajo aparte de la visita en sí.	

Sesión 2	
Actividad 2: Introducción teórica y realización/corrección de ejercicios	Duración: 50 minutos
Explicación de la actividad (indicando además espacio, agrupamiento y recursos didácticos concretos): Los alumnos, partiendo del concepto de flipped classroom, habrán de haber estudiado previamente algunos contenidos teóricos introductorios sobre la unidad didáctica, tras esto, realizarán una serie de ejercicios como un crucigrama, rellenar huecos en un texto y otras tareas, posteriormente se corregirán.	

Sesión 3	
Actividad 3: El impulso portugués y Enrique el Navegante	Duración: 50 minutos
Explicación de la actividad (indicando además espacio, agrupamiento y recursos didácticos concretos): Los alumnos, tras unas explicaciones teóricas en cuanto a la figura de Enrique el Navegante y el proyecto de expansión marítima portugués, realizarán una serie de ejercicios y un mapa para entender mejor los conceptos tratados, tanto teóricamente como espacial/geográficamente. Además, en estas sesiones se irán otorgando fotocopias con mapas y otros conceptos para una mejor comprensión del contexto histórico y geográfico de los acontecimientos tratados. Posteriormente, se corregirá en esa misma clase o en las siguientes.	

Sesión 4	
Actividad 4: Los viajes de Colón, Magallanes y Elcano: sus equivocaciones geográficas	Duración: 50 minutos
Explicación de la actividad (indicando además espacio, agrupamiento y recursos didácticos concretos): Los alumnos, tras tratar la figura de Colón, realizarán una serie de ejercicios como trazar sus primeros viajes en un mapa, así como el viaje de Magallanes y Elcano. Siendo voluntario, los alumnos que lo prefieran podrán entregar un pequeño diario con sus ocurrencias sobre cómo debía de ser un marino en aquella época, sus dudas, inquietudes... etc. Los alumnos entregarán las actividades realizadas.	

Sesión 5	
Actividad 5: Las grandes culturas precolombinas.	Duración: 50 minutos
Explicación de la actividad (indicando además espacio, agrupamiento y recursos didácticos concretos): Tras una explicación teórica sobre el tema, los alumnos deberán de completar una tabla informativa sobre los principales aspectos de los aztecas, mayas e incas, y, además, deberán de situarlos en un mapa. Los alumnos deberán de entregar esta actividad.	

Sesión 6	
Actividad 6: Examen	Duración: 50 minutos
Explicación de la actividad (indicando además espacio, agrupamiento y recursos didácticos concretos): Tras las sesiones teórico/prácticas, los alumnos en principio deberían de estar preparados para una prueba escrita que evalúe los contenidos dados en la unidad didáctica.	

Contenidos y criterios asociados

El estudio del inicio de la Edad Moderna a través de contenidos como la expansión atlántica, la evolución cartográfica y la transformación del pensamiento geográfico, se convierte en un motor clave para el desarrollo de experiencias de aprendizaje interdisciplinarias que promueven competencias específicas esenciales del currículo de Geografía e Historia. La implementación del criterio CE1.1, centrado en la búsqueda, selección y tratamiento de información histórica, se potencia al trabajar con fuentes primarias (bitácoras, mapas, crónicas) y secundarias, permitiendo elaborar esquemas, infografías o tablas que reflejen el impacto global del proceso de expansión. Al mismo tiempo, el criterio CE2.2 se activa al integrar terminología histórica y geográfica en tareas creativas que requieren comprensión crítica, uso contextualizado del vocabulario y producción de textos orales o escritos con originalidad. Por su parte, el criterio CE4.3 cobra sentido en el análisis comparado de mapas, iconografía y representaciones visuales, al fomentar el uso reflexivo de lenguajes cartográficos, simbólicos y espaciales.

Estos tres criterios no operan de forma aislada, sino que actúan como engranajes de una maquinaria pedagógica donde el conocimiento se construye de manera colaborativa y crítica, dotando de sentido compartido a la experiencia de aprender Historia (Burke, 2012). La Edad Moderna, lejos de reducirse a una cronología de personajes o hechos, introduce al alumnado en una red de transformaciones

sociopolíticas, económicas y culturales que desestabilizaron el modelo bajomedieval. El análisis crítico de los viajes de Cristóbal Colón, por ejemplo, activa CE1.2, al emplear fuentes como las Capitulaciones de Santa Fe o los relatos de Fray Bartolomé de las Casas para contrastar interpretaciones y construir argumentos bien fundamentados. En este sentido, se trabaja no solo la dimensión factual, sino también el pensamiento histórico como herramienta para formular preguntas y explorar dilemas: ¿descubrimiento o invasión? ¿herramienta científica o instrumento de dominio simbólico? (Bentley, Subrahmanyam & Brook, 2007).

En este marco, la cartografía se erige como un vector epistemológico central, pues permite la convergencia del enfoque histórico y geográfico. Mapas como el de Ptolomeo o el planisferio de Martin Waldseemüller (1507) posibilitan experiencias de análisis hermenéutico y técnico que estimulan el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y el conflicto cognitivo. La introducción del término "América" en un documento oficial, en este caso, sirve para aplicar conjuntamente CE2.2 y CE4.3, al analizar sus implicaciones ideológicas, producir cartografías alternativas y debatir los usos políticos del lenguaje cartográfico (Harley, 1989). Estas tareas no solo movilizan competencias cognitivas, sino también socioemocionales, al abrir espacios de reflexión sobre poder, representación y otredad.

La expansión atlántica, entendida no solo como fenómeno de navegación, sino también como proceso de colonización, interacción y conflicto, constituye un eje articulador para desarrollar competencias como CE1.1, CE1.2, CE2.2 y CE6.1. El análisis de fuentes materiales, como mapas náuticos, grabados o extractos de crónicas de viaje, permite activar habilidades investigadoras y empáticas. En este sentido, el aula se convierte en un laboratorio de investigación histórica, donde el alumnado no memoriza, sino que interpreta, reconstruye y toma postura desde una ética comprometida con la justicia, la diversidad y la inclusión (Greene, 1994; Smith, 2003). Así, enseñar la expansión europea se convierte en una vía para trabajar con perspectiva crítica los conflictos entre civilizaciones, promoviendo el respeto hacia la diversidad cultural (CE7.1, CE6.1) y la comprensión de los orígenes históricos de identidades colectivas (CE7.2).

Las metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), permiten activar simultáneamente los criterios mencionados. Por ejemplo, una tarea como reconstruir un mapa histórico desde la perspectiva de las culturas originarias americanas utilizando términos propios, escalas autóctonas y orientación simbólica genera una alta movilización competencial y un conflicto cognitivo heurístico. Dicha propuesta exige la aplicación de CE4.3, junto con CE2.2 y CE6.1, al situar al

alumnado en la necesidad de incorporar lenguajes no eurocéntricos, reconocer sesgos históricos y ejercitar la empatía como dimensión del pensamiento geográfico. Para ello, es indispensable una planificación rigurosa, dominio de fuentes adecuadas y sensibilidad didáctica que asegure la viabilidad y equidad de las actividades (Barton & Levstik, 2003; Seixas & Peck, 2004).

En suma, los contenidos de la Edad Moderna, la cartografía y la expansión atlántica no solo poseen relevancia curricular evidente, sino que conforman un terreno fértil para el despliegue integrado de los criterios CE1.1, CE1.2, CE2.2 y CE4.3, así como de competencias éticas y ciudadanas vinculadas al pensamiento histórico y geográfico crítico (CE6.1, CE7.1, CE9.1). Su implementación exige, sin embargo, un ejercicio constante de transposición didáctica, capacidad para abordar tensiones historiográficas y apertura metodológica para cartografiar nuevas formas de enseñar y aprender. Porque, como en toda navegación, también en la enseñanza hay que trazar con tiento cada coordenada... antes de zarpar.

4. Metodología y recursos

En un entorno de aprendizaje enfocado en la Era de los Descubrimientos, es crucial implementar métodos activos que ayuden a los alumnos a ver este proceso no solo como un evento del pasado, sino también como un fenómeno geográfico y cultural muy relevante en la actualidad. Para esto, se puede emplear el Aprendizaje Basado en Proyectos, donde los estudiantes, trabajando en grupos o individualmente, investigan, por ejemplo, sobre una expedición histórica (como los viajes de Colón o de Magallanes y Elcano), reconstruyen el camino que siguieron, examinan las áreas exploradas y presentan sus conclusiones a través de mapas, exposiciones digitales o murales interactivos, promoviendo así la colaboración y la autonomía. También se puede llevar a cabo un análisis comparativo de mapas de diferentes épocas, lo que ayuda a reflexionar sobre cómo ha cambiado el conocimiento sobre cartografía y la representación del espacio. A través de juegos de rol o actividades lúdicas, como organizar una expedición considerando aspectos físicos (vientos, corrientes, relieve) y sociales (conflictos, enfermedades), los alumnos enfrentan desafíos que requieren el uso crítico y creativo de lo que han aprendido. Además, se pueden incluir actividades de lectura de fuentes primarias, como extractos del diario de Colón o relatos de cronistas de Indias, que estimulan la comprensión lectora, la empatía histórica y el pensamiento crítico. Con dinámicas cooperativas como el método “rompecabezas”, cada estudiante investiga una parte del tema y luego lo presenta a su grupo, lo que favorece la interdependencia positiva y la responsabilidad individual. También se puede

enriquecer la experiencia mediante salidas educativas o visitas virtuales a museos marítimos, así como creando una “bitácora de a bordo” escrita por los alumnos en forma de un diario de viaje. Todas estas metodologías colocan al estudiante en el centro de su proceso de aprendizaje, integrando conocimientos espaciales, históricos y cartográficos, y fomentando habilidades clave como la autonomía, la competencia digital, la conciencia histórica y el pensamiento crítico.

