



VNiVERSiDAD
D SALAMANCA



Facultad
de Educación

TRABAJO FIN DE MÁSTER

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA,
BACHILLERATO, FORMACION PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS

ESPECIALIDAD: GEOGRAFÍA E HISTORIA

***Programación didáctica de 4º de la ESO para
la materia de Geografía e Historia***

***Teaching Program for 4th Year of ESO in
Geography and History***

Autor: Adrián José Folgado Hernández

Tutor: Dr. Juan Pablo Rojas Bustamante

En Salamanca, a 8 de junio de 2026
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

TRABAJO FIN DE MÁSTER

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACION SECUNDARIA OBLIGATORIA,
BACHILLERATO, FORMACION PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS

ESPECIALIDAD: GEOGRAFÍA E HISTORIA

***Programación didáctica de 4º de la ESO para
la materia de Geografía e Historia***

***Teaching Program for 4th Year of ESO in
Geography and History***

Autor: Adrián José Folgado Hernández

Tutor: Dr. Juan Pablo Rojas Bustamante

Resumen

Este Trabajo Fin de Máster constituye una programación didáctica para la materia Geografía e Historia, dirigida al alumnado de 4º de la ESO del IES Federico García Bernalt (Salamanca). Partiendo de un marco teórico y legislativo sólido, así como del contexto específico del centro, la presente programación busca trascender la mera transmisión de contenidos para centrarse en el desarrollo de las competencias clave y el Perfil de salida del estudiante.

A través de un enfoque metodológico participativo e interdisciplinar, se fomenta que el alumnado asuma un rol protagonista en su aprendizaje y desarrolle habilidades como la reflexión, el pensamiento crítico o la empatía histórica, entre otras. Esta estrategia se ve fomentada por la adaptación a las necesidades individuales de cada alumno, y por la aplicación de una evaluación continua y formativa. Asimismo, esta programación incluye una situación de aprendizaje desarrollada, que tiene por título «La dictadura franquista (1939-1975)». En definitiva, este trabajo no solo ordena las acciones docentes necesarias para cumplir con el currículo oficial, sino que aspira a formar ciudadanos capaces de interpretar una realidad cada vez más compleja y volátil.

Abstract

This Master's Thesis constitutes a didactic programming for the subject of Geography and History, aimed at 4th-year ESO students at the IES Federico García Bernalt (Salamanca). Based on a solid theoretical and legislative framework, as well as the specific context of the school, this programming seeks to transcend the mere transmission of content to focus on the development of key competencies and the Student Exit Profile.

Through a participatory and interdisciplinary methodological approach, students are encouraged to take a leading role in their learning and develop skills such as reflection, critical thinking, and historical empathy, among others. This strategy is further supported by adaptation to individual student needs and the application of continuous and formative assessment. Furthermore, this programming includes a developed learning situation entitled «The Francoist Dictatorship (1939-1975)». Ultimately, this work not only organizes the instructional actions necessary to comply with the official curriculum but also aspires to educate citizens capable of interpreting an increasingly complex and volatile reality.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

*D. Adrián José Folgado Hernández, con DNI, matriculado en la Titulación de Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, en la especialidad de Geografía e Historia **Declaro** que he redactado el Trabajo Fin de Máster titulado "Programación didáctica de 4º de la ESO para la materia de Geografía e Historia" del curso académico 2025/2026 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.*

En Salamanca, a 8 de junio de 2026

Fdo: Adrián José Folgado Hernández

Índice

1. Introducción: conceptualización y características de la materia	1
2. Contexto	2
2.1 Contexto general.....	2
2.2 Contexto inmediato.....	3
2.3 Contexto normativo	4
3. Fundamentación curricular.....	4
3.1 Objetivos.....	5
3.2 Competencias.....	7
3.3 Contenidos/saberes básicos	12
3.4 Contenidos transversales	15
4. Metodología	16
4.1 Principios pedagógicos.....	16
4.2 Principios metodológicos	17
4.3 Estrategias pedagógicas.....	18
4.4 Situaciones de aprendizaje.....	19
4.5 Espacios y agrupamientos	21
4.6 Concreción de los proyectos significativos	22
4.7 Materiales y recursos didácticos.....	22
4.8 Concreción de planes, programas y proyectos del centro vinculados con el desarrollo del currículo de la materia	23
4.9 Actividades complementarias y extraescolares	24
5. Evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.....	26
5.1 Para qué evaluar.....	26
5.2 Qué evaluar.....	26
5.3 Cuándo evaluar	29
5.4 Cómo evaluar.....	29
5.5 Técnicas e instrumentos de evaluación	30
5.6 Quién evalúa	32
5.7 Criterios de calificación.....	32

6. Atención a las diferencias individuales del alumnado	35
6.1 Generalidades sobre la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo	35
6.2 Planes específicos: de refuerzo, de recuperación, de enriquecimiento curricular	35
6.3 Adaptaciones curriculares: de acceso, no significativas, significativas	36
7. Secuencia de unidades temporales de programación	37
8. Orientaciones para la evaluación de la programación de aula y de la práctica docente	57
9. Procedimiento para la evaluación de la programación didáctica	57
10. Conclusiones	57
Referencias	58
Normativa	60
Anexos, situación de aprendizaje desarrollada y declaración de uso de la IA	61

1. Introducción: conceptualización y características de la materia

La presente programación didáctica está destinada al cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria del IES Federico García Bernalt. En ella, se ha buscado intercalar metodologías más activas y participativas con un enfoque diverso e interdisciplinar con el fin de desarrollar las competencias clave que conforman el Perfil de salida del alumnado. Asimismo, esta programación didáctica pretende que los alumnos amplíen su visión del mundo en aras de construir una futura ciudadanía democrática que sea capaz de interpretar de manera crítica una realidad cada vez más compleja y cambiante.

El proceso de reflexión que implica alcanzar estos objetivos supone, en primer lugar, que sea necesario atender al concepto de «programación didáctica». Antúnez et al. (1992) consideran que la programación plasma formalmente un conjunto de contenidos y actividades que están pensados para ser trabajados en un contexto concreto y en un futuro más o menos cercano. Aquí ya se introducen dos de los vértices fundamentales que vertebran cualquier programación didáctica: los contenidos y las actividades, a lo que habría que sumar la adaptación de estos a una temporalización y un centro educativo determinados.

Otras definiciones hacen especial hincapié en la organización y distribución de estos contenidos, actividades y su correspondiente evaluación en unidades didácticas, hoy llamadas situaciones de aprendizaje. Se entiende así que la programación didáctica es una temporalización por niveles de aprendizaje escolares a través del uso de unidades didácticas/situaciones de aprendizaje ordenadas y secuenciadas en el seno de cada nivel (Coll, 2000). En definitiva, la programación puede definirse como una guía didáctica que recoge de forma anticipada todos los puntos de la práctica docente; constituyendo a su vez un referente objetivo y fiable de la manera en que se gesta el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este referente, por ello, implica un compromiso que el propio profesor adquiere con sus alumnos, la comunidad educativa y la sociedad en general.

Una vez realizada esta precisión terminológica, conviene detenerse en la materia Geografía e Historia, especialidad objeto de esta programación. Esta materia forma parte del tronco de las Ciencias Sociales y está integrada en el decreto de currículo de Castilla y León como una materia de carácter obligatorio en los cuatro cursos de la ESO, con una duración de tres horas semanales. Su principal contribución al desarrollo integral del alumnado es el conocimiento y estudio de los territorios y sociedades del pasado, sirviendo como medio para la percepción y el análisis de una realidad presente cada vez más diversa y cambiante. Este análisis crítico y con perspectiva histórica permite al mismo tiempo incorporar las capacidades para vivir en una sociedad plural y democrática; trabajar en equipo; educar en igualdad y rechazar la discriminación de cualquier índole; hacer un uso crítico de las fuentes de información; emplear un lenguaje histórico preciso; saber comprender la pluralidad y complejidad de las causas y consecuencias de los fenómenos históricos; o tomar decisiones con sentido de responsabilidad. Estos y otros objetivos son los que hacen de esta materia un marco clave dentro del contexto educativo y de la sociedad actual.

Partiendo de las finalidades de esta materia, los objetivos que se pretenden alcanzar en este Trabajo de Fin de Máster – TFM – son los siguientes:

- Diseñar una programación didáctica para la materia Geografía e Historia de 4º de la ESO que cumpla con el marco normativo actual y se adapte a las características específicas del contexto del IES Federico García Bernalt.
- Promover la adquisición de las competencias clave definidas en el Perfil de salida, al igual que el desarrollo de los objetivos de etapa, integrando de forma transversal contenidos relacionados con el compromiso cívico, los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la construcción de una ciudadanía democrática capaz de interpretar y valorar críticamente la realidad actual.
- Implementar metodologías activas y participativas que permitan superar el enfoque memorístico tradicional y fomenten entre el alumnado habilidades como el pensamiento crítico, la reflexión y el aprendizaje significativo.
- Estimular el uso de instrumentos de evaluación variados y adaptados a las necesidades individuales, que ayuden a valorar objetivamente el grado de consecución de las competencias clave y que permitan realizar una evaluación continua, formativa e integradora.
- Garantizar la atención a la diversidad y la inclusión educativa mediante la aplicación de los tres principios del Diseño Universal para el Aprendizaje y de las adaptaciones curriculares correspondientes, asegurando que las situaciones de aprendizaje estén adaptadas y sean motivadoras para todo el alumnado.

2. Contexto

2.1 Contexto general

La materia Geografía e Historia se ha visto envuelta en las últimas décadas en una serie de inconvenientes que no solo se circunscriben al ámbito de la enseñanza, sino que están relacionados con un contexto general que es, en sí, volátil, incierto, complejo y ambiguo. De hecho, los principales retos que afronta el mundo y el sistema educativo pueden resumirse en el acrónimo VUCA – *volatility, uncertainty, complexity, ambiguity* – (Minciu et al., 2025).

El mundo VUCA en el que nos hallamos inmersos ha supuesto cambios acelerados e impredecibles a todos los niveles: cultural, político, socioeconómico, laboral y, por supuesto, educativo. Si bien algunos de estos cambios han sido positivos para la sociedad, otros resultan sustancialmente perjudiciales y ponen en peligro la integridad de los regímenes políticos y las economías recientes. Las generaciones más jóvenes son las que más afectadas se ven frente a un futuro que se torna cada vez más caótico e impredecible, lo cual repercute directamente sobre su calidad en los estudios y su percepción acerca del sistema educativo.

Organismos internacionales como la Asamblea General de las Naciones Unidas ya se hicieron eco de esta situación problemática hace años y, por ello, decidieron aprobar los llamados Objetivos de Desarrollo Sostenible – en adelante ODS –, también conocidos como Agenda 2030. Los ODS tienen como objetivo hacer frente a los principales retos que atraviesa la humanidad en este momento – incluyendo los problemas educativos – y promover la construcción de un mundo más próspero, pacífico y sostenible (ONU, 2015).

La materia Geografía e Historia es de enorme utilidad para fomentar todos y cada uno de los ODS, ya que, a través del análisis de los territorios y sociedades del pasado, permite al mismo tiempo desarrollar una visión crítica del presente y trabajar otras habilidades relacionadas con el desarrollo personal (Prats y Santacana, 2011, p. 14). Pese a esta importancia, esta materia ha atravesado a lo largo del tiempo una serie de deficiencias que difuminan por completo su verdadera razón de ser: desde ser concebida inicialmente como un medio para la transmisión de mitos y consignas nacionalistas (Gómez Carrasco et al., 2018, p. 20), a ser vista con frecuencia como una asignatura de corte memorístico cuyo único fin es la adquisición de conocimientos triviales que deben formar parte de la «cultura general» del individuo, ignorando sus fines y depreciando su utilidad. Esta concepción de que la Geografía y la Historia no deben ser comprendidas, sino memorizadas, ha sido compartida durante décadas tanto por gran parte del profesorado como por el alumnado, muchas veces incapaz de comprender el peso real de esta asignatura (Prats, 2000, p. 73).

Como señalan Gómez Carrasco y Miralles Martínez (2015), “la historia es una práctica que se forma en una comunidad de investigadores, que plantean preguntas, buscan las respuestas en las evidencias que nos han llegado del pasado, y las analizan con una metodología y un enfoque teórico propios” (p. 53). Según estas premisas, conviene redefinir el sentido de esta materia dentro del currículo autonómico, dotándola de herramientas y estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes, no solo memorizar contenidos conceptuales básicos, sino también ampliar su visión del mundo. Del mismo modo, parece necesario que en esta programación se introduzcan metodologías didácticas innovadoras que se adecúen a los retos del mundo VUCA; y promuevan entre el alumnado capacidades como el pensamiento crítico, el aprendizaje interdisciplinar o la resolución de problemas, entre otras (Gómez Carrasco et al., 2018, p. 21; Minciú et al., 2025).

2.2 Contexto inmediato

El centro educativo para el que se ha diseñado esta programación didáctica es el IES Federico García Bernalt. Situado en el límite norte de la ciudad de Salamanca, este instituto nació en el año 2003 después de haberse separado del todavía existente IES Fernando de Rojas. En el Anexo I se incorpora una fotografía del centro junto con su ubicación en vista aérea.

En la actualidad, acoge a unos 650 alumnos que cursan los distintos niveles y modalidades de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. El contexto socioeconómico del entorno es de tipo medio, con una población dedicada mayoritariamente tanto al comercio y a los servicios como al sector primario, y sin que apenas existan problemas de integración en una sana mezcla entre la periferia urbana y las zonas rurales. Esto se traduce en un perfil del alumnado diverso que presenta realidades muy diferentes, especialmente en lo que concierne a la condición laboral de los padres.

Por otra parte, el instituto busca alcanzar la excelencia educativa y el bienestar de su comunidad mediante una gestión participativa e integrada en su entorno. Su labor se fundamenta en un firme compromiso con la convivencia democrática, el cumplimiento de los derechos humanos y el respeto activo hacia la diversidad y la multiculturalidad. Todos estos objetivos y valores se hallan muy encaminados a lo propuesto en esta programación.

Entre los planes del centro, conviene subrayar el Reglamento de Régimen Interior, la programación general anual, el Plan de Atención a la Diversidad, el Plan de Igualdad Efectiva entre Hombres y Mujeres, el Plan de Lectura y el Plan Digital CoDiCe TIC. Además de estos planes, el IES Federico García Bernalt forma parte de programas educativos como el programa Releo+, los proyectos europeos Erasmus+ y eTwinning, o la Línea de Excelencia TIC en la ESO. Asimismo, participa en los proyectos de innovación educativa «PIE CanSat» y «Observa_Acción».

Por último, acerca de las características del alumnado, la programación didáctica va dirigida a discentes del cuarto curso de la ESO, principalmente de unos 15-16 años. En este curso, los adolescentes ya poseen un razonamiento más complejo que en cursos anteriores, su pensamiento es más flexible, van desarrollando la inteligencia operativa-formal y son capaces de apreciar un mayor número de alternativas a las situaciones (Álvarez Jiménez, 2010). La metodología y la evaluación de esta programación didáctica se adecúan al nivel psicológico y cognitivo de estos estudiantes, lo cual, como se señalará posteriormente, no implica que no se puedan realizar otras adaptaciones individualizadas a aquellos alumnos que presenten necesidades específicas de apoyo educativo.

2.3 Contexto normativo

La presente programación didáctica se rige tanto por la normativa estatal como por la autonómica en materia educativa. En primer lugar, habría que destacar la ley orgánica que regula y fundamenta todos los pormenores de la educación española, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; en adelante LOMLOE. Esta ley ha nacido fruto de la modificación de algunos puntos de la anterior Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación – en adelante LOE –.

El Estado español fija las enseñanzas mínimas que se deben impartir en los centros de la ESO a partir del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

Estas enseñanzas mínimas se concretan finalmente a nivel autonómico. En Castilla y León, el marco normativo clave que se ha utilizado para diseñar esta programación didáctica es el 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.

3. Fundamentación curricular

La legislación anterior regula lo que entendemos por currículo. El artículo 6.1 de la LOMLOE lo define como “el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley”. El Real Decreto 217/2022 realiza una definición bastante similar y el Decreto 39/2022, en su artículo 5.1, enumera los elementos que conforman la estructura curricular de Castilla y León: objetivos de etapa, competencias clave, perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, competencias específicas, mapas de relaciones competenciales, criterios de evaluación, mapas de relaciones criterios, contenidos de materia – también llamados saberes básicos –, contenidos de carácter transversal, principios pedagógicos, principios metodológicos y situaciones de aprendizaje. Todos y cada uno de estos elementos serán abordados y

concretados en la presente programación.

3.1 Objetivos

La legislación – artículo 2 del Real Decreto 217/2022 – entiende los objetivos como los “logros que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la etapa y cuya consecución está vinculada a la adquisición de las competencias clave”.

Según el artículo 2 de la LOE, los objetivos de la enseñanza general serían los fines que el sistema educativo español debe conseguir a nivel general. Entre otros, se establecen como objetivos el desarrollo pleno del alumnado, la educación en igualdad y diversidad, la tolerancia y convivencia democrática, la cultura del esfuerzo, la plena inserción de los alumnos en la era de la digitalización y el uso responsable de los medios digitales, etc. Todos ellos han permanecido inalterables con la LOMLOE y se encuentran detallados en el Anexo II. En esta programación didáctica se buscará la consecución de todos y cada uno de estos objetivos generales, integrándolos en el proceso de aprendizaje tanto de forma directa como transversal.

Por su parte, los objetivos de etapa son las capacidades que el alumnado debería adquirir al finalizar la etapa de educación secundaria obligatoria. Los objetivos de etapa que recoge la normativa – artículo 7 del Real Decreto 217/2022 y artículo 6 del Decreto 39/2022 – son los siguientes:

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, 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 los demás, 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 los demás, 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.

CyL1) Conocer, analizar y valorar los aspectos de la cultura, tradiciones y valores de la sociedad de Castilla y León.

CyL2) 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.

CyL3) 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.

Junto a los objetivos de etapa dispuestos por la ley, se ha formulado una serie de objetivos didácticos de elaboración propia. Estos objetivos didácticos se hallan en consonancia, no solo con la legislación, sino también con la naturaleza de los cambios que está atravesando la humanidad en este momento y que ya han sido descritos en el contexto general:

1. Desarrollar la capacidad de analizar de forma crítica realidades complejas y cambiantes mediante el estudio preciso de fuentes de información primarias y secundarias.
2. Comprender la complejidad y multicausalidad de los hechos históricos, a fin de evitar interpretaciones simplistas y desarrollar la conciencia histórica precisa para que el alumnado conecte las raíces del pasado con los desafíos y la identidad democrática del presente.
3. Fomentar la iniciativa personal y el espíritu emprendedor a través de la resolución de problemas históricos o sociales reales, y mediante la implementación de metodologías activas y participativas.
4. Promover actitudes de tolerancia, solidaridad y respeto a la diversidad cultural como base de convivencia en una sociedad plural y democrática. Rechazar explícitamente toda forma

de discriminación y valorar la dignidad humana frente a modelos totalitarios o conflictos bélicos.

5. Valorar y respetar el patrimonio cultural y artístico, tanto nacional como internacional, en todas sus variantes – arquitectura, escultura, pintura, etc. –; y proporcionar las medidas necesarias para fomentar el desarrollo y el consumo sostenible.

3.2 Competencias

Esta programación didáctica no solo irá orientada a la adquisición de los objetivos, sino también a la consecución de las competencias. El marco de referencia que la legislación educativa española ha empleado para definir y regular las competencias es la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018. En ella, se definen las competencias como “conjuntos de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización personal, inclusión social, ciudadanía activa y empleabilidad en una sociedad basada en el conocimiento”. En este sentido, cabe reseñar que las competencias y los objetivos de etapa están íntimamente relacionados. Es decir, la adquisición de cada una de las competencias contribuye al logro de los objetivos de etapa o, lo que es lo mismo, el logro de los objetivos de etapa contribuye a la adquisición de las competencias.

Se distinguen dos tipos de competencias: competencias clave y competencias específicas. El Real Decreto 217/2022, en el artículo 2, entiende las competencias clave como “desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales”. La misma legislación, en el artículo 11.1, establece ocho competencias clave: competencia en comunicación lingüística – CCL –, competencia plurilingüe – CP –, competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería – STEM –, competencia digital – CD –, competencia personal, social y de aprender a aprender – CPSAA –, competencia ciudadana – CC –, competencia emprendedora – CE –, y competencia en conciencia y expresión culturales – CCEC –.

La materia Geografía e Historia, tal y como recoge el Decreto 39/2022, contribuye a la adquisición de las distintas competencias clave que conforman el Perfil de salida en la siguiente medida:

Competencia en comunicación lingüística (CCL): esta materia interviene en el desarrollo de la competencia lingüística a través del conocimiento y el uso correcto del vocabulario específico desde el manejo de distintos tipos de texto, para construir un discurso preciso y expresarlo de manera oral o escrita, y a través de la utilización de diferentes variantes del discurso, asociado a los contenidos, en especial, la descripción, la narración y la argumentación.

Competencia plurilingüe (CP): la competencia plurilingüe integra dimensiones históricas e interculturales, analizadas en esta materia, y orientadas a conocer, valorar y respetar la diversidad cultural de la sociedad con el objetivo de fomentar la convivencia democrática.

Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM): para la consecución de la competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería esta materia, utiliza herramientas que sirven para describir, interpretar y predecir

distintos fenómenos en su contexto. Se desarrollará con el uso de nociones estadísticas básicas, escalas numéricas y gráficas, operaciones matemáticas sencillas, representaciones gráficas, selección de fuentes de información y contraste de datos, así como en el uso y desarrollo de razonamiento y pensamiento científico, y de proyectos con los que buscar soluciones creativas y fomentar el trabajo en grupo.

Competencia digital (CD): la competencia digital es fundamental para que el alumnado comprenda los fenómenos geográficos, sociales y culturales y que sepa trabajar con la información procedente de muy diversas fuentes, tanto tradicionales, como audiovisuales, y digitales, y no todas con el mismo grado de fiabilidad y objetividad. Se busca que generen entornos de aprendizaje en los que no solo se compartan contenidos propios de la materia, sino que sean capaces de poner en práctica y ejercer sus fundamentos con un sentido cívico, crítico y reflexivo.

Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA): la competencia personal, social y de aprender a aprender permite que el alumnado disponga de habilidades o de estrategias que le faciliten el aprendizaje a lo largo de su vida y que desarrolle su curiosidad por adquirir nuevos conocimientos, destrezas y actitudes que le permitan desenvolverse y crecer como persona. Esta materia debe fomentar el deseo de indagar en el pasado, en su entorno y analizar e interpretar fenómenos geográficos, históricos y culturales para desarrollar la capacidad de aprender a aprender de manera autónoma y permanente. Permite esta competencia, por tanto, desde el estudio de hechos propios de la materia Geografía e Historia, una aportación al crecimiento personal del alumnado en la mejora de la gestión de emociones o de la motivación por aprender. Pero también en el desarrollo comunitario en elementos como el aprendizaje en grupo o en las estrategias a aplicar en gestión de convivencia.

Competencia ciudadana (CC): la competencia ciudadana es primordial para abordar la materia Geografía e Historia, ya que comprender la ardua y cambiante realidad social es uno de sus aspectos principales. El conocimiento de diferentes realidades sociales a lo largo del tiempo hace que sea ineludible su comparación con la realidad actual. Permite de esta forma una contribución a la formación del alumnado como ciudadanos con sentido crítico y participativo. No supone únicamente adquirir el conocimiento de procesos históricos como la integración europea o los principios de nuestro sistema constitucional, sino proyectar lo aprendido en forma de compromiso social, ético y sostenible, ayudando así a formar ciudadanos.

Competencia emprendedora (CE): para lograr la competencia emprendedora es fundamental la participación activa del alumnado en los procesos de toma de decisiones que afecten a su aprendizaje. Se trata de potenciar su capacidad de transformar sus ideas en acciones, actuando con criterio y determinación, tomando decisiones y asumiendo los riesgos y consecuencias futuras de dichas decisiones.

Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC): mediante la competencia en conciencia y expresión culturales, el alumnado podrá conocer y comprender las obras artísticas y culturales más significativas en la historia de la humanidad. Objetivo fundamental es que, a través de la observación minuciosa de la obra artística, valore y se sensibilice hacia todo lo artístico y cultural, con incidencia clara en el patrimonio más cercano.

En la Tabla 1 se expone el grado de contribución – sobre 5 – de la materia Geografía e Historia al desarrollo de las competencias clave:

	CCL	CP	STEM	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
Grado de contribución competencial	*****	**	*	**	****	****	*	*****

Tabla 1. Grado de contribución – sobre 5 – de la materia Geografía e Historia al desarrollo de las competencias clave. Fuente: elaboración propia.

Las competencias clave aparecen recogidas en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica. De conformidad con el Real Decreto 217/2022 en su artículo 11.2, el Perfil de Salida “fija las competencias clave que el alumnado debe haber adquirido y desarrollado al finalizar la enseñanza básica”. Se trata, por tanto, del referente último del desarrollo competencial, determinando tanto la evaluación de las distintas modalidades y etapas de la educación básica, como la promoción y titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

El artículo 8.2 del Decreto 39/2022 estipula que el Perfil de salida “se identifica a partir de una serie de descriptores operativos que concretan y contextualizan la adquisición de cada una de las competencias clave”. Estos descriptores operativos son fundamentales para el desarrollo de la programación didáctica, ya que “fundamentan el resto de decisiones curriculares, conectan las competencias clave con las competencias específicas, justifican las decisiones metodológicas de los docentes, fijan el diseño de situaciones de aprendizaje y referencian la evaluación de los aprendizajes del alumnado”. Los descriptores operativos de cada competencia clave se encuentran recogidos en el Anexo III.

Mientras que las competencias clave son aplicables a todas las materias de la ESO, las competencias específicas son particulares de cada materia. El Real Decreto 217/2022 las define como “desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada materia o ámbito”. Las competencias clave y las competencias específicas se hallan conectadas mediante los descriptores operativos.

El Decreto 39/2022 determina nueve competencias específicas para la materia Geografía e Historia, apareciendo concretadas cada una de ellas en la Tabla 2:

Competencia específica	Concreción de la competencia	Descriptores
1. Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos.	Esta competencia se centra en el desarrollo de estrategias complejas asociadas a la utilización de sistemas de búsqueda, bases de datos y plataformas de recursos en entornos digitales accesibles al alumnado, además de la utilización de otro tipo de documentos y fuentes geográficas e históricas. Incluye procesos básicos de lectura comprensiva, crítica de	CCL2, CCL3, STEM4, CD1, CD2, CPSAA4, CC1, CCEC4

	fuentes, manejo y organización y clasificación de datos, elaboración de recursos propios como bases de datos y tablas, así como estrategias adecuadas para conectar y organizar eficazmente la información compartida.	
2. Indagar, argumentar y elaborar productos propios sobre problemas geográficos, históricos y sociales que resulten relevantes en la actualidad, desde lo local a lo global, para desarrollar un pensamiento crítico, respetuoso con las diferencias, que contribuya a la construcción de la propia identidad y a enriquecer el acervo común.	Esta competencia busca lograr la creación de juicios propios, contruidos gracias al contraste de distintas fuentes de información y la capacidad de distinguir opiniones infundadas. Pretende, por tanto, el desarrollo de un pensamiento crítico, respetuoso con las diferencias, así como su exposición argumentada a través de diálogos y debates sobre asuntos actuales o del pasado.	CCL1, CCL2, CCL5, STEM2, STEM4, CD1, CD2, CD3, CPSAA3, CC1, CC3, CE3, CCEC2, CCEC3
3. Conocer los principales desafíos a los que se han enfrentado distintas sociedades a lo largo del tiempo, identificando las causas y consecuencias de los cambios producidos y los problemas a los que se enfrentan en la actualidad, mediante el desarrollo de proyectos de investigación y el uso de fuentes fiables, para realizar propuestas que contribuyan al desarrollo sostenible.	El aprendizaje a través de proyectos de investigación y el conocimiento de las distintas fuentes posibilitan al alumnado conocer de primera mano los desafíos a los que se han enfrentado las sociedades a lo largo del tiempo. A su vez, permite identificar mejor las dificultades a las que nos enfrentamos en la actualidad a la vez que facilita al alumnado la elaboración de propuestas originales y creativas que presenten alternativas a dichos desafíos.	CCL1, CCL3, CCL5, STEM3, STEM4, STEM5, CD1, CD2, CD3, CPSAA3, CC3, CC4, CE1, CCEC1
4. Identificar y analizar los elementos del paisaje y su articulación en sistemas complejos naturales, rurales y urbanos, así como su evolución en el tiempo, interpretando las causas de las transformaciones y valorando el grado de desequilibrio existente en los distintos ecosistemas, para promover su conservación, mejora y uso sostenible.	Esta competencia permite al alumnado conocer a fondo el entorno en el que vive, identificando sus elementos, relaciones, su equilibrio y evolución. De esta forma, el alumnado puede tomar conciencia acerca de la emergencia climática en la que nos encontramos, así como la necesidad acuciante de adoptar conductas respetuosas con todos los seres vivos para poder asegurar un desarrollo sostenible.	CCL2, STEM5, CD1, CPSAA2, CC1, CC2, CC3, CC4, CE1
5. Analizar de forma crítica planteamientos históricos y geográficos explicando la construcción de los sistemas	Esta competencia persigue conseguir que el alumnado comprenda el difícil camino hasta la construcción de los sistemas democráticos haciendo hincapié en la	CCL1, CCL5, CD1, CD3, CPSAA3, CC1, CC2,

democráticos y los principios constitucionales que rigen la vida en comunidad, así como asumiendo los deberes y derechos propios de nuestro marco de convivencia, para promover la participación ciudadana y la cohesión social.	importancia de nuestra Constitución como garante de nuestra convivencia.	CCEC1
6. Comprender los procesos geográficos, históricos y culturales que han conformado la realidad multicultural en la que vivimos, conociendo y difundiendo la historia y cultura de las minorías étnicas presentes en nuestro país y valorando la aportación de los movimientos en defensa de la igualdad y la inclusión, para reducir estereotipos, evitar cualquier tipo de discriminación y violencia, y reconocer la riqueza de la diversidad.	Esta competencia se relaciona con el conocimiento y la valoración de los distintos movimientos que han ido surgiendo para la defensa de los derechos y libertades de colectivos que han sido discriminados a lo largo de la historia. Con ello, el alumnado será capaz de concebir que la comunidad es la suma de todos y cada uno de los que la formamos y que todos debemos convivir en igualdad de derechos, de oportunidades y de responsabilidades.	CCL2, CCL5, CP3, CD2, CPSAA3, CC1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC2
7. Identificar los fundamentos que sostienen las diversas identidades propias y las ajenas, a través del conocimiento y puesta en valor del patrimonio material e inmaterial que compartimos para conservarlo y respetar los sentimientos de pertenencia, así como para favorecer procesos que contribuyan a la cohesión y solidaridad territorial en orden a los valores del europeísmo y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.	Esta competencia específica cualifica al alumnado para identificar las bases que sostienen los sentimientos de pertenencia a lo largo de la historia, respetarlos y reconocer la importancia que tienen sus expresiones culturales y artísticas como parte del acervo común.	CCL4, CP3, STEM4, CD2, CPSAA1, CC1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC3
8. Tomar conciencia del papel de los ciclos demográficos, el ciclo vital, las formas de vida y las relaciones intergeneracionales y de dependencia en la sociedad actual y su evolución a lo largo del tiempo, analizándolas de forma crítica, para promover alternativas saludables, sostenibles, enriquecedoras y respetuosas con la	Esta competencia se relaciona con la capacidad para identificar los diversos componentes que constituyen la personalidad y su devenir histórico. Ello implica el análisis y el conocimiento de los estilos de vida y hábitos de consumo, la corresponsabilidad en el ámbito familiar, el trabajo y las obligaciones laborales y finalmente la educación para el ocio y el	CCL2, STEM1, STEM4, STEM5, CD4, CPSAA2, CPSAA5, CC1, CC2,

dignidad humana y el compromiso con la sociedad y el entorno.	uso adecuado del tiempo libre.	CC3, CE2
9. Conocer y valorar la importancia de la seguridad integral ciudadana en la cultura de convivencia nacional e internacional, reconociendo la contribución del Estado, sus instituciones y otras entidades sociales a la ciudadanía global, a la paz, a la cooperación internacional y al desarrollo sostenible, para promover la consecución de un mundo más seguro, solidario, sostenible y justo.	Esta competencia permite conocer y valorar la aportación de nuestro país a la civilización europea y mundial desde una perspectiva histórica en relación con valores relacionados con la paz, la cultura, la justicia o la solidaridad. A su vez esto supone asumir el compromiso de formar parte de alianzas, programas, organismos o misiones que contribuyan a la paz y a la seguridad colectiva.	CCL2, STEM3, CD3, CC1, CC2, CC3, CC4, CE1, CCEC1

Tabla 2. Competencias específicas vinculadas a los descriptores operativos, y su concreción. Fuente: elaboración propia a partir de la información extraída del Decreto 39/2022.

La relación entre las competencias específicas de cada materia y los descriptores operativos del Perfil de salida queda plasmada en los mapas de relaciones competenciales. De acuerdo con el artículo 11.1 del Decreto 39/2022, estos mapas permiten valorar en qué medida contribuye cada materia al desarrollo competencial del alumnado. En la Imagen 1 se expone el mapa de relaciones competenciales para la materia Geografía e Historia:

Geografía e Historia															
	CCL				CP		STEM				CD	CPSAA			
	CCL1	CCL2	CCL3	CCL4	CP1	CP2	STEM1	STEM2	STEM3	STEM4	STEM5	CD1	CD2	CD3	CD4
	CCL1	CCL2	CCL3	CCL4	CP1	CP2	STEM1	STEM2	STEM3	STEM4	STEM5	CD1	CD2	CD3	CD4
Competencia Específica 1	✓	✓							✓		✓			✓	
Competencia Específica 2	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
Competencia Específica 3	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
Competencia Específica 4	✓									✓		✓	✓	✓	✓
Competencia Específica 5	✓		✓								✓	✓	✓	✓	✓
Competencia Específica 6	✓	✓			✓						✓	✓	✓	✓	✓
Competencia Específica 7		✓				✓			✓		✓	✓	✓	✓	✓
Competencia Específica 8	✓					✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓
Competencia Específica 9	✓						✓				✓	✓	✓	✓	✓

Imagen 1. Mapa de relaciones competenciales de la materia Geografía e Historia. Fuente: anexo IV del Decreto 39/2022.

3.3 Contenidos/saberes básicos

Además del «para qué» de la enseñanza, es necesario definir «qué» es lo que se va a enseñar en el aula. Aquí es donde entran los contenidos, también conocidos como saberes básicos. El Real Decreto 217/2022 define los saberes básicos como los “conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de una materia o ámbito cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas”. El Decreto 39/2022 dispone en el artículo 9.3 que los “contenidos plasman los aprendizajes que son

necesarios trabajar con el alumnado en cada materia a fin de que adquieran las competencias específicas; e integran conocimientos que constituyen la dimensión cognitiva de las competencias; destrezas, que constituyen la dimensión instrumental; y actitudes, que constituyen la dimensión actitudinal”. Todo ello implica que la materia Geografía e Historia no solo debe enfocarse en la impartición de contenidos teóricos, sino además en la enseñanza de habilidades, destrezas y actitudes necesarias para el desarrollo competencial.

Tomando como referencia el marco legislativo estatal – anexo II del Real Decreto 217/2022 – y, más concretamente, el autonómico – anexo III del Decreto 39/2022 –, los contenidos de la materia Geografía e Historia se dividen para cada curso en tres bloques: A. Retos del mundo actual; B. Sociedades y territorios; y C. Compromiso cívico local y global. Como se podrá observar, estos contenidos aparecen enunciados en términos globales, por lo que serán desglosados o ampliados en unidades concretas de trabajo. Estas unidades de trabajo pueden ser asimiladas a las situaciones de aprendizaje que se abordarán más adelante. Las doce situaciones de aprendizaje que conforman esta programación didáctica integran varios contenidos pertenecientes a los tres bloques:

A1. Sociedad de la información. Búsqueda, tratamiento de la información, uso de datos en entornos digitales y evaluación y contraste de la fiabilidad de las fuentes. El problema de la desinformación. Uso específico del léxico relativo a los ámbitos histórico y artístico.

A2. Cultura mediática. Técnicas y métodos de las Ciencias Sociales: análisis de textos, interpretación y elaboración de mapas, esquemas y síntesis, representación de gráficos e interpretación de imágenes a través de medios digitales accesibles.

A3. Geopolítica y principales conflictos en el presente. Genocidios y crímenes contra la humanidad. Guerras, terrorismo y otras formas de violencia política. Alianzas e instituciones internacionales, mediación y misiones de paz. Injerencia humanitaria y Justicia Universal.

A4. Igualdad de género y formas de violencia contra las mujeres. Actitudes y comportamientos sexistas.

A5 Diversidad social, etnocultural y de género. Migraciones, multiculturalidad y mestizaje en sociedades abiertas. Historia y reconocimiento del pueblo gitano y otras minorías étnicas de nuestro país. Nuevas formas de identificación cultural.

B1. Métodos de investigación en el ámbito de la Historia. Metodologías del pensamiento histórico. Las fuentes históricas como base para la construcción del conocimiento sobre el pasado contemporáneo. Contraste entre interpretaciones de historiadores. Tiempo histórico: construcción e interpretación de líneas de tiempo a través de la linealidad, cronología, simultaneidad y duración. Conciencia histórica. Elaboración de juicios propios y argumentados ante problemas de actualidad contextualizados históricamente. Defensa y exposición crítica de los mismos a través de presentaciones y debates.