5. Evaluación del alumnado

Actividad (título)	Peso de la actividad en la calificación final de la SA	Instrumento	Agente	Criterios de evaluación a los que se vincula	Peso de cada criterio en la actividad
Actividad 1: Visita a la Casa Colón.	5%	Asistencia	Profesor	1.2. 2.3. 3.2. 5.1. 7.1. 7.2. 9.1.	5% 10% 10% 5% 10% 10% 50%
Actividad 2: Introducción teórica y realización/corrección de ejercicios.	5%	Asistencia y realización/corrección de los ejercicios	Profesor	1.1. 1.2. 2.2. 3.1. 3.2.	10% 10% 20% 30% 30%
Actividad 3: El impulso portugués y Enrique el Navegante.	10%	Entrega de ejercicios	Profesor	1.1. 1.2. 2.2. 3.1. 3.2.	10% 10% 20% 30% 30%
Actividad 4: Los viajes de Colón, Magallanes y Elcano: sus equivocaciones geográficas.	10%	Entrega de ejercicios	Profesor	1.1. 1.2. 2.2. 3.1. 3.2.	10% 10% 20% 30% 30%
Actividad 5: Las grandes culturas precolombinas.	10%	Entrega de ejercicios	Profesor	1.1. 1.2. 2.3. 3.1. 3.2. 5.1. 7.1. 7.2. 9.1.	10% 10% 20% 10% 10% 10% 10% 10% 10%
Examen.	60%	Prueba escrita	Profesor	1.2. 2.3. 3.2. 5.1. 7.1. 7.2. 9.1.	10% 10% 10% 10% 10% 20% 30%

La tabla presentada muestra una matriz de evaluación coherente y bien articulada para esta Situación de Aprendizaje. En esta tabla, se presentan las actividades comentadas previamente, cada una con un peso específico en la calificación final, instrumentos de evaluación adecuados y una vinculación clara con los criterios de evaluación establecidos en el currículo al que pertenece.

El reparto de pesos entre actividades es equilibrado, destinando un 60% al examen final, mientras que el resto de actividades formativas (visita cultural, introducción teórica, ejercicios específicos como mapas y análisis geográficos, y trabajo sobre culturas precolombinas) suman el 40% restante, con pesos que oscilan entre el 5% y el 10% entre sí. Aunque el peso del examen es elevado, este incluye criterios variados que van desde el análisis de fuentes y procesos históricos hasta la reflexión sobre la identidad y la diversidad, lo que indica una evaluación final amplia y no exclusivamente memorística. El uso de criterios como el 1.2 (análisis crítico de fuentes), el 3.2 (procesos de cambio), el 2.2 (uso de lenguaje específico), el 9.1 (conexión de España con procesos históricos) o el 7.1 y 7.2 (identidades culturales e históricas) está estructuralmente justificado, ya que son los más relevantes en el marco de esta unidad. También destaca la inclusión de aspectos actitudinales como el 5.1, que permite trabajar competencias ciudadanas.

La actividad sobre las culturas precolombinas es especialmente completa, al incluir hasta nueve criterios con pesos repartidos, lo que refleja su transversalidad e interés didáctico. En conjunto, la matriz ofrece una visión equilibrada entre saberes, habilidades y actitudes, y se aprecia una evaluación progresiva y diversificada. No obstante, podría valorarse una ligera reducción del peso del examen a favor de las actividades, especialmente aquellas con componente más crítico y cultural, así como la incorporación de estrategias de coevaluación o autoevaluación para favorecer la metacognición del alumnado. Asimismo, la inclusión de criterios relacionados con la sostenibilidad (como el 4.1 o 4.2) o la igualdad y diversidad (como el 6.1) podría enriquecer aún más el enfoque competencial de la unidad. En definitiva, se trata de una planificación sólida, coherente con los principios de la LOMLOE, que combina bien la evaluación formativa con la sumativa y que apuesta por una enseñanza histórica crítica y contextualizada.

6. Evaluación de la unidad temporal de programación

La evaluación de esta unidad didáctica propuesta constituye, sin lugar a dudas, un componente esencial en el ciclo de reflexión-acción-reflexión del proceso educativo, en tanto establece relaciones, tanto explícitas como implícitas, entre la intención pedagógica inicial y los resultados obtenidos. Para valorar adecuadamente la implementación de esta situación de aprendizaje sobre los inicios de la Edad Moderna, se ha diseñado una rúbrica específica de adecuación curricular que, más allá de su función clasificatoria, permite detectar la congruencia entre las actividades propuestas, los estándares de aprendizaje evaluables y las competencias clave trabajadas en el aula (es decir, no sólo el qué, sino también el cómo y, sobre todo, el para qué). Tal planteamiento se fundamenta en el enfoque competencial formulado por Pellegrino y Hilton (2012), quienes subrayan que la alineación entre currículum, prácticas docentes y formas de evaluación es indispensable si se pretende un aprendizaje significativo y transferible por parte del alumnado.

La rúbrica elaborada del siguiente apartado, articulada en niveles de desempeño (A–D), contempla diversos criterios críticos: el grado de contextualización cultural de las tareas, la integración transversal de saberes (por ejemplo, conexión geohistórica de fenómenos exploratorios), el fomento del pensamiento crítico y la promoción de aprendizajes activos mediante procesos como el aprendizaje cooperativo o las simulaciones históricas. A decir verdad, uno de los desafíos más complejos, pero también más reveladores, fue calibrar en qué medida estas tareas movilizaban todas las dimensiones del conocimiento geográfico pretendidas. En este sentido, el uso de rúbricas permite una evaluación más transparente y, como bien apunta Andrade (2013), más eficaz en la medida en que proporciona retroalimentación clara tanto para el profesorado como para el alumnado. De hecho, su potencial formativo amplifica notablemente las posibilidades de ajuste posterior del diseño enseñanza aprendizaje.

Ahora bien, la eficacia de la frecuencia evaluadora no solo reside, claro está, en instrumentos más afinados, rúbricas, listados o diarios de observación, sino también en el establecimiento riguroso de indicadores de mejora. Estos se derivan directamente de los resultados obtenidos en el aula durante la aplicación práctica del proyecto, pero también incorporan observaciones del docente y del propio alumnado a través de diversas dinámicas de metacognición retrospectiva (como las rúbricas en espejo o los protocolos de autoevaluación cualitativa). Por consiguiente, y aunque podrían rastrearse ligeras discrepancias entre lo planificado y lo ejecutado, lo interesante es que dichos desajustes permiten rastrear patrones de eficacia o dificultad, por así decirlo, actúan como sismógrafos didácticos, en el

desarrollo de las competencias. Tal como plantea William (2011), los sistemas educativos eficientes deben distinguir entre evaluación sumativa y evaluación formativa en clave de interacción continua, so pena de caer en aproximaciones subjuntivas o repetitivas, que corroan la pertinencia adaptativa de la programación docente.

En esta línea, los indicadores de mejora detectados tras la implementación apuntan, por una parte, a la necesidad de ajustar la carga temporal de determinadas tareas, ya que, aunque significativas, exigieron mayor tiempo del previsto, y por otra parte, a introducir fórmulas más variadas de mediación docente, entre ellas, el modelado de razonamientos y el uso combinado de medios visuales, particularmente valiosos al abordar conceptos espaciales abstractos, por ejemplo, la idea de reducción geográfica del mundo tras los viajes oceánicos de los siglos XV–XVI,. Es más, algunas evaluaciones orales espontáneas de los estudiantes sugieren una asociación directa entre dichas ayudas visio/estructurales y una mejor capacidad para ilustrar fenómenos globales mediante esquemas propios. Aquí, sin perder el rigor académico, tiene cierto aire poético imaginar a alumnos de 13 años reelaborando el concepto de mapa mental, y poniéndolo, quizás sin saberlo del todo, al servicio de su comprensión del expansionismo europeo temprano.

Respecto a las propuestas de innovación para futuras adaptaciones, las evidencias recogidas confirman la necesidad de continuar profundizando en líneas metodológicas activas, aunque afinadas con mayor precisión a partir de perfiles de grupo específicos. Por ejemplo, podría incorporarse una dimensión más marcada de trabajo interdisciplinar vinculando explícitamente Geografía e Historia con Literatura, examinar las crónicas de Indias como producciones de narración especializada, u optimizando el uso educativo de recreaciones digitales interactivas (como los storymaps o mapas colaborativos dinámicos). Como señala Mishra, Koehler y Henriksen (2011), la incorporación crítica de tecnologías educativas requiere no tanto una acumulación mecánica de recursos como una reflexión sostenida sobre su adecuación contextual, por consiguiente, toda innovación ha de ser tejida cuidadosamente, no impuesta ni calcada.

En cierto modo, podría decirse que evaluar una situación de aprendizaje es también, inevitablemente, volver a contar su historia. Una historia que se analiza no solo en términos de resultados medibles sino mediante el rastro, a fin de cuentas, incuantificable, de cómo los estudiantes piensan geográficamente, reconstruyen la historicidad de los procesos, y lo hacen, a veces, con sus propias metáforas, descuidos o genialidades.