B2. La transformación política de los seres humanos: de la servidumbre a la ciudadanía. La conquista de los derechos individuales y colectivos en la Época Contemporánea. La crisis ideológica, social y política del Antiguo Régimen. El nacimiento de Estados Unidos. La Revolución Francesa y el Imperio Napoleónico. La Guerra de Independencia española y la constitución de 1812. La ley como contrato social. El sistema de la Restauración como

resistencia al cambio: el Congreso de Viena. Las revoluciones liberales del siglo XIX. El desarrollo de los movimientos nacionalistas. Las unificaciones italiana y alemana.

B3. La transformación del modelo productivo del Antiguo Régimen. El origen del sistema capitalista. Causas y proceso de la revolución industrial. Las fases de la revolución industrial hasta nuestros días. Las limitaciones de la industrialización en España. Consecuencias económicas, sociales y políticas de la revolución industrial. El imperialismo colonial. Los movimientos por la igualdad: el movimiento obrero y su crítica a los excesos del capitalismo. Socialismo, anarquismo e internacionales. La acción de los movimientos feministas y sufragistas en la lucha por la igualdad de género. Mujeres relevantes de la historia contemporánea.

B4. Manifestaciones artísticas del siglo XIX como consecuencia de los cambios científicos, tecnológicos y la nueva sensibilidad social.

B5. La evolución de los sistemas liberales en Europa a través de las fuentes. Los sistemas políticos en la segunda mitad del siglo XIX. Evolución y adaptación de los sistemas liberales y del constitucionalismo en España: del reinado de Isabel II a la Restauración.

B6. Las relaciones internacionales y el estudio crítico y comparativo de conflictos y violencias en la primera mitad del siglo XX. Las relaciones multicausales en la construcción de la democracia y los orígenes del totalitarismo. Las vanguardias artísticas como consecuencia de un mundo en crisis. La Primera Guerra Mundial y la Organización de la paz. Las revoluciones rusas. La evolución del sistema capitalista: crisis del período de entreguerras. El ascenso de los totalitarismos: fascismo y nazismo. La Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias. El Holocausto. La Organización de las Naciones Unidas y la defensa de los derechos humanos. La Dictadura de Primo de Rivera y fin del régimen de la Restauración. Del proyecto reformista republicano a la Guerra Civil española. La dictadura franquista.

B7. Los fundamentos geoestratégicos desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad: Guerra Fría y política de bloques, los conflictos de la descolonización y el nuevo orden mundial. Las nuevas subordinaciones económicas y culturales. El papel de los organismos internacionales. La lucha por los derechos laborales y sociales: el estado del bienestar.

B8. Las nuevas expresiones artísticas y culturales contemporáneas. La diversidad cultural en el mundo actual. Respeto y conservación del patrimonio material e inmaterial.

B9. España ante la modernidad. Estrategias para la identificación de los fundamentos de la España contemporánea: la transición a la España democrática y la constitución de 1978. Ordenamiento normativo autonómico, constitucional y supranacional como garante del desarrollo de derechos y libertades para el ejercicio de la ciudadanía. Contextualización y explicación de los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales en la formación de una identidad multicultural compartida.

B10. Las formaciones identitarias: ideologías, nacionalismos y movimientos supranacionales. Ciudadanía europea y cosmopolita.

B11. La memoria democrática. Experiencias históricas dolorosas del pasado reciente y

reconocimiento y reparación a las víctimas de la violencia. El principio de Justicia Universal. La perspectiva emancipadora de la interpretación del pasado.

C1. Dignidad humana y derechos universales. Declaración Universal de los Derechos Humanos.

C2. Ciudadanía ética y digital. Nuevos comportamientos en la sociedad de la información.

C3. Compromiso cívico y participación ciudadana. Reconocimiento a las víctimas de la Guerra Civil y de la dictadura franquista, y a sus familias Mediación y gestión pacífica de conflictos y apoyo a las víctimas de la violencia y del terrorismo (ETA, Grapo, ...).

C4. Servicio a la comunidad. La corresponsabilidad en los cuidados. Las relaciones intergeneracionales. La responsabilidad colectiva e individual. El asociacionismo y el voluntariado. Entornos y redes sociales.

C5. Cohesión social e integración. Medidas y acciones en favor de la igualdad y la plena inclusión. La igualdad real de mujeres y hombres. La lucha contra la discriminación por motivo de diversidad sexual y de género. La conquista de derechos en las sociedades democráticas contemporáneas.

C6. Las instituciones del Estado que garantizan la seguridad integral y la convivencia social. Los compromisos internacionales de nuestro país en favor de la paz, la seguridad y la cooperación internacional.

C7. Las emociones y el contexto cultural. La perspectiva histórica del componente emocional.

C8. El patrimonio como bien y como recurso. Puesta en valor, difusión y gestión de la riqueza patrimonial.

C9. El Diálogo Social como principio rector de las políticas públicas de Castilla y León.

3.4 Contenidos transversales

Los artículos 2 y 121 de la LOE – vigentes en la LOMLOE – establecen la necesidad de otorgar un tratamiento transversal e interdisciplinar a la educación española. En este sentido, el Real Decreto 217/2022 – artículo 6.5 – y el Decreto 39/2022 – artículo 10 – fijan los contenidos transversales que deben ser trabajados y/o fomentados en todas y cada una de las materias de la ESO, incluida Geografía e Historia: comprensión lectora – CT1 –, expresión oral y escrita – CT2 –, comunicación audiovisual – CT3 –, competencia digital – CT4 –, emprendimiento social y empresarial – CT5 –, fomento del espíritu crítico y científico – CT6 –, educación emocional y en valores – CT7 –, igualdad de género – CT8 –, creatividad – CT9 –, Tecnologías de la Información y la Comunicación, y su uso ético y responsable – CT10 –, educación para la convivencia escolar proactiva, orientada al respeto de la diversidad como fuente de riqueza – CT11 –, educación para la salud, incluida la afectivo-sexual – CT12 –, formación estética – CT13 –, educación para la sostenibilidad y el consumo responsable – CT14 –, y respeto mutuo y la cooperación entre iguales – CT15 –.

La presente programación didáctica contribuye al desarrollo y/o fomento de todos y

cada uno de los contenidos transversales. En el Anexo IV se detalla la vinculación específica de cada uno de estos contenidos con las doce situaciones de aprendizaje que articulan la programación.

El aprendizaje interdisciplinar facilita a su vez la adquisición de conocimientos o destrezas de otras disciplinas científicas y materias curriculares. En el caso concreto de Geografía e Historia, esta materia guarda un importante vínculo con Biología y Geología, Matemáticas, Economía y Emprendimiento, Educación en Valores Cívicos y Éticos, Tecnología y Digitalización, Educación Plástica, Visual y Audiovisual, y Lengua Castellana y Literatura.

4. Metodología

La metodología responde a la pregunta de «cómo enseñar» estos contenidos, esto es, constituye la hoja de ruta para alcanzar las competencias y objetivos previstos. Prats y Santacana (2011) definen el método como el “orden premeditado que, bajo un plan estructurado y bien dispuesto, el profesorado observa o se propone en la ejecución de la tarea que enseñar” (p. 51). En el ámbito de las Ciencias Sociales, los métodos didácticos tienen que ir encaminados a que el alumnado descubra, valore y asimile los distintos elementos que conforman el mundo en el que vive, prestando una especial atención a la complejidad de los hechos sociales.

Siguiendo esta línea, se promueve la superación del método expositivo tradicional en favor de metodologías activas y participativas que sitúen al alumno como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje; fomentando de este modo no la simple memorización, sino más bien la reflexión, el pensamiento crítico y, en definitiva, el aprendizaje significativo. Este último término fue acuñado por el teórico David Ausubel en los años sesenta y ha tenido una amplia repercusión desde entonces en la literatura académica. Se puede entender que el aprendizaje significativo es la interacción sustantiva y no arbitraria entre ideas expresadas simbólicamente y lo que el aprendiz ya sabe, es decir, sus conocimientos previos (Moreira, 2012).

4.1 Principios pedagógicos

Los principios pedagógicos son el conjunto de normas que orientan la vida del centro educativo. El artículo 26 de la LOE – mantenido por la LOMLOE – y el artículo 6 del Real Decreto 217/2022 estipulan los principios pedagógicos para la etapa de la ESO. Entre ellos, conviene destacar la atención a la diversidad, la orientación y acción tutorial, la adquisición y desarrollo de las competencias, la expresión oral y escrita, el uso de las matemáticas, el hábito de la lectura, etc. Por su parte, el Decreto 39/2022, en su artículo 12, concreta y enumera una serie de principios pedagógicos para el alumnado de la ESO: la atención individualizada; la atención y el respeto a las diferencias individuales; la respuesta ante las dificultades de aprendizaje identificadas previamente o a las que vayan surgiendo a lo largo de la etapa; la potenciación de la autoestima del alumnado; la actuación preventiva y compensatoria que evite desigualdades derivadas de factores de cualquier índole, en especial de los personales, sociales, económicos o culturales; la promoción, en colaboración con las familias, del desarrollo integral del alumnado, atendiendo a su bienestar psicofísico, emocional y social, desde la perspectiva del respeto a sus derechos y al desarrollo de todas sus potencialidades; el trabajo en equipo,

favoreciendo la coordinación de los diferentes profesionales que desarrollan su labor en el centro; y la continuidad del proceso educativo del alumnado, al objeto de que la transición de la etapa de educación primaria a la de educación secundaria obligatoria sea positiva.

Como se ha podido demostrar, la inclusión y la atención a las necesidades individuales del alumnado es uno de los ejes fundamentales en los que se sustenta la pedagogía actual. En este sentido, ha cobrado una especial importancia el Diseño Universal para el Aprendizaje – en adelante DUA –, un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo que permite que todas las personas puedan desarrollar habilidades, conocimientos e implicación con el aprendizaje. El DUA contribuye a romper la tradicional barrera entre el alumnado discapacitado y no discapacitado, al proporcionar múltiples formatos de representación y expresión de la información, así como de implicación en el aprendizaje (Alba Pastor, 2012; CAST, 2011). En efecto, los tres principios del DUA son los siguientes:

- Proporcionar múltiples formas de representación de la información y del contenido: cada estudiante percibe y comprende la información de manera distinta. Por lo tanto, conviene emplear y facilitar diversidad de medios y recursos para explicar los contenidos.
- Proporcionar múltiples formas de acción y expresión: cada alumno tiene sus propias habilidades estratégicas y organizativas para expresar lo que sabe. Por ende, es fundamental que se ofrezcan distintas posibilidades para que él demuestre su aprendizaje.
- Proporcionar múltiples formas de implicación en el aprendizaje: todo el alumnado debe sentirse comprometido y motivado en el aprendizaje. Ello implica la necesidad de encontrar lo que motiva al estudiante y establecer conexiones.

4.2 Principios metodológicos

Los principios metodológicos comunes a toda la etapa de la ESO aparecen reflejados en el anexo II.A del Decreto 39/2022. Estos principios se hallan orientados a la formación del individuo como ciudadano y futuro profesional que sea capaz de afrontar la realidad y los desafíos del mundo del siglo XXI. Es por ello por lo que las estrategias y orientaciones metodológicas que se propongan en el aula deben servir para que el alumnado, sin excepción, adquiera las competencias clave identificadas en el Perfil de salida al finalizar su educación básica.

Así pues, la metodología a la que se recurrirá en esta programación didáctica tiene como finalidad partir de temas de interés para el estudiantado, con el fin de que el mismo construya su propio conocimiento de manera autónoma y creativa desde sus experiencias y aprendizajes previos. Del mismo modo, las estrategias metodológicas siempre tendrán en cuenta las necesidades individuales de cada alumno y los tres principios del DUA, promoviendo la personalización del aprendizaje, la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa.

Otro de los principios metodológicos que se detallan en la legislación es que el alumnado, con los aprendizajes adquiridos, sea capaz de aplicarlos y obtener de ellos respuestas en situaciones diversas. Por lo tanto, se hace prioritario introducir metodologías que, tomando

como punto de partida el nivel de competencia inicial y la realidad del alumnado, permitan transferir sus aprendizajes a contextos distintos para poder resolver problemas en el tiempo.

Por último, cabe subrayar los fundamentos teóricos del DeSeCo – el proyecto de estudio de la OCDE que constituye la base de la educación por competencias –, entre los que destacan la actuación autónoma, la interacción con grupos heterogéneos y el empleo interactivo de herramientas – dentro de las cuales las Tecnologías de la Información y la Comunicación juegan un papel significativo –.

Para el caso concreto de esta materia, la legislación establece una serie de orientaciones metodológicas que implican el paso de las sesiones clásicas de dinámica expositiva hacia el uso de metodologías más activas e innovadoras. Esto se justifica por la necesidad de que el discente comprenda la realidad compleja y cambiante en la que vive, además de asumir los valores democráticos actuales como pasos fundamentales para la socialización del ser humano. Por lo tanto, es fundamental combinar diferentes estrategias de aprendizaje, como la deducción e inducción mediante lecturas, la resolución de problemas, el trabajo por proyectos o las preguntas de indagación.

4.3 Estrategias pedagógicas

Bajo el paraguas de los principios pedagógicos y metodológicos se establecen las estrategias pedagógicas. Estas requieren de una profundización y desarrollo considerable en las aulas, de cara a prevenir el abuso de metodologías tradicionales y poco adaptadas a la realidad del siglo XXI.

A este respecto, esta programación didáctica apuesta por una correcta mezcla entre el método expositivo y el aprendizaje por indagación, según el cual el alumnado desarrolla sus competencias enfrentándose a situaciones reales y retos prácticos, tales como el estudio de casos, el trabajo por proyectos, juegos de simulación, itinerarios didácticos, trabajos de campo, etc. (Prats y Santacana, 2011, pp. 54-55). Se busca igualmente un equilibrio que responda a la realidad del IES Federico García Bernalt y a las limitaciones técnicas, temporales, etc. que pudiera haber en el desarrollo del curso. Además del aprendizaje por indagación, se hará uso de las metodologías activas que se describen a continuación:

El aprendizaje cooperativo consiste en la formación de pequeños grupos heterogéneos para el desarrollo de una actividad concreta. Es un tipo de metodología activa que fomenta la participación del alumnado y la conducta colaborativa, favoreciendo así el desarrollo de habilidades sociales y académicas, además de dar respuesta a la diversidad y a las necesidades de cada estudiante (Azorín Abellán, 2018; Del Moral Santaella, 2012, p. 435). El aprendizaje cooperativo será empleado en la mayoría de las situaciones de aprendizaje, haciendo uso de técnicas específicas como el *jigsaw* – o puzle –, en el que cada integrante del grupo se vuelve «experto» en un tema específico que debe enseñar posteriormente a sus compañeros (Aronson et al., 1978); o la técnica «1-2-4», que consiste en la realización de manera individual de una actividad que después será puesta en común por parejas y, finalmente, por grupos de cuatro. Este grupo será el que tendrá que unificar las aportaciones de cada componente del mismo para elaborar un producto final (Fragueiro Barreiro et al., 2012, p. 89).

A diferencia del aprendizaje cooperativo, donde el docente diseña y supervisa todo el

proceso de enseñanza-aprendizaje, en el aprendizaje colaborativo existe mucha mayor libertad por parte del alumnado a la hora de agruparse y establecer decisiones dentro de su grupo. Se trata, por tanto, de una estrategia metodológica ideal para fomentar la autonomía y la colaboración entre las partes, pasando a ser concebido el conocimiento como un proceso de negociación y construcción conjunta de significados (Roselli, 2016). El aprendizaje colaborativo ocupará un peso importante en la SA 8 «Nueva geopolítica mundial y descolonización (1945-1991)», donde se recurrirá a dinámicas como los «grupos de investigación» o el intercambio de expertos.

Por otro lado, el aprendizaje basado en problemas – ABP – es el método en el que los estudiantes deben resolver un problema a través de pequeños grupos de trabajo, sirviendo el problema como punto de partida para iniciar un proceso de investigación que los llevará a obtener nuevos conocimientos (Gómez Carrasco et al., 2018, p. 93). Por su parte, el aprendizaje basado en retos – ABR – busca implicar al alumnado en una situación problemática definida como reto que debe ser real, significativa y asociada a su entorno. A diferencia del aprendizaje basado en problemas, los estudiantes se involucran tanto en la definición del reto como en la solución que desarrollarán para solucionarlo. Ambas metodologías de aprendizaje potencian la motivación de los alumnos, fomentan la creatividad y favorecen la toma de decisiones y la conexión con el entorno (Gómez Carrasco et al., 2018, p. 95).

La gamificación y el aprendizaje basado en juegos – ABJ – son dos metodologías que también se aplicarán en esta programación didáctica y que, pese a guardar numerosas similitudes, no tienen el mismo significado. En la gamificación, el docente plantea una actividad de aprendizaje en la que introduce elementos clásicos de un juego – insignias, recompensas, asignación de puntos, etc. – en contextos no habituales. Por el contrario, el aprendizaje basado en juegos sí que recurre a los juegos como medios de aprendizaje, los cuales pueden ser ya existentes o diseñados por el docente. Estas metodologías refuerzan la motivación del alumnado y sirven de arma contra el aburrimiento, resultando muy efectivas para la mejora del aprendizaje (Cascante Gómez y Granados Porras, 2018).

Otra estrategia metodológica que se empleará en el aula es la *flipped classroom* – o clase invertida –. De acuerdo con Bergmann y Sams (2023), la clase invertida busca desterrar la clásica práctica de enviar tareas al finalizar la sesión. El docente prepararía en este caso una serie de materiales audiovisuales que los discentes deberán consultar fuera del horario lectivo, y que serán necesarios para las actividades que se ejecuten en el aula. Estos materiales normalmente suelen ser vídeos explicativos y pueden ser reproducidos por el alumno tantas veces como él considere. Este modelo de enseñanza ofrece numerosas ventajas, ya que favorece al aprendizaje autónomo y una mayor interacción entre el docente y el estudiante.

Por último, el aprendizaje basado en proyectos implica la formación de equipos heterogéneos para trabajar coordinadamente y de manera relativamente autónoma en el desarrollo de un producto final. Esta metodología incrementa la motivación de los alumnos y estimula su desarrollo emocional, intelectual y personal, integrando los contenidos aprendidos en el aula a la realidad actual (Zambrano Briones et al., 2022). En el marco de esta programación, dicha apuesta metodológica se traduce en el desarrollo de tres proyectos significativos, cuya estructura y contenidos específicos se detallarán más adelante en el

apartado dedicado a su concreción.

4.4 Situaciones de aprendizaje

El Real Decreto 217/2022, en su artículo 2, entiende las situaciones de aprendizaje como las “situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas”. El Decreto 39/2022 realiza una definición similar, concretando que la situación de aprendizaje es el conjunto de momentos, circunstancias, disposiciones y escenarios que no solo está alineado con las competencias clave y específicas, sino que también requiere la resolución de actividades y tareas por parte del alumnado, secuenciadas a través de la movilización de contenidos.

Dada la amplia definición que se hace de la situación de aprendizaje y, con el fin de diferenciarla de lo que tradicionalmente se ha conocido como «unidad didáctica», cabe matizar ciertos aspectos. La unidad didáctica se refiere al medio en el que la programación didáctica se concreta en un periodo de tiempo determinado; mientras que la situación de aprendizaje tiene que ver con el modo en el que el docente transforma y adapta los elementos prescritos en el currículo – objetivos, competencias, contenidos, etc. – a la realidad del aula. Como ambos conceptos están interrelacionados, una unidad didáctica puede tener varias situaciones de aprendizaje o, al contrario, una situación de aprendizaje puede estar formada por varias unidades didácticas. Para esta programación didáctica, se ha optado por que cada unidad didáctica esté compuesta por una única situación de aprendizaje.

Una vez precisados estos conceptos, conviene centrarse en las características principales que toda situación de aprendizaje debe ofrecer. En el artículo 14 del Decreto 39/2022 se señala que las situaciones de aprendizaje tienen que ser globalizadas, estimulantes, significativas e inclusivas. Partiendo de estos principios, las situaciones de aprendizaje que se han diseñado para esta programación didáctica agrupan contenidos de varios bloques, acuden a temas de interés para el alumnado como pueden ser la globalización o la dictadura franquista, parten de sus conocimientos previos sobre esta materia para alcanzar una serie de objetivos y competencias clave; y se adaptan a las necesidades y distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos, cumpliendo así con los principios del DUA.

El anexo II.C añade que las situaciones de aprendizaje deben ser interdisciplinares en la medida en que agrupen y ayuden a activar conocimientos, destrezas y actitudes de otras materias de la etapa. Además, se puntualiza que estas situaciones tienen que estar organizadas en tareas de creciente complejidad, según las cualidades psicoevolutivas del alumnado, y cuya resolución creativa suponga la movilización integrada de los conocimientos previos y dé como resultado la construcción de nuevos aprendizajes.

Para lograr estos fines, se distinguen tres fases establecidas en secuencia. En la fase de motivación – *¿qué sabemos?* – se pretende activar los conocimientos previos de los discentes a través del uso de distintos elementos atractivos que les permitan realizar inferencias, plantear hipótesis y formular conflictos cognitivos en interacción con sus pares. En la presente programación didáctica, la fase de motivación comprenderá la actividad de *brainstorming* – o lluvia de ideas – que se realizará siempre en la sesión inicial de cada situación de aprendizaje.

La fase de desarrollo – *¿qué queremos saber?* – consiste en la realización de actividades de observación, exploración, investigación y experimentación que conecten al alumnado con la realidad y le ayuden a solventar retos planteados. Dentro de cada situación de aprendizaje, la fase de desarrollo se delimita en una serie de actividades que se desarrollarán en varias sesiones, tendrán como cometido el refuerzo o repaso de los contenidos impartidos, e implicarán la organización de diferentes espacios y agrupamientos, además de la elección de materiales diversos, estimulantes y atractivos. En el Anexo V se detalla la planificación de actividades y tareas para cada situación de aprendizaje – salvo la SA 9, que ya aparece desarrollada al final de la sección de anexos –. Por último, la fase del producto final y su difusión o comunicación – *¿qué hemos aprendido?* – supone el cierre de la situación de aprendizaje, en la que se valora el proceso de aprendizaje de la misma mediante dossieres, exposiciones, reproducciones artísticas y otro tipo de soportes y medios de difusión a la comunidad educativa.

Tras haber enumerado las principales cualidades que reúnen las situaciones de aprendizaje, se presentan ahora las doce propuestas que conforman esta programación. Para ellas, además de haber tenido en cuenta el currículo vigente, se ha tomado como referente el modelo que propone el libro de texto de la editorial Anaya – véase el apartado de «materiales y recursos didácticos» –, realizando, por supuesto, las adaptaciones necesarias:

1. El siglo XVIII. La era de la Ilustración.
2. La era de las revoluciones (1776-1871).
3. La Revolución Industrial.
4. La crisis del Antiguo Régimen y la construcción del Estado liberal en España.
5. Imperialismo y Primera Guerra Mundial.
6. El periodo de entreguerras y la Segunda Guerra Mundial.
7. Restauración borbónica, Segunda República y Guerra Civil Española (1874-1939).
8. Nueva geopolítica mundial y descolonización (1945-1991).
9. La dictadura franquista (1939-1975).
10. El nuevo orden mundial. Globalización y diversidad.
11. Transición y democracia española.
12. Relaciones internacionales y conflictos recientes.

4.5 Espacios y agrupamientos

Como señala el anexo II.A del Decreto 39/2022, el enfoque multidisciplinar de la enseñanza que exige la implementación de metodologías activas requiere el uso de espacios y tiempos flexibles. Por lo tanto, la distribución del aula, más que permanecer estática, irá variando en función de los intereses del docente o de las actividades que se planteen.

Por lo general, el aula asignada al grupo-clase será donde se desarrollarán la mayoría de las sesiones de esta materia. Este espacio físico está dotado de los materiales y recursos didácticos estándar de los centros de secundaria – pizarra convencional, pizarra digital, cañón y proyector de aula, pupitres, mesa del profesor con ordenador de sobremesa, etc. – Los pupitres

se encuentran distribuidos en cuatro columnas, estando sentados los alumnos por parejas. Sin embargo, esta distribución puede verse modificada cuando se realicen actividades cooperativas, pruebas escritas individuales, debates guiados, etc. Por otro lado, el docente procurará pasearse por el aula durante el desarrollo de las sesiones y actividades, reforzando así el vínculo emocional con el alumnado. En ocasiones y, en función de las actividades que se planteen, se recurrirá a otras instalaciones del centro. Por ejemplo, para sesiones en las que los alumnos tengan que hacer uso de las TIC se empleará el aula de informática.

Por otro lado, la expansión de las TIC en los últimos años permite contar con espacios virtuales donde el discente puede consultar los materiales de clase cuando y donde estime conveniente, interactuar con el docente y sus compañeros de forma cómoda y sencilla, y entregar tareas en buzones virtuales establecidos para tal efecto. Para 4º de la ESO, se utilizará la herramienta Moodle, una plataforma de comunicación diseñada para centros de enseñanza.

En cuanto a los agrupamientos, serán variados en función de las actividades y tareas que se vayan a desarrollar, así como de la metodología empleada. En este sentido, habrá actividades individuales que potencien el aprendizaje autónomo y la autorregulación del aprendizaje; actividades cooperativas y colaborativas, ya sea en parejas o pequeño grupo, que sigan las técnicas descritas anteriormente; y actividades en gran grupo que consistirán principalmente en debates guiados o la elaboración de tareas conjuntas. Para los agrupamientos no solo se tendrá en cuenta el número de alumnos – 24 en este caso –, sino que también primará el empleo de agrupamientos heterogéneos y la asignación de roles a cada integrante del grupo.

4.6 Concreción de los proyectos significativos

El Real Decreto 217/2022 – artículo 6.4 – y el Decreto 39/2022 – artículo 19.4 – señalan que “al objeto de fomentar la integración de las competencias y contribuir a su desarrollo, los docentes incluirán en sus programaciones didácticas la realización de proyectos significativos y relevantes y la resolución colaborativa de problemas, que refuercen la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad del alumnado, junto al tiempo lectivo que durante el curso dedicarán a tal fin”.

Desde la materia Geografía e Historia se desarrollarán los siguientes proyectos significativos – uno por cada trimestre –:

1. La Revolución Industrial a través del arte
2. Archivos del Holocausto y diseño de la paz
3. Pacificadores del siglo XXI

Los proyectos 2 y 3 tienen carácter disciplinar, mientras que el proyecto 1 es interdisciplinar y se desarrollará junto con el departamento de Matemáticas. En el Anexo VI se incluye la concreción de cada uno de ellos.

4.7 Materiales y recursos didácticos

Los materiales y los recursos de desarrollo curricular suelen concebirse como términos parejos, pero merece realizar una diferenciación entre ambos conceptos. Por un lado, los materiales de desarrollo curricular son productos que tienen una finalidad educativa clara, como

sucede con el libro de texto. Por el contrario, los recursos de desarrollo curricular son herramientas o instrumentos a los que se le dota de un valor educativo, aunque este no fuese su fin original, como puede ser un fragmento de prensa o un vídeo de YouTube.

El libro de texto ha sido concebido tradicionalmente como el material de desarrollo curricular por antonomasia. En efecto, para el desarrollo de las situaciones de aprendizaje se ha empleado el libro de texto de la editorial Anaya, titulado *Geografía e Historia 4 (Operación Mundo)*. Este material didáctico se encuentra adaptado a la normativa actual y su función responde principalmente en servir de guía curricular y facilitar la labor docente. No obstante, además del libro de texto, en esta programación didáctica se hará uso de diversidad de materiales y recursos didácticos. La selección destaca por combinar materiales y recursos impresos esenciales con otros digitales desarrollados a partir de Microsoft Power Point, Canva, etc. Asimismo, esta oferta pedagógica se enriquece con recursos audiovisuales y virtuales clave, tales como documentales, fotografías de época, podcasts y recorridos virtuales por museos. En el Anexo VII se especifican los materiales y recursos de desarrollo curricular que se emplearán a lo largo de este curso; mientras que en los cuadros resumen de las situaciones de aprendizaje del apartado 7 se concretan los materiales específicos asignados para cada actividad.

4.8 Concreción de planes, programas y proyectos del centro vinculados con el desarrollo del currículo de la materia

Los centros integran en sus respectivos proyectos educativos un conjunto de planes, programas y proyectos focalizados en dimensiones específicas de la acción escolar. Mientras que algunos de ellos son impuestos por el marco legal vigente – como el Plan de Acción Tutorial o el Plan de Igualdad Efectiva entre Hombres y Mujeres –, otros son propuestos por la Administración educativa para la libre participación de los centros – como el Proyecto de Biblioteca o el Plan Leo-Tic –. En tercer lugar, se encuentran aquellas iniciativas que emergen de la propia autonomía y propuesta de los centros educativos.

Algunos de estos planes, proyectos y programas tienen una implicación directa sobre el desarrollo curricular de la materia Geografía e Historia. Cabe destacar, en este sentido, la incidencia que tienen el Plan de Lectura, el Plan de Igualdad Efectiva entre Hombres y Mujeres, y el Plan Digital CoDiCe TIC en lo estipulado dentro de esta programación didáctica.

En lo que respecta al Plan de Lectura, el IES Federico García Bernalt se propone para el curso 2025-2026 despertar el hábito lector entre el alumnado como fuente de formación y disfrute personal; así como mejorar la comprensión oral y escrita y la expresión lingüística. Por esta razón, se fomentará la lectura de múltiples textos históricos que trasciendan la mera literatura académica y abarquen otros subgéneros que resulten más atractivos al público adolescente, tales como la novela histórica o la novela gráfica. En este sentido, además de los textos que se puedan utilizar como base en las sesiones teóricas o para actividades de análisis, se propondrá una lectura obligatoria por cada trimestre que estará relacionada con una situación de aprendizaje en concreto, y con la que se pretende fomentar el gusto por la lectura y la capacidad de comprensión lectora. Las tres lecturas, al igual que las situaciones de aprendizaje, objetivos y actividades vinculados a ellas, aparecen detalladas en el Anexo VIII.

Por su parte, según el Plan para el fomento de la igualdad real y efectiva entre hombres

y mujeres, se debe insistir, en cada uno de los núcleos de contenidos, en partir de cada una de las situaciones o problemas de la vida diaria que no supongan intereses muy diferenciados en niños y niñas. En esta programación didáctica se abordarán contenidos y actividades cuyas metas se hallan muy en consonancia con la igualdad de género y el fin de conductas sexistas. Así, en la mayoría de las situaciones de aprendizaje se analizará – tanto a una escala nacional como global – el rol que han jugado mujeres y hombres en las diferentes etapas de la Historia Contemporánea, abordando temas como el feminismo, el movimiento sufragista, etc., y manteniendo una estrecha relación con el ODS 5– «Igualdad de género» –.

Por último, como recoge el Plan Digital CoDiCe TIC del centro, en los últimos años se ha dado un fuerte impulso a las TIC, tanto para mantener la comunicación entre los diferentes sectores de la comunidad educativa, como para reforzar la capacitación digital del alumnado. En este sentido, se deben plantear actividades destinadas a estimular la competencia digital y cumplir los preceptos establecidos en el Plan Digital. En lo que respecta a esta materia, se utilizarán las herramientas TIC institucionales, Office 365, Microsoft Teams y Aulas Virtuales de la web oficial de la Junta de Castilla y León. Además, se hará uso de recursos informáticos y audiovisuales que faciliten un aprendizaje autorregulado y una enseñanza más individualizada, así como una mayor colaboración entre estudiantes y el docente (Gómez Carrasco et al., 2018, p. 117). Si bien estos propósitos están pensados para todas las situaciones de aprendizaje, propuestas didácticas como el taller de IA de la SA 9 «La dictadura franquista (1939-1975)» o el proyecto significativo 2 se hallan principalmente orientadas a la adquisición de destrezas digitales, promoviendo una interacción con las TIC fundamentada en el rigor analítico y el compromiso ético.

4.9 Actividades complementarias y extraescolares

Es preciso diferenciar las actividades complementarias de las extraescolares, pues cada una responde a objetivos y marcos normativos distintos. Las actividades complementarias forman parte del currículo y se efectúan dentro del horario lectivo, por lo que son obligatorias. Su objetivo es que los alumnos comprendan la realidad en la que viven y apliquen de manera práctica los conocimientos aprendidos mediante itinerarios didácticos, charlas, etc. Por el contrario, las actividades extraescolares se realizan fuera de la jornada lectiva y no necesariamente están vinculadas al programa académico, sino que suelen tener un carácter lúdico y voluntario.

Una vez realizada esta diferenciación, se proponen dentro de esta programación dos actividades complementarias que consistirán en dos itinerarios didácticos a realizar, previsiblemente, en el primer y tercer trimestre. A continuación se exponen la intencionalidad y las características de estas actividades.

La actividad complementaria del primer trimestre está programada para el viernes 28 de noviembre de 2025, y solo ocuparía la tercera hora lectiva y el recreo, así como parte de la segunda y cuarta hora. A principio de curso, se informaría y acordaría la realización de esta actividad con el resto de departamentos y con el departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares del instituto. Dicha actividad complementaria consistiría en un itinerario didáctico al parque arqueológico del Botánico. Situado en la ciudad de Salamanca, este museo arqueológico al aire libre ofrece restos arqueológicos de gran valor histórico, algunos de los

cuales fueron destruidos durante la Guerra de Independencia. Precisamente por ello, la actividad complementaria que se pretende llevar a cabo guarda un especial vínculo con la SA 4 «La crisis del Antiguo Régimen y la construcción del Estado liberal en España».

Los alumnos, junto con el docente, visitarán el complejo arqueológico salmantino y atenderán a las explicaciones de un experto en la materia – previamente contactado por el centro –. Ya en clase, deberán realizar una actividad de investigación sobre la «huella» de la ocupación francesa en la provincia de Salamanca, en la que localicen y describan dos espacios – uno del parque arqueológico y otro de la provincia en general – donde los franceses jugaron un rol significativo. Mediante esta actividad, se espera que los discentes asocien la invasión napoleónica y la resistencia española con su entorno inmediato, además de valorar la importancia del espacio público y los restos arqueológicos como un «laboratorio» de investigación histórica.

La segunda actividad complementaria reside en un itinerario didáctico a las Cortes de Castilla y León, y se integra en la SA 11 «Transición y democracia española». Este itinerario didáctico estaría inicialmente programado para el viernes 22 de mayo de 2026, si bien habría que tener en cuenta el calendario de sesiones del parlamento para prevenir que la actividad planteada coincida con una jornada de actividad parlamentaria. Por esta razón, se contactará con suficiente antelación a la secretaría general de las Cortes con el fin de concertar una visita guiada en el día previsto. De no ser posible, se puede modificar el día del itinerario didáctico, o bien, proponer en su lugar un recorrido virtual de esta institución a través de su página web oficial – <https://www.ccyL.es/Content/VisitaVirtual/> –.

Si no hubiese ningún inconveniente y, tras previo acuerdo con el centro educativo, los alumnos y el docente partirían de Salamanca a las 8:30 en autobús para llegar a Valladolid a las 10:00, aproximadamente. Una vez que se permita el acceso, el alumnado podrá conocer de forma guiada las principales estancias de las Cortes autonómicas, así como su funcionalidad e importancia. Se estima que la duración del recorrido sea de unas dos horas, regresando a la capital charra sobre las 14:00.

Una vez realizado el itinerario didáctico, en la próxima sesión se propondría una actividad de *role playing* en la que los alumnos deberán simular que son procuradores de las Cortes de Castilla y León. Como si fuera una sesión plenaria, tendrán que debatir sobre la despoblación juvenil en el medio rural de esta comunidad autónoma. Para ello, se formarán cinco equipos de cuatro alumnos cada uno que deberán actuar como grupos parlamentarios con sensibilidades ideológicas diferentes. Asimismo, se elegirá a un presidente de las Cortes que mantenga el orden del pleno, un letrado que controle los tiempos de intervención y dos taquígrafos que redacten el Diario de Sesiones, donde se recogerán los puntos clave de cada intervención. Los distintos equipos se distribuirán en el aula siguiendo el mismo esquema que el de los grupos parlamentarios durante las sesiones plenarias de las Cortes. Cada uno de ellos tendrá que pensar en dos propuestas para frenar la despoblación juvenil en el espacio rural, que variarán según la posición ideológica asignada. A continuación, se dejará un espacio de tiempo para que el portavoz de cada grupo exponga sus enmiendas y, finalmente, todos los procuradores votarán aquellas que hayan resultado más convincentes. El objetivo primordial de esta actividad complementaria es que los discentes comprendan el peso de las autonomías y la

organización del poder legislativo castellano y leonés, al igual que se busca reforzar otras habilidades como la argumentación sobre un tema de interés – despoblación y éxodo rural –.

5. Evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado

5.1 Para qué evaluar

La evaluación educativa es imprescindible en cualquier programación didáctica, ya que de nada sirve planificar qué se va a enseñar y cómo va a hacerse si no se tiene en cuenta cómo se va a evaluar el aprendizaje del alumnado. Casanova (1998) define la evaluación como:

un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa. Para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente.

Entre las funciones de la evaluación, se encuentran la adecuación del proceso de enseñanza a las necesidades del educando, la retroalimentación progresiva, la motivación al alumnado, la comprobación de que el proceso de enseñanza y aprendizaje se ejecuta conforme a lo previsto, la acreditación de los niveles de aprendizaje alcanzados y la verificación de la pertinencia del proceso de enseñanza.