Criterios de evaluación	A (Excelente)	B (Notable)	C (Suficiente)	D (Insuficiente)
1. Grado de contextualización cultural e histórica de la tarea	El producto refleja una comprensión profunda del contexto cultural y geohistórico, con referencias precisas y pertinentes.	Contextualiza adecuadamente el marco cultural e histórico, aunque con menor profundidad o detalle.	Se percibe un intento de contextualización, pero con errores o falta de concreción.	No hay contextualización clara del fenómeno histórico o se basa en ideas erróneas.
2. Integración transversal de saberes (historia, geografía, salud, sociedad, etc.)	Se evidencian conexiones claras entre distintas áreas del conocimiento, analizadas críticamente.	Las conexiones entre saberes son adecuadas, aunque más descriptivas que analíticas.	Las relaciones interdisciplinarias son superficiales o poco desarrolladas.	No se identifican conexiones relevantes entre saberes.
3. Fomento del pensamiento crítico y autonomía personal	El trabajo plantea preguntas, juicios de valor y reflexiones propias con fundamentación.	Se percibe pensamiento crítico en algunos aspectos y cierta autonomía.	El pensamiento crítico está poco desarrollado y depende mucho del docente.	No se fomenta el pensamiento crítico ni la autonomía del alumno.
4. Uso activo de metodologías (cooperación, simulación, narrativas etc.)	Participación activa en dinámicas cooperativas y creativas, con implicación constante.	Participación adecuada, aunque desigual en momentos o tareas.	Participación parcial o limitada en las dinámicas propuestas.	Falta de implicación, desinterés o desconexión con las metodologías activas propuestas.
5. Movilización de saberes geográficos (espacio, territorio, rutas, cartografía)	Se utilizan y relacionan correctamente conceptos y herramientas geográficas en profundidad.	Se aplican los conceptos geográficos de forma pertinente, aunque de forma parcial.	Aplicación superficial o descontextualizada de los contenidos geográficos.	No se utilizan los conocimientos geográficos o se hace de forma incorrecta.
6. Resultados de la evaluación (Examen como producto final)	El producto final es muy riguroso, perfectamente estructurado y en definitiva es correcto en todas sus partes.	El producto final es adecuado, aunque con mejoras posibles en estructura o profundidad; exposición escrita correcta de los contenidos.	El producto final cumple lo básico, pero carece de profundidad o claridad, no hay especificaciones.	Producto final inacabado, erróneo o poco trabajado; plasmación deficiente o ausente de la información. No cumple con los requisitos mínimos para el mero aprobado.
7. Adecuación de materiales, espacios y tiempos a los métodos pedagógicos utilizados	Excelente gestión de recursos, espacios y tiempos; se adapta plenamente a las dinámicas propuestas.	Buena adecuación, aunque podría optimizarse algún recurso o aspecto organizativo.	Uso limitado o poco eficaz de los recursos disponibles; planificación con carencias.	Materiales y tiempos mal gestionados, afectando al desarrollo de la tarea.
8. Clima de aula: colaboración, respeto, motivación	Ambiente muy positivo, colaborativo y motivador, donde se respetan roles y tiempos de participación.	Clima adecuado, con interacción cooperativa y respeto general.	Clima irregular, con problemas puntuales de convivencia o colaboración.	Clima poco adecuado, con actitudes disruptivas o pasividad generalizada.

A partir del análisis de los criterios de evaluación aplicados a esta situación de aprendizaje, se plantean diversas propuestas de mejora orientadas a optimizar la experiencia educativa del alumnado y enriquecer la práctica docente. En cuanto a la contextualización histórica, se recomienda iniciar las sesiones con actividades de activación de conocimientos previos como análisis de imágenes, mapas o líneas del tiempo, que ayuden a enmarcar mentalmente los procesos históricos abordados.

Para fortalecer la integración transversal de saberes, sería conveniente fomentar tareas interdisciplinarias en colaboración con materias como Lengua, Plástica o Tecnología, que permitan comprender los hechos históricos desde múltiples dimensiones. A nivel metodológico, resulta beneficioso incrementar el uso de estrategias cooperativas estructuradas y narrativas activas (como simulaciones o debates históricos), lo que también repercutirá positivamente en el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía del alumnado. Asimismo, es fundamental reforzar el uso y comprensión de conceptos geográficos mediante mapas interactivos, recursos digitales y actividades de localización espacial, especialmente en un tema tan visual como la expansión atlántica.

En relación con la evaluación final, sería interesante diversificar el formato del examen incluyendo tareas gráficas, preguntas abiertas y rúbricas compartidas con el alumnado para promover una evaluación más formativa. Por otro lado, la planificación de espacios y recursos debe ser aún más eficiente y flexible, permitiendo la adaptación a diferentes contextos, mientras que el clima de aula podría beneficiarse de rutinas claras, dinámicas cooperativas bien estructuradas y una mayor participación del alumnado en la evaluación del ambiente del grupo. Estas mejoras contribuirían a hacer más inclusiva, significativa y motivadora esta unidad didáctica.

A continuación, se presentará una rúbrica de cuestionario y autoevaluación que los propios alumnos realizarán, para presentar sus ideas acerca de la unidad didáctica y de sus propias autorregulaciones.

Unidad: El inicio de la Edad Moderna: viajes y descubrimientos

Nombre del alumno/a: _____

Fecha: _____

Aspecto a valorar	Sí, totalmente (3 pts)	En parte (2 pts)	Todavía no (1 pt)	Comentario personal / propuesta de mejora
1. He comprendido el contexto histórico y geográfico de los viajes atlánticos y de las civilizaciones precolombinas.	☐	☐	☐	
2. He participado activamente en clase (preguntas, trabajos, debates, excursión, etc.).	☐	☐	☐	
3. He trabajado con interés y autonomía, organizando bien mi tiempo.	☐	☐	☐	
4. He sido capaz de relacionar lo aprendido en Historia con otras materias (Geografía, Arte, Sociedad...).	☐	☐	☐	
5. He usado con acierto mapas, imágenes y recursos digitales para entender mejor el tema.	☐	☐	☐	
6. Me he esforzado en preparar el examen final y he comprendido mis errores.	☐	☐	☐	
7. He respetado a mis compañeros y he contribuido a un buen ambiente de clase.	☐	☐	☐	
8. Me siento capaz de explicar los contenidos principales a otra persona.	☐	☐	☐	

Reflexión personal final (responde con sinceridad):

¿Qué es lo que más me ha gustado de esta unidad y por qué?

¿Qué me ha resultado más difícil o qué no he entendido bien?

¿Qué cambiaría o mejoraría de mi forma de trabajar o de participar en clase?

¿Qué propuestas haría para que esta unidad sea aún más interesante para los próximos cursos?

IV. Conclusiones

A la luz del diseño y aplicación de estas situaciones de aprendizaje, principalmente, la centrada en el inicio de la Edad Moderna como motor de transformación del pensamiento geográfico, un planteamiento didáctico estructurado en torno a metodologías activas y una evaluación basada en competencias, los resultados obtenidos sugieren un impacto pedagógico notable, aunque matizable. En primer lugar, la implementación del enfoque competencial promovió una participación más crítica y activa del alumnado, propiciando así la construcción significativa de conocimientos históricos y geográficos (Darling-Hammen et al., 2020). De hecho, lo interesante es que los estudiantes, en edades propensas al desconecto curricular, se mostraron motivados por tareas auténticas como la creación colaborativa de mapas de rutas históricas o el análisis de fuentes primarias interpretadas desde una lógica actual. Por consiguiente, puede afirmarse, no sin prudencia, que esta intervención mejoró sustancialmente, aunque no sin resistencia, ciertas dinámicas tradicionales en el aula.

Por otra parte, es más que evidente que uno de los principales logros de esta propuesta ha sido integrar diversos tipos de saberes a través de una secuencia didáctica coherente y contextualizada, en la cual se articularon contenidos, procedimientos y valores, todo ello sin sacrificar el rigor académico, claro está. En cierto modo, la aplicación de estrategias como el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo cooperativo no solo mejoró la comprensión de contenidos históricos, sino que también permitió identificar avances en habilidades transversales: comunicación, pensamiento crítico, resolución de problemas (Barron & Darling-Hammond, 2008). No deja de sorprender que, frente a prácticas centradas exclusivamente en contenido memorístico, esta metodología favoreciera, con recursos limitados, la movilización real de competencias clave.

Ahora bien, no todo fueron facilidades: también se detectaron barreras significativas que, en ocasiones, amenazaron con obstaculizar el sentido profundo de la intervención. Principalmente, se registraron dificultades relacionadas con la preparación del profesorado, no siempre formado específicamente en diseño por competencias, así como limitaciones de tiempo y carga lectiva que dificultaron la ejecución completa de la secuencia planificada. Según Voto, Fisher, Pareja Robin, Tandear y van Break (2013), sin una formación sistemática en metodologías activas todavía resulta complejo incorporar cambios estructurales en la enseñanza secundaria; esto se volvió evidente, por ejemplo, cuando ciertos docentes, aunque bienintencionados, aplicaron de forma más mecánica que reflexiva los instrumentos de evaluación competencial previstos (rúbricas con parámetros múltiples o actividades autorreguladas).

En cualquier caso, estas barreras no anulan el valor pedagógico de la experiencia, sino que, más bien, invitan, a mejorar su contextualización y realismo operativo.

En términos de transferencia a otros contextos educativos, esta propuesta emerge como una experiencia extrapolable con las adaptaciones pertinentes, habida cuenta de que tanto su estructura como sus objetivos están alineados con marcos curriculares oficiales europeos y nacionales orientados al trabajo por competencias. De hecho, como señalan Fullan y Langworthy (2014), existen indicios empíricos de que cuando los proyectos educativos se diseñan para generar transferencia, a través de metodologías centradas en el estudiante y pensando en una cultura organizacional más flexible, el índice de éxito y sostenibilidad resulta más alto. Así pues, resulta posible, aunque no trivial, que otras materias del ámbito sociocultural integren propuestas semejantes que, como en este caso, empleen el pensamiento histórico y el geográfico con un espíritu interdisciplinar narrativo. A decir verdad, la frontera entre lo replicable y lo emblemático no está del todo definida.