Las circunstancias que rigen el panorama educativo reciente animan a evaluar no solo los contenidos, como se ha tendido a hacer tradicionalmente, sino más bien el desarrollo y adquisición de las competencias clave. Bajo este paradigma del aprendizaje por competencias, los procesos evaluativos deben orientarse hacia la verificación de la aptitud del discente para articular y aplicar de manera efectiva los saberes básicos en diversos contextos. Por lo tanto, se entiende la evaluación actual como un proceso que se extiende al estilo de enseñanza y a la dinámica de las actividades cotidianas que proponga el centro educativo. Este enfoque integral suministra al profesorado la información necesaria para una toma de decisiones fundamentada, orientada a la adecuación de la intervención pedagógica a las necesidades del estudiantado.

5.2 Qué evaluar

Como señala el Real Decreto 217/2022 en su artículo 15.3, “en la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado deberán tenerse en cuenta como referentes últimos, desde todas y cada una de las materias o ámbitos, la consecución de los objetivos establecidos para la etapa y el grado de adquisición de las competencias clave previstas en el Perfil de salida”.

Estos referentes últimos son los criterios de evaluación, definidos por el mismo Real Decreto 217/2022 como los “referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada materia o ámbito en un momento determinado de su proceso de aprendizaje”. Cada criterio de evaluación está asociado a una competencia específica, así como a una serie de descriptores operativos. Los criterios de evaluación para el cuarto curso de la materia Geografía e Historia, junto a las competencias específicas y descriptores operativos vinculados, son los siguientes:

Competencia específica 1

1.1 Elaborar contenidos propios en distintos formatos, mediante aplicaciones y estrategias de recogida y representación de datos más complejas, usando y contrastando críticamente fuentes fiables, tanto analógicas como digitales, del presente y de la historia contemporánea, identificando la desinformación y la manipulación. (CCL3, CD1, CD2).

1.2 Establecer conexiones y relaciones entre los conocimientos e informaciones adquiridos, elaborando síntesis interpretativas y explicativas, mediante informes, estudios o dossiers informativos, que reflejen un dominio y consolidación de los contenidos tratados. (CCL2, CCL3, STEM4, CD2, CC1).

1.3 Transferir adecuadamente la información y el conocimiento por medio de narraciones, pósteres, presentaciones, exposiciones orales, medios audiovisuales y otros productos. (CCL3, STEM4, CD2, CPSAA4, CC1, CCEC4).

Competencia específica 2

2.1 Generar y aplicar productos originales y creativos mediante la reelaboración de conocimientos previos a través de herramientas de investigación que permitan explicar problemas presentes y pasados de la humanidad a distintas escalas temporales y espaciales, de lo local a lo global, utilizando conceptos, situaciones y datos relevantes. (CCL5, STEM2, STEM4, CD2, CD3, CC1, CC3).

2.2 Producir y expresar juicios y argumentos personales y críticos de forma abierta y respetuosa, haciendo patente la propia identidad y enriqueciendo el acervo común en el contexto del mundo actual, sus retos y sus conflictos desde una perspectiva sistémica y global. (CCL5, STEM4, CPSAA3, CC1, CC3, CE3).

Competencia específica 3

3.1 Utilizar secuencias cronológicas complejas en las que identificar, comparar y relacionar hechos y procesos de diferentes períodos y lugares históricos (simultaneidad, duración, causalidad), utilizando términos y conceptos específicos del ámbito de la historia. (CCL1, CCL2, CCL3, STEM4, STEM5, CD2).

3.2 Analizar procesos de cambio histórico y comparar casos de la historia a través del uso de fuentes de información diversas, teniendo en cuenta las transformaciones de corta y larga duración (coyuntura y estructura), las continuidades y permanencias en diferentes períodos y lugares. (CCL3, STEM4, CD2, CPSAA3).

Competencia específica 5

5.1 Conocer, valorar y ejercitar responsabilidades, derechos y deberes y actuar en favor de su desarrollo y afirmación, a través del conocimiento de nuestro ordenamiento jurídico y constitucional, de la comprensión y puesta en valor de nuestra memoria democrática y de los aspectos fundamentales que la conforman, de la contribución de los hombres y mujeres a la misma y la defensa de nuestros valores constitucionales. (CD3, CC2, CCEC1).

5.2 Reconocer movimientos y causas que generen una conciencia solidaria, promuevan la cohesión social, y trabajen para la eliminación de la desigualdad, especialmente la motivada por cuestión de género, y para el pleno desarrollo de la ciudadanía, mediante la movilización de conocimientos y estrategias de participación, trabajo en equipo, mediación y resolución

pacífica de conflictos. (CCL5, CPSAA3, CC2, CCEC1).

Competencia específica 6

6.1 Rechazar actitudes discriminatorias y reconocer la riqueza de la diversidad, a partir del análisis de la relación entre los aspectos geográficos, históricos, ecosociales y culturales que han conformado la sociedad globalizada y multicultural actual, y del conocimiento de la aportación de los movimientos en defensa de los derechos de las minorías y en favor de la inclusión y la igualdad real, especialmente de las mujeres y de otros colectivos discriminados. (CCL5, CP3, CPSAA3, CC1, CC2, CC3, CCEC1).

Competencia específica 7

7.1 Reconocer los rasgos que van conformando la identidad propia y de los demás, la riqueza de las identidades múltiples en relación con distintas escalas espaciales, a través de la investigación y el análisis de sus fundamentos históricos, artísticos, ideológicos y lingüísticos, y el reconocimiento de sus expresiones culturales. (CP3, STEM4, CD2, CPSAA1, CC1, CCEC1, CCEC3).

7.2 Conocer y contribuir a conservar el patrimonio material e inmaterial común, respetar los sentimientos de pertenencia y adoptando compromisos con principios y acciones orientadas a la cohesión y solidaridad territorial de la comunidad política, los valores del europeísmo y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. (CC1, CC2, CCEC1).

Competencia específica 8

8.1 Reconocer las iniciativas de la sociedad civil, reflejadas en asociaciones y entidades sociales, adoptando actitudes de participación y transformación en el ámbito local y comunitario y especialmente a través de las relaciones intergeneracionales. (CC1, CC2, CC3).

Competencia específica 9

9.1 Interpretar y explicar de forma argumentada la conexión de España con los grandes procesos históricos de la época contemporánea, valorando lo que han supuesto para su evolución y señalando las aportaciones de sus habitantes a lo largo de la historia, así como las aportaciones del Estado y sus instituciones a la cultura europea y mundial. (CC1, CC4, CCEC1).

9.2 Fomentar y contribuir a la consecución de un mundo más seguro, justo, solidario y sostenible, a través del análisis de los principales conflictos del presente y el reconocimiento de las instituciones del Estado, y de las asociaciones civiles que garantizan la seguridad integral y la convivencia social, así como de los compromisos internacionales de nuestro país en favor de la paz, la seguridad, la cooperación, la sostenibilidad, los valores democráticos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. (STEM3, CC1, CC2, CC3, CC4, CE1).

Los criterios de evaluación pueden desglosarse en indicadores de logro, que son los niveles de cumplimiento o grados de desempeño de un criterio. Dicho de otra forma, los indicadores de logro permiten concretar lo enunciado en los criterios de evaluación en conductas observables y medibles, facilitando así la práctica evaluativa. Para cada situación de aprendizaje se ha formulado una serie de indicadores de logro, relacionados directamente con los objetivos de etapa, los contenidos y las actividades propuestas.

Por último, según el artículo 11.2 del Decreto 39/2022, el mapa de relaciones criterios representa la vinculación de los descriptores operativos del Perfil de salida con los criterios de evaluación de cada competencia específica para cada curso. El mismo artículo estipula que el conjunto de mapas de relaciones criterios de las diferentes materias y ámbitos de un mismo curso permitirá al profesorado deducir el grado de consecución y desarrollo de las competencias clave y objetivos previstos para el nivel correspondiente, ayudándole así a tomar decisiones objetivas respecto de la promoción y, en su caso, titulación del alumnado. En el Anexo IX se expone el mapa de relaciones criterios para el cuarto curso de la materia Geografía e Historia.

5.3 Cuándo evaluar

La evaluación educativa no debe llevarse a cabo en momentos puntuales, sino que tiene que estar presente durante todo el curso. Así lo disponen el artículo 28 de la LOMLOE y el artículo 15.1 del Real Decreto 217/2022, cuando afirman que “la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria será continua, formativa e integradora”. Asimismo, la ORDEN 424/2024, de 9 de mayo, por la que se desarrolla la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, señala que la evaluación en la ESO será continua en la medida que se realiza a lo largo de todo el proceso de aprendizaje y no exclusivamente en momentos puntuales, lo que permitirá contar con información sobre el aprendizaje del alumnado ante cualquier circunstancia.

De conformidad con lo dispuesto en el anexo II.B del Decreto 39/2022, dentro de este proceso de evaluación continua debe atenderse a tres tipos de evaluación: inicial o diagnóstica, continua y final. En primer lugar, la evaluación inicial y diagnóstica se realiza antes de comenzar el proceso instructivo y permite conocer el punto de partida del alumnado en cuanto a conocimientos, expectativas, experiencias previas y competencias ya adquiridas. Por su parte, la evaluación continua y formativa se realiza durante el proceso instructivo y ofrece información acerca de los logros y limitaciones que se presentan durante el proceso de aprendizaje. En última instancia, la evaluación final se realiza al término del proceso instructivo y es la que permite al terminar el curso escolar que el equipo docente establezca el grado de consecución de los objetivos y de competencias clave descritas en el Perfil de salida de la etapa.

La presente programación recoge estos tres tipos de evaluación. Para empezar, el primer día del curso se desarrollará una prueba escrita de evaluación inicial, consistente en una batería de preguntas objetivas que determinen el grado de conocimientos previos del alumnado y el nivel de adquisición de los criterios de evaluación establecidos en el curso anterior. En el Anexo X se fija un modelo de prueba de evaluación inicial.

Por otro lado, para cada situación de aprendizaje se propondrá un conjunto de actividades de evaluación continua que permitan valorar las fortalezas y limitaciones de los estudiantes; además de readaptar la dinámica metodológica y evaluativa siempre y cuando se estime conveniente. En esta evaluación continua o formativa se emplearán técnicas e instrumentos de evaluación múltiples y variados, a fin de que cada alumno pueda demostrar la adquisición de las competencias clave a través de medios diversos. Para finalizar, la evaluación final será el resultado de todas las actividades y pruebas que se propongan a lo largo del curso.

5.4 Cómo evaluar

Además de continua, la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la ESO debe ser formativa e integradora – artículo 28 de la LOMLOE y artículo 15.1 del Real Decreto 217/2022 –. A estas premisas el Decreto 39/2022 añade que la evaluación debe ser igualmente criterial y orientadora.

La evaluación será formativa en la medida en que permita identificar las limitaciones y errores de cada alumno durante el proceso instructivo (Trepát, 2011, p. 201). Bajo este modelo se pretende que tanto el docente como el propio discente obtengan información del proceso de aprendizaje, analizándolo y tomando las decisiones oportunas para mejorarlo. Es por ello por lo que la retroalimentación, el conocido *feedback* útil, cobra un papel significativo que no solo se enfoca en una corrección del alumnado, sino que ayuda a comprender las causas del error. Por último, se adoptará un modelo de evaluación integradora que esté orientado a la valoración holística de la consecución global de los objetivos de etapa y las competencias clave. Esta dimensión integradora exige que el equipo docente establezca un proceso de evaluación consensuado y sistemático, tomando como marco de referencia los descriptores operativos del Perfil de salida. Dicha coordinación resulta imprescindible para garantizar la objetividad y la coherencia en el diagnóstico del progreso competencial del alumnado.

Sobre la finalidad de la evaluación, esta debe adoptar una visión constructivista en tanto que sirva para la mejora de los aprendizajes del estudiantado. A este respecto, es preciso distinguir entre evaluación y calificación. Por un lado, la evaluación consiste en la obtención de datos para emitir juicios de valor sobre la mejora del aprendizaje de los alumnos. La calificación, por el contrario, es la expresión cualitativa o cuantitativa de dichos juicios de valor (Ruiz Córdoba, 2009). El modelo evaluativo actual no debe residir únicamente en poner calificaciones, sino que tiene que ir encaminado a la mejora del aprendizaje, la mejora de los métodos docentes y la mejora, en definitiva, de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.5 Técnicas e instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación son definidos por el anexo II.B del Decreto 39/2022 como “las herramientas o registros que emplea el docente para comparar los objetivos o competencias esperadas o pretendidas con la consecución lograda por el alumnado”. Estos instrumentos de evaluación están directamente ligados a los procedimientos o técnicas de evaluación con los que se recogerá y se analizará la información relativa a las producciones y propuestas del alumnado.

Tal y como estipula el Real Decreto 217/2022 en su artículo 15.10, “se promoverá el uso generalizado de instrumentos de evaluación variados, diversos, accesibles y adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje que permitan la valoración objetiva de todo el alumnado garantizándose, asimismo, que las condiciones de realización de los procesos asociados a la evaluación se adapten a las necesidades del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”. El artículo 21.4 del Decreto 39/2022 recoge estos aspectos y añade que en todas las materias y ámbitos se incluirán pruebas orales de evaluación.

Por otro lado, las técnicas de evaluación son las diferentes estrategias que permiten la valoración objetiva de los aprendizajes del alumnado. Dichas técnicas deben reunir una serie

de características: tienen que ser variadas para garantizar la evaluación integral y objetiva de todo el estudiantado; deben encontrarse adaptadas a la diversidad del alumnado, especialmente a la de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo; y tienen que ser conocidas por todo el alumnado desde el comienzo del proceso cognitivo. Cada técnica de evaluación está relacionada con una serie de instrumentos de evaluación característicos, los cuales deben ser seleccionados según su capacidad diagnóstica, su adaptación a las situaciones de aprendizaje programadas, su capacidad para llevar a cabo una evaluación competencial y el grado de fiabilidad a fin de garantizar la objetividad en el proceso evaluativo.

Atendiendo a su tipología, el Decreto 39/2022 distingue entre procedimientos o técnicas de observación, técnicas de análisis del desempeño y técnicas de análisis del rendimiento. Las técnicas de observación favorecen el seguimiento continuado del alumnado al registrar mediante distintas herramientas – como el registro anecdótico o la escala de observación – su comportamiento, el nivel de participación, el respeto entre compañeros, etc. Por su parte, las técnicas de análisis de desempeño permiten comprobar cómo el estudiante aplica lo aprendido en el aula a tareas y situaciones prácticas. Para estas técnicas se recurrirá a instrumentos como el portfolio, el cuaderno de clase y proyectos significativos. Por último, las técnicas del análisis de rendimiento tienen como objetivo evaluar el desempeño académico y el aprendizaje final. En este casos se emplearán instrumentos como pruebas orales y pruebas escritas.

En la Tabla 3 se asignan los instrumentos con los que se evaluará cada criterio de evaluación, así como las situaciones de aprendizaje en las que se aplicarán estos instrumentos:

CE	Criterios de evaluación	Instrumentos de evaluación	Situaciones de aprendizaje
CE 1	1.1	Portfolio, cuaderno de clase	SA 1, 2, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12
	1.2	Portfolio, cuaderno de clase, prueba escrita	SA 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 12
	1.3	Prueba oral, escala de observación	SA 8, 9
CE 2	2.1	Portfolio, cuaderno de clase, proyecto significativo	SA 2, 3, 6, 7, 9, 12
	2.2	Registro anecdótico, escala de observación, prueba escrita	SA 2, 5, 7, 8, 9, 10, 12
CE 3	3.1	Portfolio, cuaderno de clase, prueba escrita	SA 2, 3, 4, 6, 8, 9
	3.2	Portfolio, cuaderno de clase	SA 1, 2, 5, 7
CE 5	5.1	Portfolio, cuaderno de clase, escala de observación, registro anecdótico	SA 1, 4, 7, 11
	5.2	Escala de observación	SA 11
CE 6	6.1	Escala de observación, registro anecdótico, portfolio, cuaderno de clase,	SA 6, 8, 9, 10, 11, 12

		prueba escrita, proyecto significativo	
CE 7	7.1	Porfolio, cuaderno de clase, proyecto significativo	SA 1, 3, 4, 5, 10
	7.2	Porfolio	SA 5
CE 8	8.1	Porfolio, cuaderno de clase, prueba escrita, proyecto significativo	SA 6, 9, 11
CE 9	9.1	Porfolio, cuaderno de clase, escala de observación, registro anecdótico, prueba escrita	SA 4, 7, 11
	9.2	Proyecto significativo	SA 12

Tabla 3. Instrumentos de evaluación relacionados con cada criterio de evaluación y situación de aprendizaje. Fuente: elaboración propia.

5.6 Quién evalúa

La evaluación competencial impone un cambio radical en lo referido a los agentes evaluadores. Hasta entonces, la evaluación corría a cargo fundamentalmente del docente, quien tomaba como enfoque el método de heteroevaluación. Sin embargo, al ser el alumno el protagonista de su aprendizaje, se hace prioritario incorporar estrategias que animen al estudiantado a la evaluación particular de sus metas y a la evaluación entre iguales.

En este sentido, ha cobrado una especial importancia en las últimas décadas los métodos de autoevaluación y coevaluación. En la autoevaluación, el juicio de valor sobre la información recolectada es realizado por el propio sujeto evaluado – esto es, el estudiante –. Mientras tanto, la coevaluación es una técnica que apuesta por la evaluación entre iguales, siendo los compañeros de curso los que llevan a cabo el proceso evaluador. La presente programación didáctica integra estos tres enfoques evaluativos con el fin de fomentar una implicación directa del alumnado en el análisis de su propio progreso, ya sea a nivel individual o colectivo.

5.7 Criterios de calificación

El artículo 21.7 del Decreto 39/2022 señala que “las calificaciones de cada materia y ámbito serán decididas por el profesor correspondiente, a partir de la valoración y calificación de los criterios de evaluación establecidos en la respectiva programación didáctica, teniendo presente, en su caso, las medidas adoptadas en materia de atención a la diversidad”. Mientras tanto, según el artículo 21.8, “las calificaciones de las competencias clave serán decididas por el equipo docente, igualmente a partir de la valoración y calificación de los criterios de evaluación establecidos en las programaciones didácticas de las materias y ámbitos que cursa cada alumno en un nivel determinado”.

A partir de la calificación de los criterios de evaluación, se puede obtener de modo simultáneo la calificación de cada materia y de cada competencia clave. A este respecto, se ha decidido establecer los criterios de calificación – o peso – de cada uno de los criterios de evaluación de la materia de la siguiente forma:

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Peso/porcentaje
CE 1	1.1	14%
	1.2	12%
	1.3	6%
CE 2	2.1	8%
	2.2	10%
CE 3	3.1	8%
	3.2	6%
CE 5	5.1	4%
	5.2	2%
CE 6	6.1	8%
CE 7	7.1	8%
	7.2	2%
CE 8	8.1	6%
CE 9	9.1	4%
	9.2	2%

Tabla 4. Criterios de calificación – o peso – de cada uno de los criterios de evaluación de la materia. Fuente: elaboración propia.