Con todo, puede concluirse que la experiencia de aprendizaje aquí descrita ha contribuido tanto a la mejora de los procesos de enseñanza de Geografía e Historia como a generar, desde el aula, pequeños cambios, escalables y sostenibles, en los enfoques metodológicos convencionales. No obstante, estos cambios quedan condicionados por variables estructurales como la formación docente continua, los tiempos escolares o la disponibilidad de recursos. Por consiguiente, para que este tipo de propuestas no se malogren en su fase de implementación, será crucial promover entornos de innovación compartida entre centros, equipos docentes y administración, sin olvidar incluir en el proceso al propio alumnado como agente transformador (Hatee, 2012). Dicho de otro modo, todo cambio profundo parte de la práctica, pero se materializa en comunidad: ahí radica, o eso parece, el futuro de una educación no solo histórica sino, sobre todo, viva.

V. Referencias bibliográficas

- Andreotti, V. d. O. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Development Education in Policy and Practice*, 40(2), 21–31.
- Andersson, C., & Palm, T. (2017). The impact of formative assessment on student achievement: A critical review. *Educational Research Review*, 23, 19–36.
- Andrade, H. (2013). Classroom assessment in the context of learning theory and research. In J. H. McMillan (Ed.), *SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 17–34). SAGE Publications.
- Andrade, H. L., & Brookhart, S. M. (2020). *Classroom assessment and grading that work*. Pearson.
- Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2008). Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning. In L. Darling-Hammond, B. Barron, & D. Pearson (Eds.), *Powerful learning: What we know about teaching for understanding* (pp. 11–70). John Wiley & Sons.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. International Society for Technology in Education.
- Bentley, J. H., Subrahmanyam, S., & Brook, T. (2007). Global early modernity and the analytical limits of historiography. *The Medieval History Journal*, 10(1-2), 61–72.
- Blanden, J., Greaves, E., Gregg, P., Macmillan, L., & Sabita, L. (2022). Understanding the socio-economic gradient in pupil attainment across schools. *Oxford Review of Education*, 48(3), 293–311.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.
- Burke, P. (2012). *A social history of knowledge II: From the Encyclopaedia to Wikipedia*. Polity Press.
- Case, R. (2017). Thinking critically through historical inquiry. *The Social Studies*, 108(6), 249–260.
- Daly, A. J. (2020). *Social network theory and educational change*. Harvard Education Press.

- Darling-Hammond, L., & Adamson, F. (2014). *Beyond the bubble test: How performance assessments support 21st century learning*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., & Oakes, J. (2021). *Preparing teachers for deeper learning*. Harvard Education Press.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C. M., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140.
- Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*. Valladolid, 30 de septiembre de 2022, número 188.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 85–107). Oxford University Press.
- Farrell, G., & Hart, R. (2021). Teaching critical cartography: Towards a practice of ethical mapping in high school geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 45(1), 75–91.
- Fischer, F., Kollar, I., Stegmann, K., & Wecker, C. (2013). Toward a script theory of guidance in computer-supported collaborative learning. *Educational Psychologist*, 48(1), 56–66.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2017). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2017). Critique of the national evaluation of response to intervention: A case for simpler frameworks. *Exceptional Children*, 83(3), 297–311.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Heinemann.

- Green, A. (2012). Teaching global history: A social studies approach. *The History Teacher*, 45(4), 519–531.
- Green, M., Sanchez, A., & Butler, D. (2020). Instructional design principles for interactivity: Balancing cognitive load and usability in digital platforms. *Journal of Educational Computing Research*, 57(8), 1882–1904.
- Greene, M. (1994). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass Publishers.
- Griffin, J. (2022). *Enhancing learning through museum narrative: Emerging research and opportunities*. IGI Global.
- Hall, T., & Tew, M. (2018). Teaching history in schools: The role of teachers' knowledge. *Oxford Review of Education*, 44(2), 231–248.
- Hallam, S., & Rogers, L. (2008). *Improving behaviour and attendance at school*. McGraw-Hill Education.
- Harley, J. B. (1989). Deconstructing the map. *Cartographical*, 26(2), 1–20.
- Harvey, D. (2001). *Spaces of capital: Towards a critical geography*. Routledge.
- Hudson, M. C. (2019). Historical literacy in digital environments: Student production of multimodal texts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63(3), 259–269.
- Jacobs, P., & Nash, C. (2020). The politics of mapping: Cartographic construction of realities. *Progress in Human Geography*, 44(1), 116–134.
- King, P. (2022). Active learning and historical thinking in secondary education. *Journal of Curriculum Studies*, 54(1), 12–35.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). Routledge.
- Larson, B. E., & Keiper, T. A. (2018). *Instructional strategies for middle and high school social studies: Methods, assessment, and classroom management*. Routledge.

- Lee, J., & Bednarz, S. W. (2012). Components of spatial thinking: Evidence from a spatial thinking ability test. *Journal of Geography*, 111(1), 15–26.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. In S. Donovan & J. Bransford (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 31–77). National Academies Press.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.
- López-Pastor, V. M., Martínez, M., & Pérez-Pueyo, Á. (2019). Formative and shared assessment in higher education: Elements for its development and use in the teaching–learning process. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(2), 183–197.
- Marshall, H. G., & Khan, R. (2021). Inclusion and equity in multicultural urban schools: Lessons from European case studies. *International Journal of Educational Research*, 109, 101841.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Mishra, P., Koehler, M. J., & Henriksen, D. (2011). The seven trans-disciplinary habits of mind: Extending the TPACK framework towards 21st century learning. *Educational Technology*, 51(2), 22–28.
- Monte-Sano, C., Reisman, A., & Fogo, B. (2021). Learning historical thinking: A framework for assessment. *Theory & Research in Social Education*, 49(2), 153–175.
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2008). *The theory underlying concept maps and how to construct and use them*. Institute for Human and Machine Cognition.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422.
- Panadero, E., & Broadbent, J. (2018). Developing evaluative judgement: A self-regulated learning perspective. In D. Boud, R. Ajai, P. Dawson, & J. Tai (Eds.), *Developing evaluative judgement in higher education* (pp. 56–63). Routledge.

- Parsons, J. (2015). Teaching history in the network society: A curricular response to the digital turn. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 768–789.
- Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 30 de marzo de 2022, número 76.
- Roberts, M. (2014). Powerful geography: A curriculum with purpose. *Geography*, 99(3), 142–148.
- Rose, D. H., Gravel, J. W., Doming's, Y., & Whitten, E. (2014). Universal design for learning: Recommendations for teacher preparation and professional development. *Journal of Special Education Technology*, 30(3), 121–139.
- Sadler, T. D. (2020). Competence in science education: PISA's framework and schools' reflections from multilingual perspectives. *International Journal of Science Education*, 42(4), 492–513.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.
- Seixas, P. (2017). Historical thinking and historical consciousness. In M. Bräuer (Ed.), *Trends in history education research* (pp. 17–28). Waxman Verlag.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and prospects for Canadian social studies* (pp. 109–117). Pacific Educational Press.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14.
- Shepherd, M., & Turner, J. (2023). Weighting assessment criteria in higher education: Practices, perception, and paradoxes. *Studies in Higher Education*, 48(1), 142–157.
- Shields, C. M., Bishop, R., & Mazwai, A. E. (2016). *Pathologizing practices: The impact of deficit thinking on education*. Peter Lang.

- Smith, L. T. (2003). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples* (2nd ed.). Zed Books.
- Springett, D., & Redcliff, M. (2015). Sustainable development: History and evolution of the concept. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopaedia of the social & behavioural sciences* (2nd ed., pp. 566–571). Elsevier.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. ASCD.
- Tversky, B. (2011). Visualizing thought. *Topics in Cognitive Science*, 3(3), 499–535.
- Willingham, D. T. (2010). *Why don't students like school? A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for the classroom*. Jossey-Bass.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Wineburg, S., & Reisman, A. (2015). Disciplinary literacy in history: A toolkit for digital citizenship. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(8), 636–639.
- Winthrop, R., Barton, A., & McGivney, E. (2022). *Collaborating to transform and improve education systems: A playbook for family-school engagement*. Brookings Institución.

Referencias bibliográficas/Webgrafía del Anexo

- Mapa Ruta de la Seda: <https://www.advantour.com/es/ruta-de-la-seda/>
- Mapa Caída de Constantinopla: <https://www.icarito.cl/2009/12/79-2429-9-la-caida-de-constantinopla.shtml/>
- Mapa viajes de Marco Polo: https://www.researchgate.net/figure/Figura-12-Mapa-de-la-ruta-de-Marco-Polo-VeneciaChina_fig1_335527485
- Mapas exploraciones portuguesas: <https://www.goconqr.com/mapamental/744437/los-grandes-descubrimientos-geograficos-el-imperio-americano>

<https://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sitpro/hist/univ/univ1/HUMCI/Exploraciones.htm>

Mapa de la conquista castellana de Canarias:

<http://iestorre.sytes.net/mochila/sec/ite/kairos/mediateca/cartoteca/pagsmapas/canarias.html>

Mapa Tratado de Tordesillas: <https://historiageneral.com/2014/02/26/el-tratado-de-tordesillas-entre-portugal-y-castilla/>

Mapa conquista de América:

<https://pueblosoriginarios.com/recursos/mapas/posesiones/conquista.html>

Esquema descubrimientos geográficos

<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoblog/esuasan/la-epoca-de-los-descubrimientos/>

Mapa visión europea del Oeste: <https://newsletter.mapasmilhaud.com/p/cristobal-colon-problema-longitud>

Mapa viajes de Colón:

<https://sites.oxy.edu/guillenf/espanol302/recursos/galeria%20de%20im%C3%A1genes/personajeshist%C3%B3ricos/cristobal%20col%C3%B3n.html>

Mapa Magallanes y Elcano: <https://www.boletinpatron.com/expedicion-de-magallanes-y-elcano/>

Mapa pueblos precolombinos: <https://historiaalcompleto.webnode.es/edad-moderna/el-descubrimiento-de-america/los-pueblos-precolombinos/>

Mapa mudo: <https://www.mapamundis.org/mapamundi-mudo/>

VI. Anexos

Anexos de las sesiones 1-2

A continuación, se presentarán recursos didácticos, como actividades, ejercicios, tablas y mapas, que se usarán en las sesiones mencionadas, excepto algunas imágenes como los propios mapas, el resto de recursos son de realización propia y han sido elaboradas minuciosamente a partir de los criterios y competencias tratadas anteriormente en el trabajo.