En virtud de la relación entre instrumentos y criterios de evaluación, se determinan, a continuación, los criterios de calificación de cada instrumento de evaluación. Además, se realiza una serie de precisiones sobre cada instrumento de evaluación:

- Pruebas escritas: pese a considerarse un instrumento de evaluación tradicional y poco efectivo, la prueba escrita no debe centrarse únicamente en valorar la comprensión de los contenidos teóricos, sino también en evaluar la consecución de las competencias clave establecidas en las actividades prácticas. Es por ello por lo que estas pruebas incluirán diversos modelos de ejercicios, tales como cuestionarios objetivos, preguntas de desarrollo, análisis de fuentes, etc. Los contenidos abordados en estas pruebas no radicarán únicamente en lo que aparece en el libro de texto, sino además en los apuntes y materiales complementarios asignados por el docente. Por cada dos situaciones de aprendizaje tendrá lugar una prueba escrita, con la excepción de la SA 9 y la SA 12, que contarán con una prueba individual – en el Anexo XI se inserta un modelo de prueba escrita para la SA 9 –. Cualquier alumno que sea sorprendido copiando durante el desarrollo de la prueba escrita recibirá una calificación negativa, y deberá realizar nuevamente la prueba en la fase de recuperación. Este instrumento de evaluación tendrá un peso del 40% dentro de la calificación final.

- **Porfolio y cuaderno de clase:** en ellos se recogerá el conjunto de actividades propuestas en cada situación de aprendizaje – fichas de análisis, ejes cronológicos, esquemas, etc. –, así como sus correcciones (Trepát, 2011, p. 201). Cada una de las actividades será evaluada mediante herramientas específicas, principalmente rúbricas y escalas de observación. El porfolio y el cuaderno deberán estar presentados y organizados correctamente, y serán revisados por el profesor al finalizar el trimestre. Estos instrumentos de evaluación tendrán un peso del 30% dentro de la calificación final.
- **Proyectos significativos:** dada la importancia que tienen los proyectos significativos, se ha decidido introducirlos como instrumentos de evaluación particulares. Cada proyecto será evaluado trimestralmente y tendrá un peso del 20% dentro de la calificación final.
- **Actitud y comportamiento:** a pesar de que no constituyen un instrumento de evaluación en sí, la participación y el comportamiento del alumnado serán evaluados mediante instrumentos como la escala de observación o el registro anecdótico. Estos instrumentos tendrán un peso del 10% dentro de la calificación final.

La nota final del curso se obtendrá a partir de la media aritmética de las tres evaluaciones trimestrales. El docente determinará la actividad de recuperación que deberán realizar aquellos alumnos que no hayan superado una o las tres evaluaciones. Dicha actividad puede consistir en un trabajo escrito, la reelaboración de alguna de las actividades del porfolio o el desarrollo de una prueba de recuperación. Si el alumno obtiene una calificación inferior a 5 al finalizar el curso, tendrá que presentarse a una prueba final de recuperación que se celebraría el 24 de junio de 2026. En la Tabla 5 se detallan las fechas para las pruebas escritas ordinarias y para la entrega de trabajos / desarrollo de pruebas de recuperación:

TRIMESTRE	FECHAS DE PRUEBAS ESCRITAS ORDINARIAS	FECHAS DE RECUPERACIÓN
PRIMERO	SA 1 y SA 2: 27 octubre 2025	
	SA 3 y SA 4: 15 diciembre 2025	
SEGUNDO	SA 5 y SA 6: 13 febrero 2026	Entrega de actividades de recuperación y/o desarrollo de una prueba escrita de recuperación del primer trimestre: 12 enero 2026
	SA 7 y SA 8: 23 marzo 2026	
TERCERO	SA 9: 27 abril 2026	Entrega de actividades de recuperación y/o desarrollo de una prueba escrita de recuperación del segundo trimestre: 15 abril 2026
	SA 10 y SA 11: 1 junio 2026	
	SA 12: 19 junio 2026	
		Prueba escrita de recuperación si el alumno obtiene una calificación final inferior a 5: 24 junio 2026

Tabla 5. Fechas para las pruebas escritas ordinarias y para la entrega de trabajos /

desarrollo de pruebas de recuperación. Fuente: elaboración propia.

6. Atención a las diferencias individuales del alumnado

6.1 Generalidades sobre la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

En un mundo crecientemente diverso y complejo, es necesario garantizar el derecho a la educación para todos los alumnos, independientemente de sus necesidades. Por lo tanto, conviene realizar las adaptaciones precisas en vías de garantizar una educación inclusiva.

La LOE ya dejó manifestados estos principios en su artículo 71. Desde entonces, la atención a la diversidad se ha convertido en un elemento educativo de primer orden que ha perdurado con la LOMLOE. Así pues, el Real Decreto 217/2022, en su artículo 19, estipula que las administraciones educativas deben establecer la regulación que permita a los centros educativos implantar las medidas precisas para responder a las necesidades educativas concretas de sus alumnos y alumnas, teniendo en consideración sus circunstancias y ritmos de aprendizaje. Estas medidas buscan que todos los alumnos puedan alcanzar los objetivos de etapa y competencias previstas en el Perfil de salida.

Por todo esto, resulta vital atender a aquellos alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, en adelante NEAE. Según el artículo 71.2 de la LOE y el artículo 28.1 del Decreto 39/2022, cuando hablamos de alumnado con NEAE, nos referimos a aquel que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar.

El IES Federico García Bernalt contempla estos principios de inclusión educativa a través de su Plan de Atención a la Diversidad, incluido en el Proyecto Educativo de Centro. Entre los objetivos de este plan, cabe destacar la detección e identificación temprana de las necesidades educativas del alumnado; así como la estructuración de las medidas de apoyo ordinario y específico que se pueden necesitar para que alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, alcance el máximo desarrollo de sus capacidades, las competencias básicas y los objetivos de las distintas etapas educativas.

Además de los planes del instituto y la legislación, se tienen en cuenta técnicas y proyectos docentes aplicados a estudiantes con NEAE, como el andamiaje de Vygotsky, las adaptaciones que recoge Cabrera Méndez (2011) o los tres principios del DUA.

6.2 Planes específicos: de refuerzo, de recuperación, de enriquecimiento curricular

Para los alumnos que no hayan promocionado el curso anterior, se aplicarán planes específicos de refuerzo orientados principalmente a la motivación y la comprensión de procesos históricos complejos. Estos planes de refuerzo se revisarán periódicamente, en diferentes momentos del curso y, en todo caso, a la finalización del mismo. Dichos planes contemplan las siguientes medidas:

- Entrega de apoyos visuales como organizadores gráficos, mapas, infografías y/o líneas del tiempo para aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje, desfase curricular, etc., o cualquiera que lo precise. Estos apoyos serán proporcionados en el desarrollo de las sesiones teóricas y las actividades prácticas, y están basados en la teoría del andamiaje de Vygotsky. Bajo este enfoque, los soportes serán retirados gradualmente a medida que el alumnado vaya progresando en su aprendizaje y adquiera las capacidades necesarias para avanzar en las actividades de manera autónoma.
- Asignación de roles de «especialistas» a aquellos alumnos que no promocionaron el curso anterior. Dado que estos estudiantes ya cuentan con un conocimiento previo de ciertos contenidos, se busca aprovechar esa experiencia dentro de las dinámicas de trabajo cooperativo y colaborativo. La asignación de estos roles no será estática, sino que se adaptará de forma flexible según la motivación detectada y las necesidades específicas de cada alumno en cada momento del proceso de aprendizaje.
- Otras actividades planteadas en esta programación tienen la misma intencionalidad de resultar motivadoras y atractivas para este tipo de alumnado.

Para los alumnos que hayan promocionado con la materia pendiente, se diseñan y aplican los siguientes planes de recuperación. Estos planes se revisarán periódicamente, en diferentes momentos del curso y, en todo caso, a la finalización del mismo. Dichos planes se concretan en la elaboración de un portfolio donde el alumno recoja y entregue las tareas y fichas encomendadas por el docente. Cada mes, el profesor pedirá al alumno – o alumnos – en cuestión que realice una serie de actividades relacionadas con los contenidos de la materia pendiente del curso anterior, esto es, Geografía e Historia de 3º de la ESO. Estas actividades se hallarán vinculadas siempre que sea posible con el temario de 4º.

Para el alumnado cuyo progreso y características lo requiera – como el alumnado con altas capacidades –, se aplicará un plan de enriquecimiento curricular. Dicho plan incorporará conocimientos multidisciplinares mediante ampliaciones horizontales de contenidos. Además, se propondrán actividades adicionales que residan en la metodología didáctica del aprendizaje basado en proyectos, la resolución de problemas de cierta complejidad, el desarrollo de experimentos y/o el aprendizaje cooperativo. Estas actividades serán diseñadas, bien como ampliación de las actividades ordinarias, bien como sustitutivas de las mismas.

6.3 Adaptaciones curriculares: de acceso, no significativas, significativas

En primer lugar, se señalan las adaptaciones curriculares de acceso, es decir, las modificaciones o provisión de recursos espaciales, materiales, personales o de comunicación que van a facilitar a determinado alumnado el desarrollo del currículo: ubicación preferente en el aula – cerca del profesor para alumnos con TDAH o déficit sensorial –, control de estímulos distractores y mejora de la iluminación o calidad acústica; uso de textos con formatos de letra más grande para alumnos con baja visión, empleo de audiolibros o lectores de pantalla, y facilitación de mobiliario adaptado si fuera necesario; uso de lenguajes alternativos – braille, lengua de signos – o productos de apoyo tecnológico, tales como *tablets* con función de zoom, teclados adaptados, podcast, etc.; y apoyo dentro del aula por maestros especialistas de pedagogía terapéutica o audición y lenguaje, personal complementario u otro personal.

A continuación, se reflejan las modificaciones de los elementos no prescriptivos del currículo para el alumnado que lo requiera – adaptaciones curriculares no significativas –. Se valorarán especialmente los tres principios del DUA: empleo de organizadores gráficos, mapas, infografías y/o líneas del tiempo para aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento, desfase curricular, necesidad de compensación educativa, etc.; priorización de actividades prácticas que resulten motivadoras y atractivas al alumnado – análisis de fuentes primarias, proyectos, actividades cooperativas, etc. –; fragmentación de tareas largas en pasos más pequeños con supervisión intermedia – teoría del andamiaje –; expresión de la información en múltiples formatos – prueba escrita, presentaciones orales, infografías, esquemas, etc. –; e incremento del tiempo en un 25% durante las pruebas de evaluación y posibilidad de realizar exámenes en espacios separados para evitar distracciones.

Por último, se señalan las modificaciones de los elementos prescriptivos del currículo – adaptaciones curriculares significativas – para el alumnado que lo requiera: eliminación de contenidos de 4º de la ESO que se consideran inalcanzables y sustitución por contenidos de niveles anteriores; modificación y/o eliminación de algunos objetivos de etapa y competencias específicas; y cualquier otra adaptación que establezca el documento individual de adaptación curricular significativa del alumnado con necesidades educativas especiales.

7. Secuencia de unidades temporales de programación

A nivel temporal, las doce situaciones de aprendizaje han sido distribuidas en los nueve meses que conforman un curso completo. Para la temporalización de las situaciones de aprendizaje, se ha utilizado como referencia el calendario escolar para el curso 2025-2026 de la Junta de Castilla y León, que es el que se expone en la Imagen 2 y en el Anexo XII.

 **Junta de Castilla y León**
Consejería de Educación

CALENDARIO ESCOLAR 2025-2026

SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE
L M X J V S D	L M X J V S D	L M X J V S D
1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5	1 2
8 9 10 11 12 13 14	6 7 8 9 10 11 12	3 4 5 6 7 8 9
15 16 17 18 19 20 21	13 14 15 16 17 18 19	10 11 12 13 14 15 16
22 23 24 25 26 27 28	20 21 22 23 24 25 26	17 18 19 20 21 22 23
29 30	27 28 29 30 31	24 25 26 27 28 29 30
DICIEMBRE	ENERO	FEBRERO
L M X J V S D	L M X J V S D	L M X J V S D
1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4	1
8 9 10 11 12 13 14	5 6 7 8 9 10 11	2 3 4 5 6 7 8
15 16 17 18 19 20 21	12 13 14 15 16 17 18	9 10 11 12 13 14 15
22 23 24 25 26 27 28	19 20 21 22 23 24 25	16 17 18 19 20 21 22
29 30 31	26 27 28 29 30 31	23 24 25 26 27 28
MARZO	ABRIL	MAYO
L M X J V S D	L M X J V S D	L M X J V S D
1	1 2 3 4 5	1 2 3
2 3 4 5 6 7 8	6 7 8 9 10 11 12	4 5 6 7 8 9 10
9 10 11 12 13 14 15	13 14 15 16 17 18 19	11 12 13 14 15 16 17
16 17 18 19 20 21 22	20 21 22 23 24 25 26	18 19 20 21 22 23 24
23 24 25 26 27 28 29	27 28 29 30	25 26 27 28 29 30 31
30 31		
JUNIO		
L M X J V S D		
1 2 3 4 5 6 7		
8 9 10 11 12 13 14		
15 16 17 18 19 20 21		
22 23 24 25 26 27 28		
29 30		

Imagen 2. Calendario escolar 2025-2026. Fuente: Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.

Hipotetizando que esta asignatura podría impartirse todos los lunes, miércoles y viernes; el resultado de la temporalización es el que aparece recogido en la Tabla 6:

TRIMESTRE	UNIDAD DIDÁCTICA	SESIONES TOTALES
PRIMERO	UD 1: El siglo XVIII. La era de la Ilustración.	39 (36 + 3 sesiones de reserva)
	UD 2: La era de las revoluciones (1776-1871).	
	UD 3: La Revolución Industrial.	
	UD 4: La crisis del Antiguo Régimen y la construcción del Estado liberal en España.	
SEGUNDO	UD 5: Imperialismo y Primera Guerra Mundial.	32 (31 + 1 sesión de reserva)
	UD 6: El periodo de entreguerras y la Segunda Guerra Mundial.	
	UD 7: Restauración borbónica, Segunda República y Guerra Civil Española (1874-1939).	
	UD 8: Nueva geopolítica mundial y descolonización (1945-1991).	
TERCERO	UD 9: La dictadura franquista (1939-1975).	32 (30 + 2 sesiones de reserva)
	UD 10: El nuevo orden mundial. Globalización y diversidad.	
	UD 11: Transición y democracia española.	
	UD 12: Relaciones internacionales y conflictos recientes.	

Tabla 6. Temporalización de las unidades de programación/situaciones de aprendizaje.
Fuente: elaboración propia a partir de la información extraída del calendario escolar 2025-2026 de la Consejería de Educación de Castilla y León.

En esta tabla se han tenido en cuenta las sesiones de reserva que formarían parte de las últimas de cada trimestre. Lo habitual es que durante este periodo estén organizadas las juntas de evaluación, por lo que apenas hay carga lectiva y no se avanza prácticamente en el temario. La sesión del 15 de septiembre estaría destinada a la evaluación inicial, por lo que también quedaría encuadrada como sesión de reserva.

En los siguientes cuadros resumen se incluye el desarrollo de cada una de las unidades didácticas/situaciones de aprendizaje propuestas en esta programación. Asimismo, cabe destacar que, al cierre de la sección de anexos, se ha incluido de manera específica la situación de aprendizaje 9, dedicada íntegramente al periodo de la dictadura franquista.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 1				
Título: El siglo XVIII. La era de la Ilustración.			Temporalización: 8 sesiones (17 septiembre – 3 octubre).	
Descripción y finalidad de los aprendizajes: esta situación de aprendizaje pretende que los alumnos comprendan el profundo cambio de paradigma que supuso la Ilustración en el siglo XVIII y analicen de forma crítica cómo sus ideas impactaron en la construcción del mundo contemporáneo.				
Fundamentación curricular				
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Descriptorios operativos	Objetivos de etapa
CE 1	1.1	1.	CCL3, CD1, CD2	a), e), j)
	1.2	2.	CCL2, CCL3, STEM4, CD2, CD1	
CE 3	3.2	3.	CCL3, STEM4, CD2, CPSAA3	
CE 5	5.1	4.	CD3, CC2, CCEC1	
CE 7	7.1	5.	CP3, STEM4, CD2, CPSAA1, CC1, CCEC1, CCEC3	
Indicadores de logro				
1. Describe las características de la sociedad estamental e investiga los cambios en la vida cotidiana y la influencia de la burguesía en los nuevos espacios de sociabilidad.				
2. Identifica y contrasta los pilares estructurales del Antiguo Régimen frente a las nuevas ideas que plantea la Ilustración mediante la elaboración de esquemas.				
3. Analiza las transformaciones económicas del siglo XVIII, reconociendo el paso del mercantilismo a las bases de la fisiocracia y el liberalismo económico.				
4. Explica oralmente el impacto de las ideas ilustradas en las monarquías absolutas, argumentando las características y contradicciones del Despotismo Ilustrado.				
5. Valora el patrimonio artístico del siglo XVIII, diferenciando las características formales y la intencionalidad del estilo Rococó y del Neoclasicismo a través del análisis de imágenes representativas.				
Contenidos de la materia			Contenidos de carácter transversal	
A1, A2, B1, B2, C8			CT1, CT2, CT3, CT4, CT6, CT7, CT8	
Aprendizaje interdisciplinar: Educación en Valores Cívicos y Éticos, Lengua Castellana y Literatura, Educación Plástica, Visual y				

Audiovisual.		
Planificación de actividades y tareas		
Sesión	Actividad	Material
Sesión 1	Trabajo investigación	Pizarra digital, libro de texto, fragmentos de prensa actual.
Sesión 2	Elaboración de esquemas	Libro de texto, fragmentos adaptados de textos de la época; cuaderno de clase, material de papelería.
Sesión 3	Elaboración de un cuadro comparativo	Libro de texto, mapas políticos del siglo XVIII, cuaderno de clase, material de papelería.
Sesión 4	Debate guiado	Pizarra digital, fragmentos adaptados de textos de la época.
Sesión 5	Trabajo investigación	Pizarra digital, ordenadores, blogs históricos.
Sesión 6	Análisis de obras de arte	Pizarra digital, galería virtual de imágenes del Louvre.
Sesión 7	Elaboración de un «manifiesto ilustrado»	Libro de texto, material de papelería, fragmentos de prensa actual, materiales anteriores.
Sesión 8	Presentación de los manifiestos	Pizarra digital, presentaciones digitales – Microsoft Power Point o Canva –.
ODS vinculados a esta situación de aprendizaje: ODS 4, 10 y 16.		