Las primeras imágenes presentadas se usarán en las primeras sesiones para contextualizar geográficamente a los alumnos y que entiendan mejor el desarrollo de los contenidos.

Fig. 1: La ruta de la seda

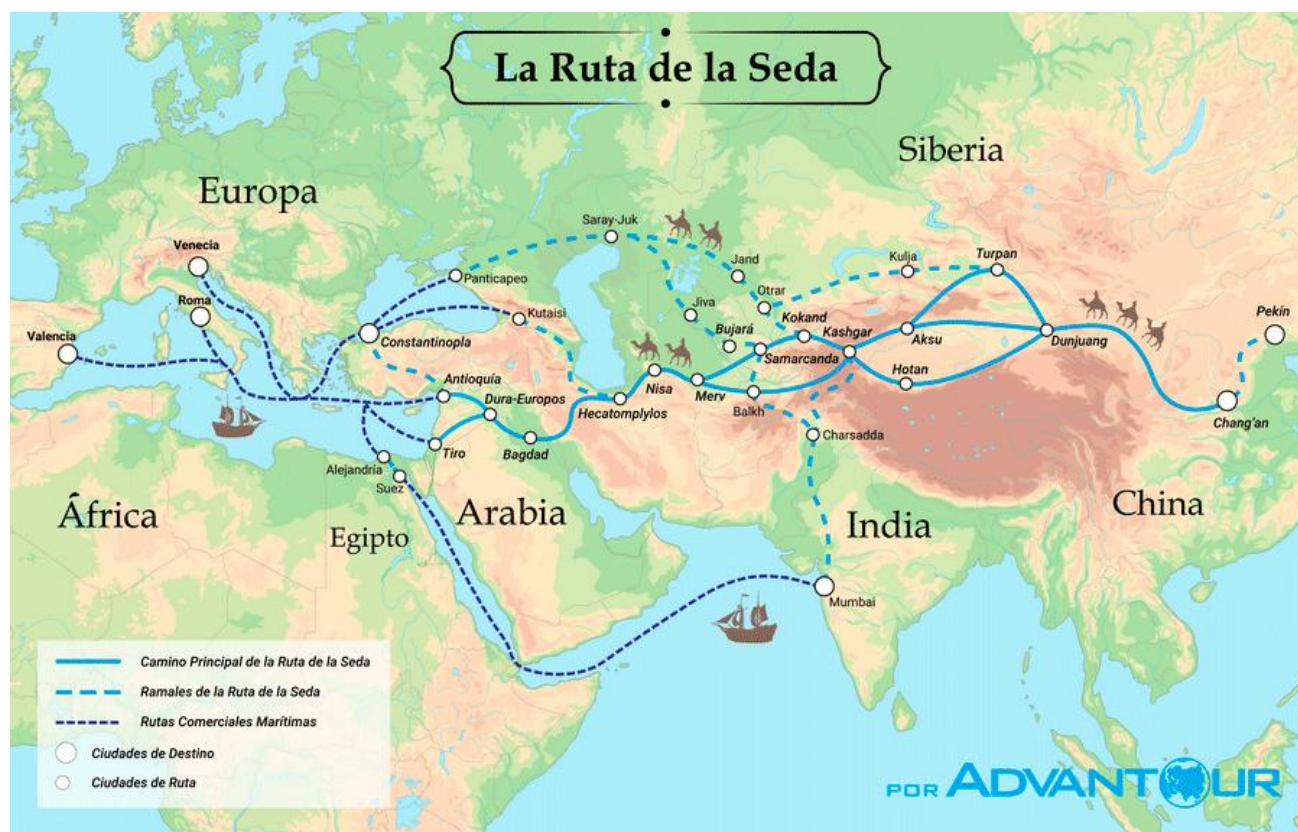


Fig. 2: Caída de Constantinopla

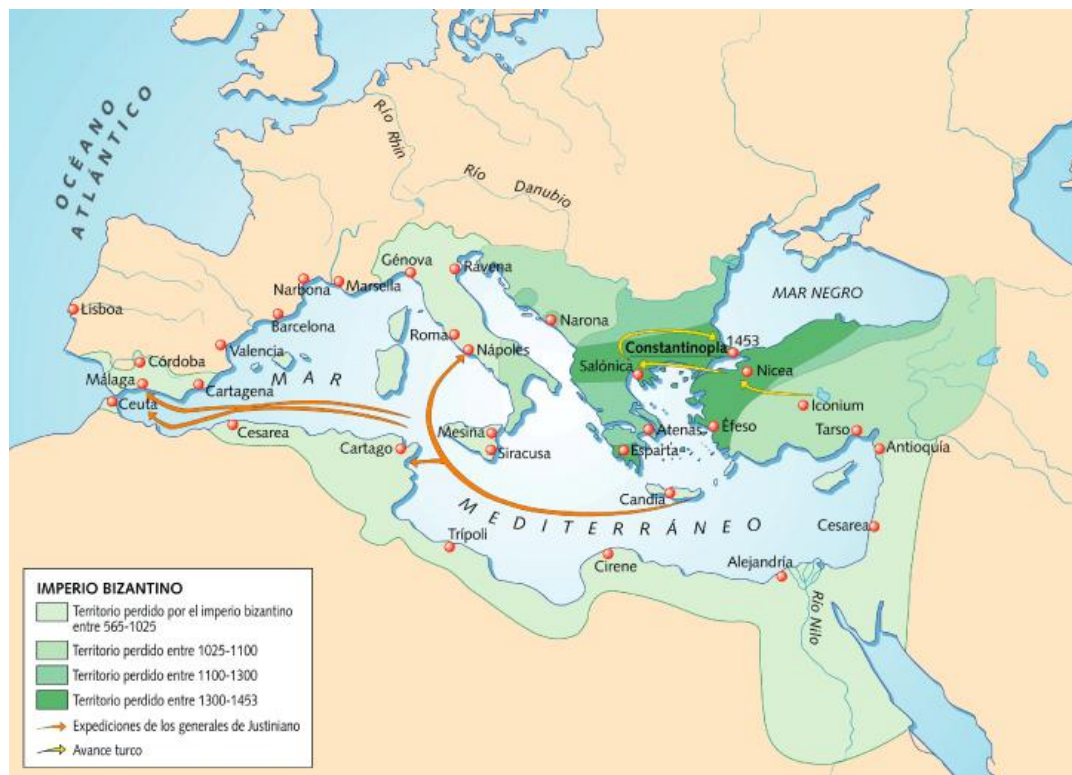
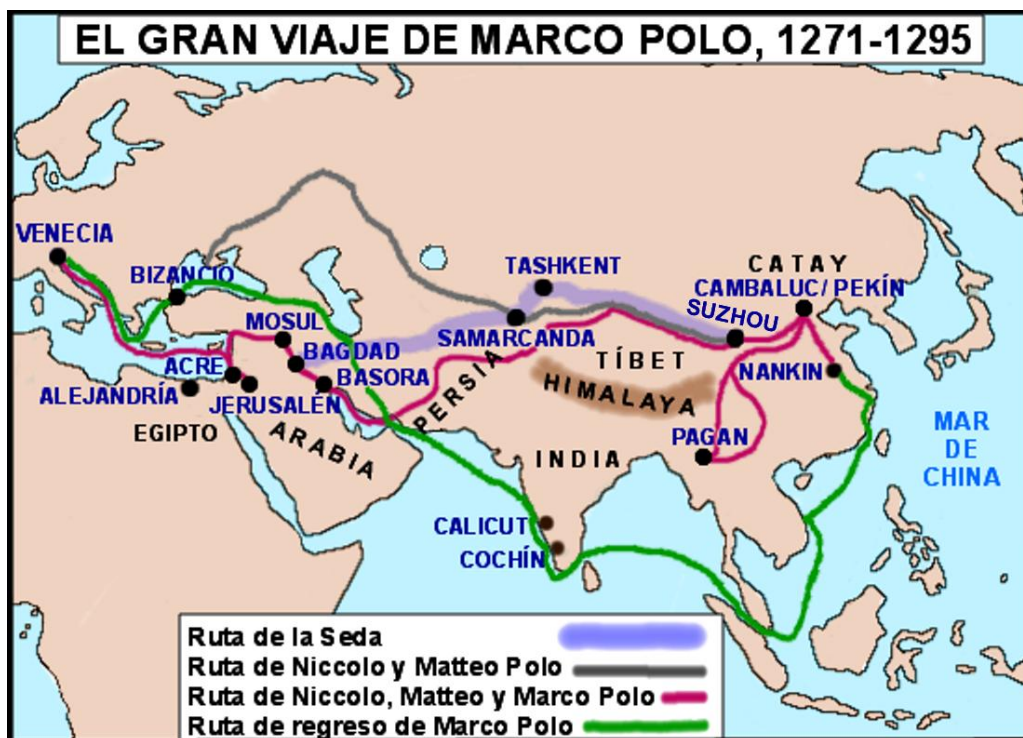


Fig. 3: Viajes de Marco Polo



Los tres siguientes ejercicios tienen el objetivo de repasar algunos conceptos básicos sobre el vocabulario dado en clase, se realizarán entre las dos primeras sesiones, a posteriori de dar los primeros contenidos teóricos en clase. El primer ejercicio consiste en un texto con huecos a rellenar, el segundo es un mapa para contextualizar geográficamente a los alumnos, y el tercero es un crucigrama.

Completa el siguiente texto con los siguientes términos: arcabuz, astrolabio, comercio, gremios, navegación, portulanos, Nao, avances tecnológicos del siglo XV, vela latina, Teocentrismo, Ruta de la Seda.

Durante la Edad Media, la mentalidad estaba dominada por el _____, una visión del mundo en la que Dios era el centro de todo. Sin embargo, con la llegada del Renacimiento y los grandes descubrimientos, comenzaron a surgir cambios importantes.

Uno de los factores clave en esta transformación fueron los _____, que permitieron mejorar la navegación y los mapas utilizados por los marineros. Gracias a herramientas como los _____, los exploradores podían orientarse mejor en sus travesías marítimas.

Para orientarse en alta mar, los navegantes utilizaban el _____, un instrumento que les permitía calcular su posición observando los astros. Además, en los conflictos militares de la época, las tropas comenzaron a usar el _____, una innovadora arma de fuego que reemplazó progresivamente a las antiguas ballestas y espadas en los combates.

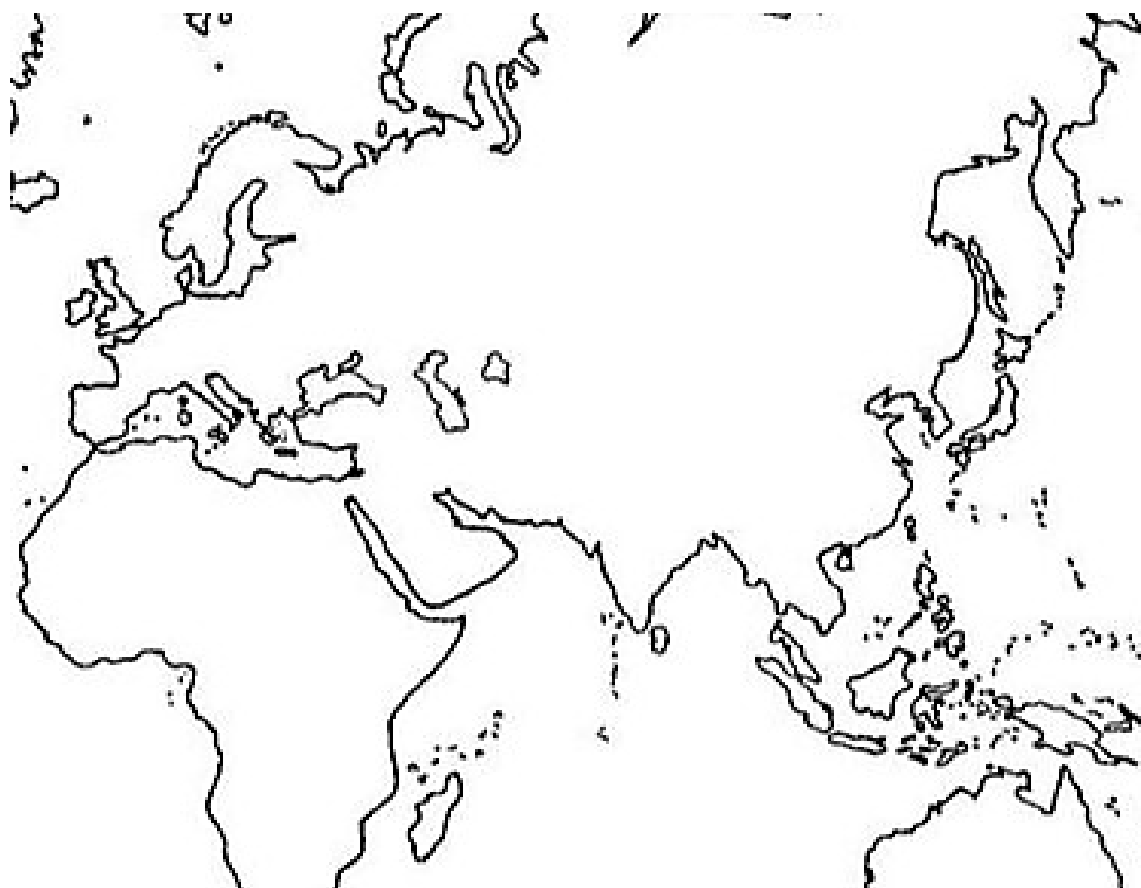
El comercio adquirió un papel fundamental en este periodo. Durante siglos, las caravanas habían transportado productos como la seda y las especias a través de la _____, una extensa red de rutas comerciales que conectaban Europa con Asia. Sin embargo, el alto costo y los intermediarios hicieron que los europeos buscaran nuevas rutas.

Las expediciones marítimas se hicieron posibles gracias a innovaciones como la _____, un tipo de vela que facilitaba la navegación contra el viento. Los barcos como la _____ eran más resistentes y capaces de llevar grandes cargamentos, facilitando así los viajes oceánicos.

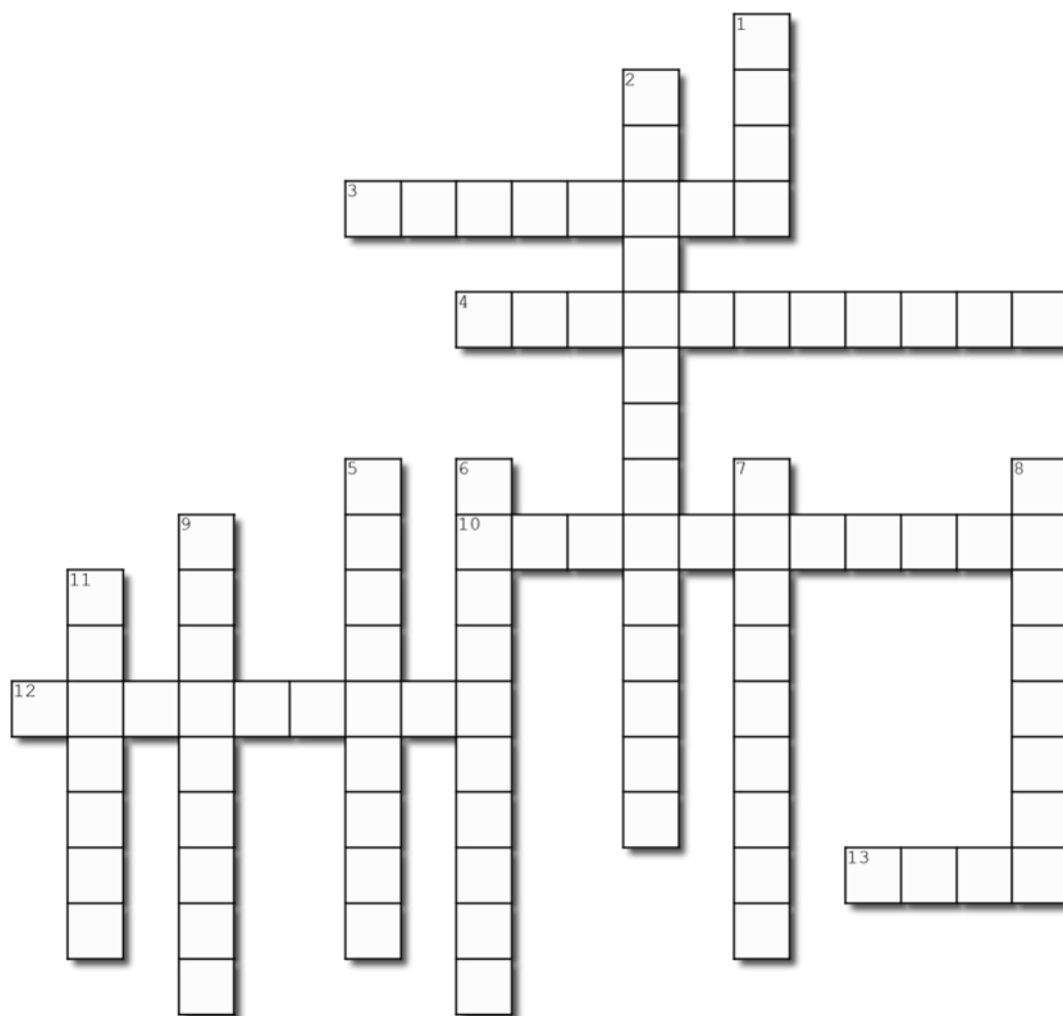
Los mercaderes y artesanos se organizaban en _____, asociaciones que regulaban la producción y el comercio en las ciudades. Gracias a estas redes y a la búsqueda de nuevas rutas comerciales, Europa estableció un intenso _____ con Oriente, obteniendo productos exóticos y valiosos.

De este modo, la mejora en la _____ y la expansión del comercio marcaron el inicio de la Edad Moderna y el fin del aislamiento europeo.

Observa el siguiente mapa y traza una línea para definir las rutas comerciales hasta la caída de Constantinopla de 1453. ¿Qué consecuencias tiene este acontecimiento?