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 2				
Título: La era de las revoluciones (1776-1871).			Temporalización: 9 sesiones (6 – 27 octubre).	
Descripción y finalidad de los aprendizajes: esta situación de aprendizaje analiza la quiebra del Antiguo Régimen y la construcción del modelo liberal. A través del estudio de las revoluciones americana y francesa, el Imperio napoleónico y las oleadas liberales y nacionales del XIX, el alumnado comprenderá el origen de los derechos civiles, la soberanía nacional y la configuración del mapa europeo actual.				
Fundamentación curricular				
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Descriptorios operativos	Objetivos de etapa
CE 1	1.1	1.	CCL3, CD1, CD2	a), b), h), i)
	1.2	2.	CCL2, CCL3, STEM4, CD2, CC1	
CE 2	2.1	3.	CCL5, STEM2, STEM4, CD2, CD3, CC1, CC3	

	2.2	4.	CCL5, STEM4, CPSAA3, CC1, CC3, CE3	
CE 3	3.1	5.	CCL1, CCL2, CCL3, STEM4, STEM5, CD2	
	3.2	6.	CCL3, STEM4, CD2, CPSAA3	
Indicadores de logro				
1. Elabora un eje cronológico que recoja los hitos fundamentales desde la Revolución Americana hasta las unificaciones de Italia y Alemania.				
2. Contrasta información sobre la figura de Napoleón utilizando fuentes primarias y secundarias.				
3. Analiza la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano identificando los principios de libertad e igualdad frente a la sociedad estamental.				
4. Explica las causas políticas y económicas del estallido revolucionario en la Francia de 1789.				
5. Compara las consecuencias de las revoluciones de 1830 y 1848 en el mapa político europeo.				
6. Relaciona el concepto de nacionalismo con los procesos de unificación de los Estados italiano y alemán.				
Contenidos de la materia			Contenidos de carácter transversal	
A1, A2, B1, B2, B10, C1			CT1, CT2, CT6, CT15	
Aprendizaje interdisciplinar: Lengua Castellana y Literatura, Tecnología y Digitalización.				
Planificación de actividades y tareas				
Sesión	Actividad		Material	
Sesión 1	Análisis de textos: técnica «1-2-4»		Pizarra digital, libro de texto, fragmentos adaptados de textos de la época.	
Sesión 2	Trabajo investigación: técnica <i>jigsaw</i>		Libro de texto, fragmentos de textos de la época, mapas del siglo XVIII.	
Sesión 3	Lectura obligatoria – Anexo VIII –		Capítulo 5 de <i>Historia de dos ciudades</i> , de Charles Dickens; ficha de realización de la actividad, pizarra digital	
Sesión 4	Análisis de textos		Fragmentos adaptados de la <i>Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano</i> , libro de texto, esquemas.	
Sesión 5	Debate guiado		Libro de texto, biografías contrastadas de Napoleón, fuentes primarias y secundarias sobre el Imperio napoleónico.	
Sesión 6	Elaboración de mapas		Mapas mudos, material de papelería, libro de texto.	
Sesión 7	Elaboración de un cuadro comparativo		Libro de texto, fragmentos adaptados de textos sobre las oleadas revolucionarias.	

Sesión 8	Elaboración de un eje cronológico	Pizarra, libro de texto, cuaderno de clase.
Sesión 9	Prueba escrita	Prueba escrita evaluable.
ODS vinculados a esta situación de aprendizaje: ODS 4, 10 y 16.		

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 3				
Título: La Revolución Industrial.			Temporalización: 10 sesiones (29 octubre – 21 noviembre).	
Descripción y finalidad de los aprendizajes: esta situación de aprendizaje pretende que el alumnado identifique las raíces del mundo globalizado actual y valore la conquista de derechos sociales. Se analizarán las transformaciones económicas, el surgimiento de nuevas clases sociales, la lucha por los derechos laborales y el papel de la mujer, así como la evolución artística.				
Fundamentación curricular				
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Descriptorios operativos	Objetivos de etapa
CE 1	1.2	1.	CCL2, CCL3, STEM4, CD2, CC1	a), c), d), g), h), j)
CE 2	2.1	2.	CCL5, STEM2, STEM4, CD2, CD3, CC1, CC3	
		3.		
CE 3	3.1	4.	CCL1, CCL2, CCL3, STEM4, STEM5, CD2	
CE 7	7.1	5.	CP3, STEM4, CD2, CPSAA1, CC1, CCEC1, CCEC3	
Indicadores de logro				
1. Analiza el impacto que tuvo la Revolución Industrial en el paisaje urbano a través de un informe.				
2. Elabora de forma autónoma una argumentación crítica que relata las condiciones de vida de los colectivos silenciados en el siglo XIX utilizando para ello la comparación de datos económicos reales y el cálculo de la brecha salarial de género.				
3. Diseña y presenta un producto final creativo que integra la interpretación de una obra de arte con la defensa de derechos sociales, demostrando capacidad para conectar el pasado histórico con problemas de desigualdad actuales.				
4. Describe las consecuencias económicas y sociales de la mecanización y el sistema de producción fabril en el desarrollo del capitalismo.				
5. Selecciona y analiza críticamente manifestaciones artísticas del siglo XIX – como el Realismo o el Romanticismo –, identificando en ellas los símbolos de protesta o de sensibilidad social que representan al movimiento obrero o sufragista.				

Contenidos de la materia		Contenidos de carácter transversal
A2, A4, B1, B3, B4, C5		CT1, CT2, CT3, CT4, CT5, CT6, CT8, CT14
Aprendizaje interdisciplinar: Matemáticas, Economía y Emprendimiento, Física y Química, Educación Plástica, Visual y Audiovisual		
Planificación de actividades y tareas		
Sesión	Actividad	Material
Sesión 1	Trabajo investigación	Ordenadores, mapa interactivo, pizarra digital.
Sesión 2	Elaboración de un mapa conceptual	Libro de texto, planos mudos de máquinas, material de papelería, cuaderno de clase.
Sesión 3	Trabajo investigación	Libro de texto, mapas históricos.
Sesión 4	Juego de roles	Tarjetas de personajes, gráficas económicas, libro de texto.
Sesión 5	Redacción de un informe	Dossier de textos primarios adaptados, fotografías históricas, libro de texto.
Sesión 6	Debate guiado	Extractos de textos adaptados, biografías de líderes obreros.
Sesión 7	Elaboración de un cuadro comparativo	Fragmentos adaptados de textos históricos, material de papelería, cuaderno de clase.
Sesiones 8-10	Proyecto significativo 1 – Anexo VI –	Pizarra digital, dossier de obras de arte, fichas de realización de las actividades, presentación digital.
ODS vinculados a esta situación de aprendizaje: ODS 4, 5, 8, 9, 10 y 11.		

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 4				
Título: La crisis del Antiguo Régimen y la construcción del Estado liberal en España.			Temporalización: 9 sesiones (24 noviembre – 15 diciembre).	
Descripción y finalidad de los aprendizajes: esta situación de aprendizaje busca que el alumnado comprenda la transición de la Edad Moderna a la Contemporánea en España, analizando las rupturas y permanencias. Se centra en el desarrollo del pensamiento histórico a través de la multicausalidad y la formación del espíritu crítico ante la construcción del Estado liberal y la identidad democrática.				
Fundamentación curricular				
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Descriptorios operativos	Objetivos de etapa
CE 1	1.1	1.	CCL3, CD1, CD2	a), g), h), l), CyL1)
CE 3	3.1	2.	CCL1, CCL2, CCL3, STEM4, STEM5, CD2	

CE 5	5.1	3.	CD3, CC2, CCEC1	
CE 7	7.1	4.	CP3, STEM4, CD2, CPSAA1, CC1, CCEC1, CCEC3	
CE 9	9.1	5.	CC1, CC4, CCEC1	
Indicadores de logro				
1. Diseña un eje cronológico sobre las fases del reinado de Isabel II y el Sexenio Revolucionario, contrastando fuentes primarias y secundarias.				
2. Identifica el impacto de la incipiente revolución industrial y el ferrocarril en la transformación del paisaje y la economía de España y Castilla y León durante el siglo XIX.				
3. Explica de forma multicausal el paso del absolutismo al liberalismo, destacando la importancia de la Constitución de 1812 en la ruptura del Antiguo Régimen.				
4. Analiza la obra de Goya como testimonio patrimonial clave para comprender la violencia y el cambio social de la época.				
5. Comprende la huella que dejó la ocupación francesa en la provincia de Salamanca a través de un trabajo de investigación.				
Contenidos de la materia			Contenidos de carácter transversal	
A2, B1, B2, B3, B4, B5, C8			CT1, CT2, CT3, CT6, CT15	
Aprendizaje interdisciplinar: Lengua Castellana y Literatura, Educación Plástica, Visual y Audiovisual.				
Planificación de actividades y tareas				
Sesión	Actividad		Material	
Sesión 1	Trabajo investigación: técnica «1-2-4»		Pizarra digital, libro de texto, selección de textos adaptados sobre el Despotismo Ilustrado.	
Sesión 2	Trabajo investigación: técnica <i>jigsaw</i>		Libro de texto, mapas históricos y fragmentos adaptados.	
Sesiones 3-4	Actividad complementaria: itinerario didáctico Parque Arqueológico Botánico		Ordenadores, acceso a páginas web y blogs históricos, ficha de realización de las actividades.	
Sesión 5	Debate guiado		Pizarra digital, libro de texto, fragmentos de textos adaptados.	
Sesión 6	Elaboración de un eje cronológico		Libro de texto, material de papelería, cuaderno de clase.	
Sesión 7	Trabajo investigación		Pizarra digital, libro de texto, datos estadísticos, mapas.	
Sesión 8	Análisis de obras de arte		Dosier de obras de arte, pizarra digital, ficha de realización de la actividad.	
Sesión 9	Prueba escrita		Prueba escrita evaluable.	
ODS vinculados a esta situación de aprendizaje: ODS 4, 8, 10, 11 y 16.				

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 5				
Título: Imperialismo y Primera Guerra Mundial.			Temporalización: 8 sesiones (9 – 26 enero).	
Descripción y finalidad de los aprendizajes: esta situación de aprendizaje pretende que el alumnado asimile la importancia de la sostenibilidad y comprenda realidades complejas como la Primera Guerra Mundial y la Revolución rusa desde un punto de vista crítico y con perspectiva histórica.				
Fundamentación curricular				
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Descriptorios operativos	Objetivos de etapa
CE 1	1.1	1.	CCL3, CD1, CD2	a), b), d), g), h), j), l)
CE 2	2.2	2.	CCL5, STEM4, CPSAA3, CC1, CC3, CE3	
CE 3	3.2	3.	CCL3, STEM4, CD2, CPSAA3	
CE 7	7.1	4.	CP3, STEM4, CD2, CPSAA1, CC1, CCEC1, CCEC3	
	7.2	5.	CC1, CC2, CCEC1	
Indicadores de logro				
1. Analiza y extrae información de fuentes primarias sobre el Imperialismo y la Primera Guerra Mundial.				
2. Formula juicios críticos relacionando las rivalidades imperialistas y el sistema de alianzas del siglo XIX con las tensiones geopolíticas del mundo actual, participando activamente en debates de aula.				
3. Explica los avances económicos y del capitalismo durante la Segunda Revolución Industrial, evaluando sus consecuencias sociales y su impacto en el desarrollo de la actual globalización económica.				
4. Relaciona las duras condiciones de la clase obrera a fines del siglo XIX y el desgaste de la Gran Guerra con el estallido de la Revolución Rusa de 1917, valorando el papel histórico de los movimientos sociales.				
5. Identifica y describe las características fundamentales de la arquitectura del siglo XIX y las primeras vanguardias artísticas, interpretándolas como una ruptura estética reflejo de la crisis social y el conflicto bélico.				
Contenidos de la materia			Contenidos de carácter transversal	
A2, A5, B1, B3, B4, B6, C6			CT1, CT2, CT3, CT6, CT9, CT11, CT15	
Aprendizaje interdisciplinar: Lengua Castellana y Literatura, Educación Plástica, Visual y Audiovisual				

Planificación de actividades y tareas		
Sesión	Actividad	Material
Sesión 1	Análisis de mapas e imágenes	Pizarra digital, mapas históricos, imágenes de finales del siglo XIX.
Sesión 2	Juego de roles	Fichas de personaje, fragmentos adaptados de textos de la época, gráficos económicos.
Sesión 3	Análisis de mapas	Pizarra digital, mapas mudos de África/Asia, libro de texto, fragmentos adaptados de textos de la época.
Sesión 4	Elaboración de un mapa conceptual	Libro de texto, material de papelería, cuaderno de clase.
Sesión 5	Trabajo investigación: técnica «1-2-4»	Libro de texto, pizarra digital, fuentes primarias adaptadas de la Gran Guerra.
Sesión 6	Elaboración de un eje cronológico	Libro de texto, material de papelería, cuaderno de clase.
Sesión 7	Análisis de obras de arte	Pizarra digital, láminas de arte, ficha de la actividad.
Sesión 8	Redacción de una carta testimonial	Material de papelería, plantillas de cartas envejecidas.
ODS vinculados a esta situación de aprendizaje: ODS 4, 8 9, 10 y 16.		

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 6				
Título: El periodo de entreguerras y la Segunda Guerra Mundial.			Temporalización: 8 sesiones (28 enero – 13 febrero)	
Descripción y finalidad de los aprendizajes: esta situación de aprendizaje busca que el alumnado comprenda la complejidad de la primera mitad del siglo XX, analizando cómo las crisis económicas y los totalitarismos fracturaron la paz tras 1918, desembocando en el mayor conflicto de la historia. La finalidad es que el alumnado adquiera una perspectiva crítica sobre los peligros de los extremismos, valore el patrimonio cultural de la época y entienda la necesidad de organismos como la ONU para la convivencia global.				
Fundamentación curricular				
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Descriptorios operativos	Objetivos de etapa
CE 1	1.1	1.	CCL3, CD1, CD2	a), d), e), g), h), j), l)
	1.2	2.	CCL5, STEM2, STEM4, CD2, CD3, CC1, CC3	
CE 2	2.1	3.	CCL5, STEM2, STEM4, CD2, CD3, CC1, CC3	
CE 3	3.1	4.	CCL1, CCL2, CCL3, STEM4, STEM5, CD2	

CE 6	6.1	5.	CCL5, CP3, CPSAA3, CC1, CC2, CC3, CCEC1	
		6.		
CE 8	8.1	7.	CC1, CC2, CC3	
Indicadores de logro				
1. Selecciona y contrasta fuentes primarias para diferenciar la propaganda totalitaria de la información objetiva.				
2. Explica de forma multicausal la transición de la prosperidad de los «felices años 20» al colapso de la Gran Depresión y sus efectos sociales.				
3. Elabora un manifiesto digital mediante la herramienta Padlet, donde integra las reflexiones extraídas de la investigación en el museo virtual del Holocausto y conecta las consecuencias de este suceso con los mecanismos de paz establecidos por la ONU.				
4. Describe las fases principales de la Segunda Guerra Mundial y el concepto de «guerra total».				
5. Valora la importancia de los derechos y libertades individuales frente a la ideología de los estados totalitarios.				
6. Explica cómo el arte fue utilizado como reflejo del ambiente conflictivo y bélico de la época.				
7. Argumenta la necesidad histórica de la creación de la ONU y valora los principios de la Declaración Universal de los Derechos Humanos como base de la convivencia actual.				
Contenidos de la materia			Contenidos de carácter transversal	
A1, A2, A3, B1, B6, C1, C6, C8			CT1, CT2, CT3, CT4, CT6, CT7, CT10, CT11, CT15	
Aprendizaje interdisciplinar: Educación en Valores Cívicos y Éticos, Tecnología y Digitalización, Educación Plástica, Visual y Audiovisual				
Planificación de actividades y tareas				
Sesión	Actividad		Material	
Sesión 1	Elaboración de un cuadro comparativo		Vídeo previo – <i>flipped classroom</i> –, material de papelería, ficha de realización de la actividad.	
Sesión 2	Análisis de fuentes primarias		Dossier de fuentes primarias adaptadas de la época, pizarra digital, libro de texto.	
Sesión 3	Trabajo investigación: técnica <i>jigsaw</i>		Dossier de obras de arte, pizarra digital, libro de texto.	
Sesión 4	Elaboración de un eje cronológico		Pizarra, libro de texto, material de papelería, cuaderno de clase.	
Sesiones 5-7	Proyecto significativo 2 – Anexo VI –		Ordenadores, acceso a páginas web, presentaciones digitales – Microsoft Power Point o Canva –.	

Sesión 8	Prueba escrita	Prueba escrita evaluable.
ODS vinculados a esta situación de aprendizaje: ODS 4, 8, 10 y 16.		

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 7				
Título: Restauración borbónica, Segunda República y Guerra Civil Española (1874- 1939).			Temporalización: 8 sesiones (18 febrero – 6 marzo).	
Descripción y finalidad de los aprendizajes: esta situación de aprendizaje busca que el alumnado comprenda la evolución política, social y económica de España desde el fin del Sexenio Democrático hasta el término de la Guerra Civil. El objetivo es analizar los conflictos entre modernidad y tradición, el fracaso de los sistemas parlamentarios no democráticos y la lucha por las libertades, fomentando la conciencia ciudadana y la memoria democrática.				
Fundamentación curricular				
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Descriptorios operativos	Objetivos de etapa
CE 1	1.2	1.	CCL2, CCL3, STEM4, CD2, CC1	a), b), c), d), e) h), j), CyL1)
CE 2	2.1	2.	CCL5, STEM2, STEM4, CD2, CD3, CC1, CC3	
	2.2	3.	CCL5, STEM4, CPSAA3, CC1, CC3, CE3	
CE 3	3.2	4.	CCL3, STEM4, CD2, CPSAA3	
CE 5	5.1	5.	CD3, CC2, CCEC1	
CE 9	9.1	6.	CC1, CC4, CCEC1	
Indicadores de logro				
1. Identifica correctamente la ideología y el contexto de una caricatura de la prensa satírica de la época sobre el turno; o de una obra de arte.				
2. Elabora un eje cronológico que explique las causas de la crisis del 98 y su impacto en el movimiento regeneracionista español.				
3. Expresa un juicio crítico sobre los principales acontecimientos y conflictos que se vivieron en la Segunda República.				
4. Explica las multicausalidades que llevaron al fin de la monarquía de Alfonso XIII y la proclamación de la Segunda República en 1931.				
5. Analiza críticamente el papel de la mujer en la Segunda República, destacando el logro del sufragio femenino y la figura de Clara Campoamor.				