Completa el crucigrama



Horizontal

- 3. Invento de mediados del siglo XV el cual revolucionó la difusión del conocimiento de la época.
- 4. Ciencia que estudia y elabora mapas.
- 10. Actividad económica principal en la Edad Media y Moderna basada en el cultivo de la tierra.
- 12. Corriente filosófica que revaloriza al ser humano y sus capacidades intelectuales y artísticas.
- 13. Documento o grabado en el cual se representan los territorios geográficos conocidos de un punto o lugar determinados.

Vertical

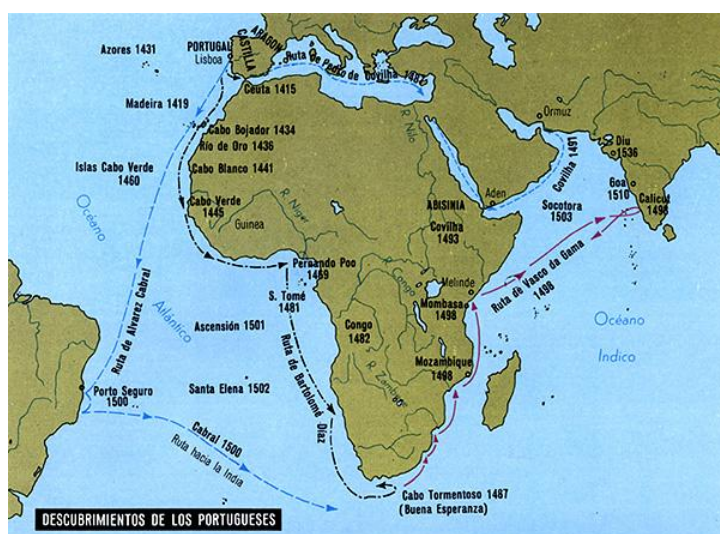
- 1. Continente del cual procedían la gran mayoría de especias y metales preciosos en el comercio del siglo XV.
- 2. Ciudad que fue conquistada por los turcos en 1453.
- 5. Producción manual de bienes en pequeños talleres antes de la industrialización.

6. Viajero y aventurero veneciano el cual conoció casi todo el mundo conocido del siglo XIII.
7. Grupo social que adquirió importancia con el comercio en la Baja Edad Media.
8. Tipo de embarcación ligera utilizada en los viajes de exploración.
9. Término utilizado para definir a los grupos sociales propios de la Edad Media y Edad Moderna.
11. Instrumento de navegación que indica el norte.

Anexos de las sesiones 3-5

A continuación, se presentan una serie de mapas relacionados con los contenidos curriculares del tema en específico, se usarán, en principio, entre las sesiones 3 y 5.

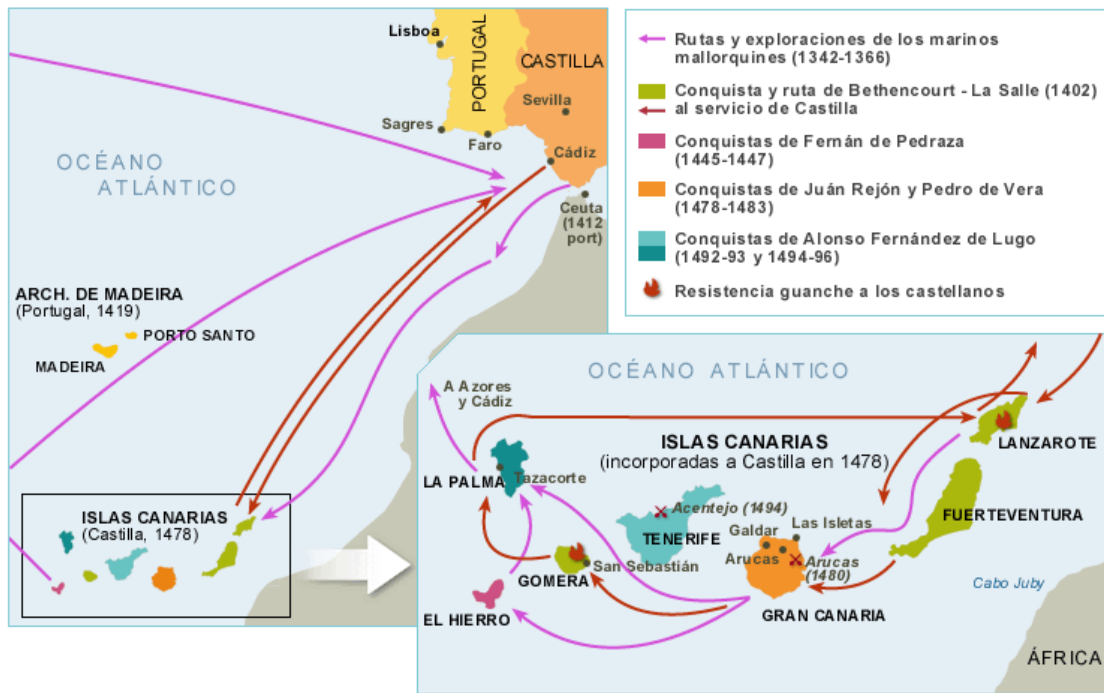
1 – Exploraciones portuguesas: Circunnavegación de África



2. Conquistas castellanas: Canarias

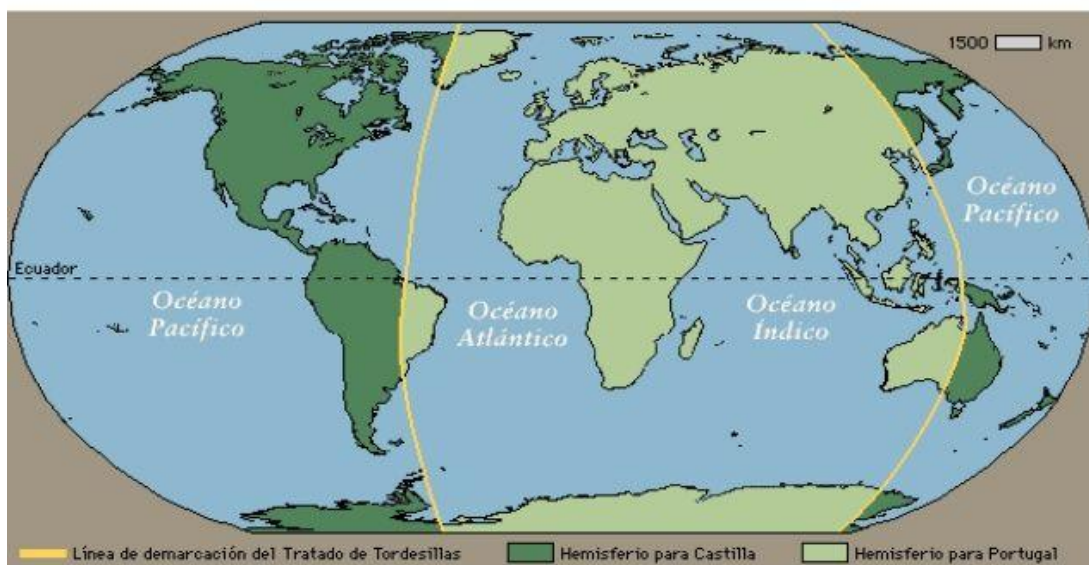
Conquista de las Islas Canarias

imprimir

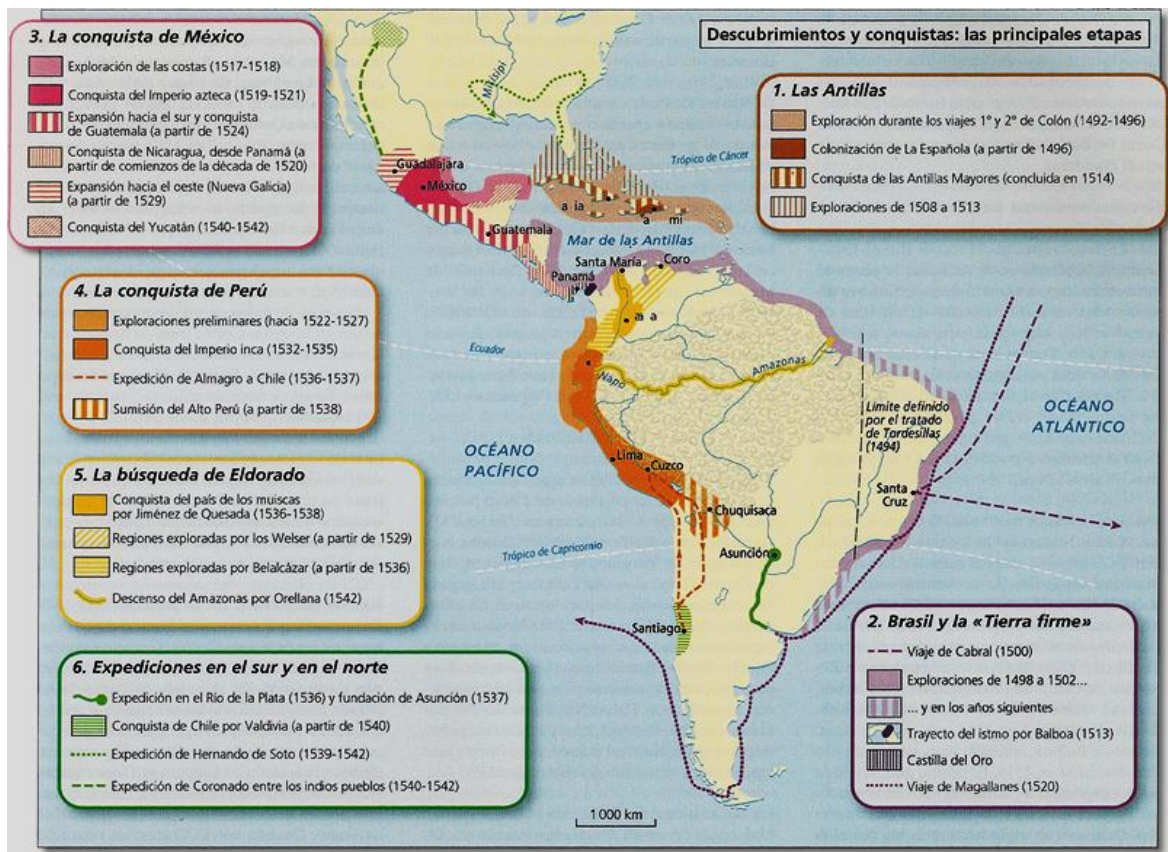


3. Tratado de Tordesillas 1494

EL TRATADO DE TORDESILLAS



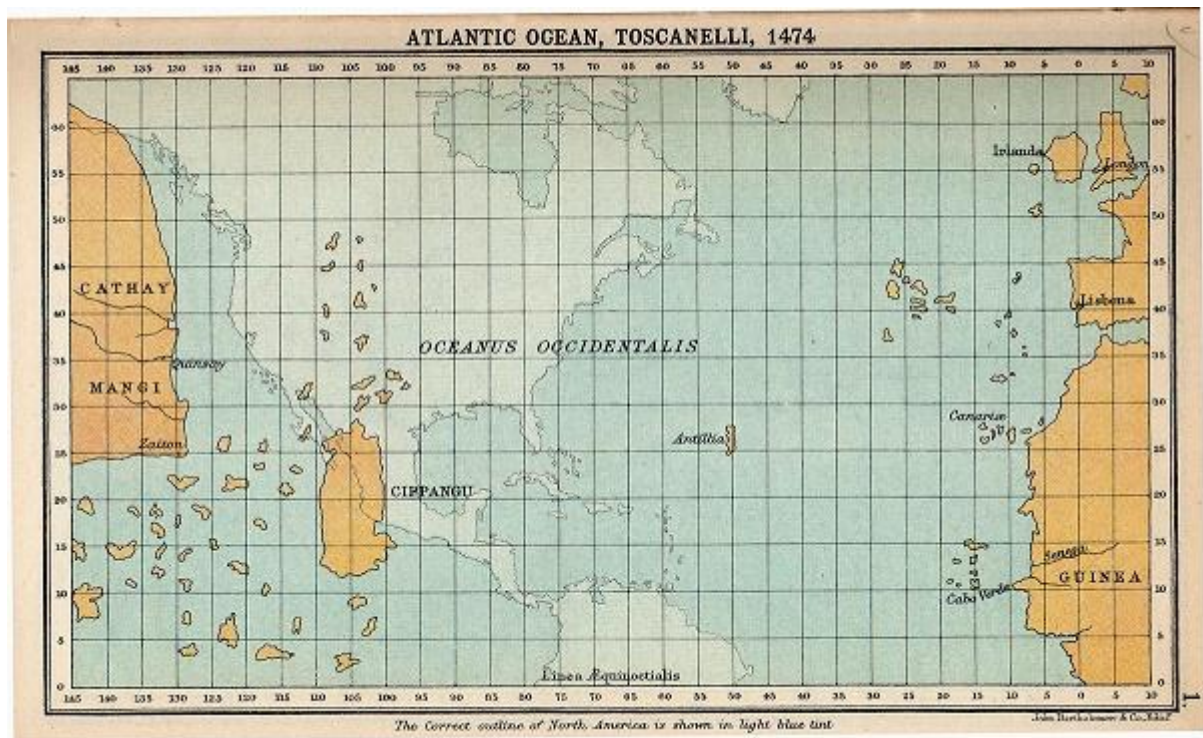
4. Conquista de América



5. Esquemas descubrimientos geográficos



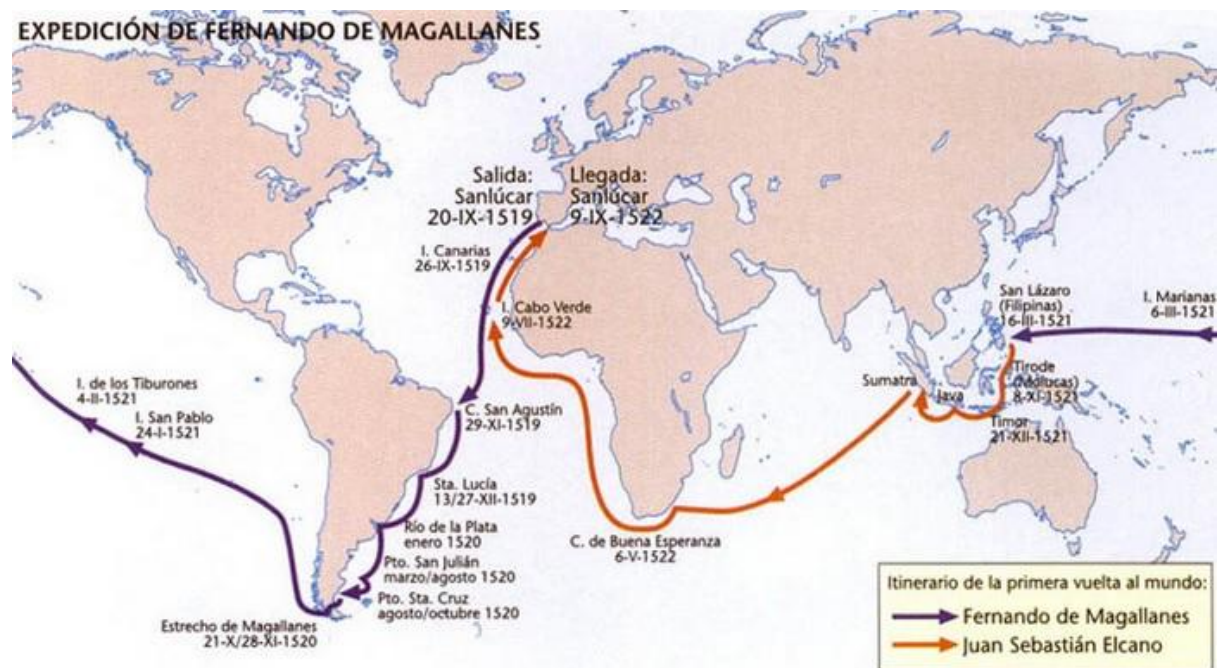
6: La visión europea del mundo



7: Los viajes de Colón



8: Magallanes y Elcano



9: Los pueblos precolombinos



A continuación, se presentan una serie de ejercicios para que el alumnado repase los contenidos. Se usarán entre las sesiones 3 y 5.

EJERCICIO: LOS NUEVOS DESCUBRIMIENTOS GEOGRÁFICOS

(Recuerda que puedes usar tu libro de texto y apuntes para realizarlo)

Nombre y apellidos: _____

Curso y grupo: _____

Fecha: _____

1. Sitúa en el mapa los principales hitos de exploración de portugueses y castellanos hasta finales del siglo XV y comienzos del siglo XVI, a continuación, traza las líneas que consideres para definir las nuevas rutas de comercio que surgen a partir de dichos descubrimientos. Utiliza dos colores para diferenciar las rutas portuguesas de las castellanas.



EJERCICIO: LOS PUEBLOS PRECOLOMBINOS

(Recuerda que puedes usar tu libro de texto y apuntes para realizarlo)

Nombre y apellidos: _____

Curso y grupo: _____

Fecha: _____

- 1- Colorea en el mapa las tres principales civilizaciones precolombinas dadas en clase: mayas, aztecas e incas. Usa el color rojo, azul y verde para diferenciarlas bajo tu criterio. A continuación, rellena la tabla situada más abajo.



Civilización	Organización política (Quien tiene el poder)	Sociedad	Economía
Aztecas			
Mayas			
Incas			

A continuación, se presenta el anexo del examen, la última sesión de la unidad didáctica/situación de aprendizaje en cuestión, está programado para realizarse en la sesión 6.

Anexo del examen

IES RIBERA DE CASTILLA. CURSO 2024/25

EXAMEN DEL TEMA 5: EL INICIO DE LA EDAD MODERNA: EL AFÁN POR EXPLORAR (3º evaluación)

Criterios de evaluación: 1.2, 2.2, 3.2, 7.1, 7.3.

NOMBRE -----

GRUPO-----

1. ¿Qué fue la Ruta de la Seda? ¿Qué consecuencias tuvo para Europa la caída de Constantinopla en 1453? (1 punto)

2. Responde brevemente a las siguientes preguntas acerca del proyecto de expansión de Portugal: (1,5 puntos)
 - a. ¿Cuál es la causa principal de esta expansión?

 - b. ¿A dónde querían llegar y por qué?

 - c. ¿Qué importancia tuvo Enrique el Navegante en este proyecto?

3. Responde brevemente a las siguientes cuestiones acerca de las exploraciones castellanas: (1,5 puntos)
- a. ¿A dónde quería llegar Colón y por qué?
 - b. ¿Colón supo que había descubierto un continente nuevo? ¿Por qué razón se denominó “América” a este nuevo continente?
 - c. ¿Cuál era el objetivo en el viaje de Magallanes?
4. Explica en qué consistió el Tratado de Tordesillas de 1494 y qué se estableció en él. ¿Qué consecuencias tuvo? (1 punto)
5. Completa la siguiente tabla sobre la **organización política, sociedad y economía** de los incas, aztecas y mayas. A continuación, sitúa los territorios donde habitaron en el mapa. (2 puntos)

Civilización	Organización política (Quien tiene el poder)	Sociedad	Economía
Aztecas			
Mayas			
Incas			