6. Contextualiza la Guerra Civil Española dentro del panorama internacional de los años 30, identificando los apoyos de las potencias totalitarias y las democracias.		
Contenidos de la materia		Contenidos de carácter transversal
A1, A2, A3, B1, B4, B5, B6, B11, C3, C5		CT1, CT2, CT3, CT4, CT6, CT7, CT8, CT11, CT15
Aprendizaje interdisciplinar: Lengua Castellana y Literatura, Educación en Valores Cívicos y Éticos, Educación Plástica, Visual y Audiovisual		
Planificación de actividades y tareas		
Sesión	Actividad	Material
Sesión 1	Análisis de fuentes primarias	Pizarra digital, caricaturas de prensa satírica, ficha de realización de la actividad
Sesión 2	Elaboración de un eje cronológico	Libro de texto, material de papelería y cuaderno de clase.
Sesión 3	Debate guiado	Fragmentos de textos adaptados de la época, libro de texto.
Sesión 4	Trabajo investigación	Libro de texto, fragmentos adaptados de la Constitución de 1931.
Sesión 5	Análisis de fuentes primarias	Ordenadores, acceso a la Biblioteca Virtual de Prensa Histórica, ficha de realización de la actividad.
Sesión 6	Lectura obligatoria – Anexo VIII –	Cuadro I de <i>Las bicicletas son para el verano</i> , de Fernando Fernán Gómez; ficha de realización de la actividad, pizarra digital.
Sesión 7	Análisis de mapas	Mapas bélicos del siglo XX, material audiovisual sobre las Brigadas Internacionales, libro de texto.
Sesión 8	Análisis de obras de arte	Pizarra digital, dossier de obras de arte, libro de texto.
ODS vinculados a esta situación de aprendizaje: ODS 4, 5, 10 y 16.		

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 8				
Título: Nueva geopolítica mundial y descolonización (1945-1991).			Temporalización: 7 sesiones (9 – 23 marzo).	
Descripción y finalidad de los aprendizajes: esta situación de aprendizaje pretende que el alumnado comprenda la fractura del mundo en bloques tras la Segunda Guerra Mundial y el complejo proceso de descolonización. Se busca que analicen y realicen un juicio crítico sobre las relaciones de poder, la evolución de los sistemas democráticos y totalitarios, y el surgimiento de nuevos actores internacionales.				
Fundamentación curricular				
Competencias	Criterios de	Indicadores	Descriptorios operativos	Objetivos de

específicas	evaluación	de logro		etapa
CE 1	1.2	1.	CCL2, CCL3, STEM4, CD2, CC1	a), b), c), d), e), g), h), j)
	1.3	2.	CCL3, STEM4, CD2, CPSAA4, CC1, CCEC4	
CE 2	2.2	3.	CCL5, STEM4, CPSAA3, CC1, CC3, CE3	
CE 3	3.1	4.	CCL1, CCL2, CCL3, STEM4, STEM5, CD2	
CE 6	6.1	5.	CCL5, CP3, CPSAA3, CC1, CC2, CC3, CCEC1	
Indicadores de logro				
1. Identifica sesgos ideológicos en noticias o propaganda de la Guerra Fría, comparándolos con datos históricos objetivos.				
2. Elabora una breve presentación digital sobre un conflicto de la descolonización o la Guerra Fría, citando correctamente las fuentes utilizadas.				
3. Describe el impacto social y económico de la sociedad de consumo en el bloque capitalista a partir de fuentes estadísticas y gráficas.				
4. Sitúa correctamente en un eje cronológico los hitos clave de la Guerra Fría y las fases de la descolonización.				
5. Reconoce la importancia de los derechos humanos frente a los totalitarismos y los conflictos de la segunda mitad del siglo XX.				
Contenidos de la materia			Contenidos de carácter transversal	
A2, A4, A5, B1, B7, C5			CT1, CT2, CT3, CT4, CT5, CT6, CT8, CT10, CT11, CT15	
Aprendizaje interdisciplinar: Lengua Castellana y Literatura, Economía y Emprendimiento, Educación en Valores Cívicos y Éticos				
Planificación de actividades y tareas				
Sesión	Actividad		Material	
Sesión 1	Trabajo investigación: «grupos de investigación»		Mapas históricos de la Guerra Fría, fragmentos adaptados de los acuerdos de Yalta y Potsdam, libro de texto.	
Sesión 2	Análisis de fuentes primarias		Pizarra digital, cartelería publicitaria de los años 50- 60, fragmentos de videos de la época.	
Sesión 3	Trabajo investigación: técnica <i>jigsaw</i>		Textos comparativos sobre sistemas económicos, gráficas económicas, libro de texto.	
Sesión 4	Elaboración de un eje cronológico		Libro de texto, material de papelería, cuaderno de clase.	
Sesión 5	Elaboración de una presentación digital.		Ordenadores, presentaciones digitales – Microsoft Power Point o Canva –, guiones previos.	

Sesión 6	Exposición de las presentaciones	Pizarra digital, presentaciones digitales, guiones previos.
Sesión 7	Prueba escrita	Prueba escrita evaluable.
ODS vinculados a esta situación de aprendizaje: ODS 1, 4, 5, 10 y 16.		

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 9				
Título: La dictadura franquista (1939-1975).			Temporalización: 8 – 27 abril (8 sesiones).	
Descripción y finalidad de los aprendizajes: esta situación de aprendizaje aborda el estudio de la dictadura franquista en España desde el final de la Guerra Civil hasta la muerte de Francisco Franco. Se busca que los alumnos comprendan una realidad compleja y dinámica como fue el franquismo y, al mismo tiempo, que construyan una visión crítica del presente.				
Fundamentación curricular				
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Descriptorios operativos	Objetivos de etapa
CE 1	1.1	1.	CCL3, CD1, CD2	a), b), e), h), j), CyL1)
	1.2	2.	CCL2, CCL3, STEM4, CD2, CC1	
	1.3	3.	CCL3, STEM4, CD2, CPSAA4, CC1, CCEC4	
CE 2	2.1	4.	CCL5, STEM2, STEM4, CD2, CD3, CC1, CC3	
	2.2	5.	CCL5, STEM4, CPSAA3, CC1, CC3, CE3	
CE 3	3.1	6.	CCL1, CCL2, CCL3, STEM4, STEM5, CD2	
CE 6	6.1	7.	CCL5, CP3, CPSAA3, CC1, CC2, CC3, CCEC1	
CE 8	8.1	8.	CC1, CC2, CC3	
Indicadores de logro				
1. Interpreta y contrasta fuentes primarias y secundarias sobre el franquismo, identificando sesgos ideológicos y desinformación en entornos digitales.				
2. Elabora síntesis explicativas que conectan la posguerra con la autarquía y el posterior desarrollo económico, demostrando dominio de los contenidos tratados.				
3. Crea y expone productos finales – presentaciones orales o fichas de trabajo – que comunican eficazmente la evolución del régimen franquista.				
4. Analiza la represión y la falta de libertades en el ámbito local y nacional durante el franquismo, utilizando herramientas de investigación.				

- histórica.
5. Argumenta críticamente sobre la vigencia de los valores democráticos frente al totalitarismo, basándose en el estudio del periodo 1939 – 1975.
 6. Sitúa correctamente en una línea de tiempo las etapas del franquismo – autarquía, tecnocracia, tardofranquismo –, usando conceptos de simultaneidad y causalidad.
 7. Identifica y valora la resistencia cultural y los movimientos de oposición que lucharon por la igualdad y la inclusión durante la dictadura.
 8. Evalúa el papel de la memoria democrática y el reconocimiento a las víctimas del franquismo como pilar de la convivencia actual.

Contenidos de la materia	Contenidos de carácter transversal
A2, B1, B6, B11, C2, C3	CT2, CT3, CT4, CT6, CT10, CT15
Aprendizaje interdisciplinar: Tecnología y Digitalización, Educación en Valores Cívicos y Éticos	
ODS vinculados a esta situación de aprendizaje: ODS 4, 8, 9, 10 y 16	

Nota: para ver el desarrollo pormenorizado, sesiones detalladas, actividades y rúbricas de esta situación de aprendizaje, consúltense el Anexo correspondiente.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 10				
Título: El nuevo orden mundial. Globalización y diversidad.			Temporalización: 7 sesiones (29 abril – 15 mayo).	
Descripción y finalidad de los aprendizajes: esta situación de aprendizaje busca que el alumnado comprenda la realidad diversa y cambiante del mundo actual como fruto de la acción humana. Se pretende que analicen la complejidad de la globalización, la diversidad de sistemas políticos y económicos, y los retos de la revolución digital, fomentando un compromiso social crítico hacia la sostenibilidad.				
Fundamentación curricular				
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Descriptorios operativos	Objetivos de etapa
CE 1	1.1	1.	CCL3, CD1, CD2	a), b), e), f), j), k), l)
		2.		
CE 2	2.2	3.	CCL5, STEM4, CPSAA3, CC1, CC3, CE3	
		4.		
CE 6	6.1	5.	CCL5, CP3, CPSAA3, CC1, CC2, CC3, CCEC1	
CE 7	7.1	6.	CP3, STEM4, CD2, CPSAA1, CC1, CCEC1, CCEC3	
Indicadores de logro				

1. Localiza y selecciona fuentes digitales y cartográficas fiables para explicar la configuración geopolítica actual tras la caída del bloque soviético. 2. Clasifica en un esquema las causas tecnológicas y económicas que han impulsado la globalización en el siglo XXI. 3. Expresa un juicio crítico y ético sobre la globalización y la diversidad a través de la novela <i>Persépolis</i> . 4. Describe y valora las consecuencias de la globalización en el medio ambiente y en la desigualdad social entre regiones. 5. Identifica las principales regiones geopolíticas del mundo y describe las características clave de la globalización. 6. Valora el arte contemporáneo y el patrimonio como expresiones de la identidad colectiva y herramientas de cohesión social.		
Contenidos de la materia		Contenidos de carácter transversal
A2, A5, B1, B8, C5, C8		CT1, CT2, CT3, CT5, CT11, CT14, CT15
Aprendizaje interdisciplinar: Educación en Valores Cívicos y Éticos, Biología y Geología, Economía y Emprendimiento, Tecnología y Digitalización		
Planificación de actividades y tareas		
Sesión	Actividad	Material
Sesión 1	Trabajo investigación	Ordenadores, mapas mudos, acceso a páginas web, pizarra digital.
Sesión 2	Trabajo investigación	Ordenadores, pizarra digital, noticias de actualidad, acceso a páginas web, ficha de realización de la actividad.
Sesión 3	Juego de roles	Tarjetas de rol, ficha de realización de la actividad.
Sesión 4	Elaboración de un cuadro comparativo	Libro de texto, gráficos económicos, datos del Banco Mundial, material de papelería, cuaderno de clase.
Sesión 5	Lectura obligatoria – Anexo VIII –	Capítulos seleccionados de <i>Persépolis</i> , de Marjane Satrapi, pizarra digital.
Sesión 6	Trabajo investigación	Artículos científicos divulgativos, fragmentos de prensa actual, vídeos cortos, ficha de realización de la actividad.
Sesión 7	Análisis de obras de arte	Dossier de obras de arte, pizarra digital, libro de texto.
ODS vinculados a esta situación de aprendizaje: ODS 4, 7, 10, 12, 13 y 16.		

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 11

Título: Transición y democracia española.			Temporalización: 7 sesiones (18 mayo – 1 junio).	
Descripción y finalidad de los aprendizajes: esta situación de aprendizaje aborda el proceso de construcción de la España contemporánea, desde la ruptura con la dictadura hasta los retos de la sociedad actual en el marco europeo. Se centra en el análisis del cambio como fruto de la acción humana, permitiendo al alumnado comprender cómo la negociación y el consenso dieron lugar al marco de libertades actual.				
Fundamentación curricular				
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Descriptor es operativos	Objetivos de etapa
CE 1	1.1	1.	CCL3, CD1, CD2	a), b), d), e), h), j), CyL1), CyL2), CyL3)
CE 5	5.1	2.	CD3, CC2, CCEC1	
	5.2	3.	CCL5, CPSAA3, CC2, CCEC1	
CE 6	6.1	4.	CCL5, CP3, CPSAA3, CC1, CC2, CC3, CCEC1	
CE 8	8.1	5.	CC1, CC2, CC3	
CE 9	9.1	6.	CC1, CC4, CCEC1	
Indicadores de logro				
1. Elabora una línea del tiempo que sintetiza los hitos clave de la Transición (1975-1982), contrastando fuentes gráficas y textuales.				
2. Explica de forma rigurosa la importancia de la Constitución de 1978 como base de la convivencia democrática y los derechos ciudadanos actuales.				
3. Reconoce y valora el papel de las instituciones de Castilla y León y su Estatuto de Autonomía dentro de la organización territorial del Estado.				
4. Analiza y expone las etapas clave de la integración de España en las instituciones europeas y atlánticas, argumentando cómo su adhesión a la CEE en 1986 transformó la economía y la política exterior española en el contexto final de la Guerra Fría.				
5. Describe las tendencias artísticas y culturales de la España democrática, vinculándolas con la libertad de expresión recuperada tras la dictadura.				
6. Analiza críticamente la importancia del compromiso cívico frente a las desigualdades regionales actuales.				
Contenidos de la materia			Contenidos de carácter transversal	
A1, A2, A5, B1, B8, B9, B11, C2, C3, C4, C6, C7, C9			CT1, CT2, CT3, CT4, CT6, CT7, CT11, CT13, CT15	
Aprendizaje interdisciplinar: Educación en Valores Cívicos y Éticos, Matemáticas, Economía y Emprendimiento, Biología y Geología, Tecnología y Digitalización.				

Planificación de actividades y tareas		
Sesión	Actividad	Material
Sesión 1	Elaboración de un eje cronológico y análisis de fuentes primarias	Libro de texto, fragmentos de la Constitución de 1978, material de papelería, cuaderno de clase.
Sesión 2	Debate guiado	Pizarra digital, fragmentos audiovisuales seleccionados, libro de texto.
Sesiones 3-4	Actividad complementaria: itinerario didáctico Cortes Castilla y León	Guía de la visita institucional, fichas de personajes, hoja de propuestas, cronómetro.
Sesión 5	Trabajo investigación	Mapas de la UE, datos estadísticos, libro de texto, ficha de realización de la actividad.
Sesión 6	Análisis de obras de arte	Dossier de obras artísticas, pizarra digital, libro de texto.
Sesión 7	Prueba escrita	Prueba escrita evaluable.
ODS vinculados a esta situación de aprendizaje: ODS 4, 8, 10, 16 y 17.		

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 12				
Título: Relaciones internacionales y conflictos recientes.			Temporalización: 8 sesiones (3 – 19 junio)	
Descripción y finalidad de los aprendizajes: esta situación de aprendizaje busca que el estudiante adquiera una perspectiva histórica y crítica de las relaciones internacionales, reconociendo el papel de las instituciones globales – ONU, OTAN, UE – y valorando la paz y el diálogo como herramientas indispensables para la convivencia y el desarrollo sostenible de la realidad contemporánea.				
Fundamentación curricular				
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Descriptorios operativos	Objetivos de etapa
CE 1	1.1	1.	CCL3, CD1, CD2	a), b), d), e), h), j)
	1.2	2.	CCL2, CCL3, STEM4, CD2, CC1	
CE 2	2.1	3.	CCL5, STEM2, STEM4, CD2, CD3, CC1, CC3	
	2.2	4.	CCL5, STEM4, CPSAA3, CC1, CC3, CE3	
CE 6	6.1	5.	CCL5, CP3, CPSAA3, CC1, CC2, CC3, CCEC1	
CE 9	9.2	6.	STEM3, CC1, CC2, CC3, CC4, CE1	

Indicadores de logro		
1. Contrasta diversas fuentes periodísticas digitales sobre un mismo conflicto actual, detectando posibles sesgos o desinformación. 2. Localiza con precisión en mapas digitales o analógicos los focos de tensión estudiados. 3. Elabora de forma colaborativa una infografía digital original utilizando herramientas de investigación y diseño para explicar problemas complejos. 4. Relaciona el fenómeno de la globalización y la dependencia energética con la evolución de los precios y la inestabilidad política en Europa, América y Rusia. 5. Diferencia las características de las guerras convencionales frente a las nuevas formas de conflicto. 6. Propone soluciones viables y creativas para los conflictos recientes mediante la aplicación de al menos dos fórmulas innovadoras de cooperación o resolución pacífica.		
Contenidos de la materia		Contenidos de carácter transversal
A1, A2, A3, B1, B11, C2, C6		CT1, CT2, CT3, CT4, CT6, CT7, CT9, CT10, CT11, CT12, CT15
Aprendizaje interdisciplinar: Educación en Valores Cívicos y Éticos, Lengua Castellana y Literatura, Tecnología y Digitalización		
Planificación de actividades y tareas		
Sesión	Actividad	Material
Sesión 1	Trabajo investigación	Mapas mudos, fragmentos de prensa actual, pizarra digital, libro de texto.
Sesión 2	Trabajo investigación: técnica <i>jigsaw</i>	Ordenadores, acceso a páginas web, dossier de fuentes históricas y gráficas.
Sesión 3	Trabajo investigación	Ordenadores, acceso a páginas web, libro de texto, pizarra digital.
Sesión 4	Análisis de textos	Fragmentos contrastados y adaptados de prensa, mapas históricos, libro de texto.
Sesión 5	Trabajo investigación: técnica «1-2-4»	Ordenadores, acceso a páginas web, informes de ONG, mapas interactivos, libro de texto.
Sesiones 6-7	Proyecto significativo 3 – Anexo VI –	Ordenadores, presentaciones digitales, pizarra digital.
Sesión 8	Prueba escrita	Prueba escrita evaluable.
ODS vinculados a esta situación de aprendizaje: ODS 1, 2, 3, 4, 10, 16 y 17.		

8. Orientaciones para la evaluación de la programación de aula y de la práctica docente

De acuerdo con lo establecido en el artículo 21.13 del Decreto 39/2022, “el profesorado que imparte educación secundaria obligatoria evaluará su propia práctica docente como punto de partida para su mejora”. En este sentido, se tendrán en cuenta dos ámbitos de evaluación: de la programación de aula y de la práctica docente.

La programación de aula es el instrumento de planificación, puesta en práctica y revisión de las intenciones educativas previstas en la programación didáctica según las características específicas de un grupo de alumnos, que posibilita la sistematización y la ordenación del trabajo escolar. En concreto, la presente programación didáctica va dirigida a un grupo de 4º de la ESO del IES Federico García Bernalt. A lo largo del curso escolar, el docente irá elaborando la programación de aula, teniendo en cuenta las directrices, orientaciones y criterios establecidos en la propuesta curricular de la etapa, así como el currículo fijado en la programación didáctica correspondiente. Esta programación de aula se mantendrá actualizada cada trimestre y será evaluada según los siguientes criterios: elaboración de la programación de aula, contenido de la programación de aula, grado de cumplimiento de lo establecido en la programación de aula, revisión de la programación de aula.

En cuanto a la evaluación del proceso de enseñanza y de la práctica docente, al final del trimestre se hará entrega de un cuestionario individual en el que cada alumno valore de forma anónima el grado de satisfacción con la materia, así como la contribución de la misma al desarrollo de los objetivos de etapa y competencias clave. Esto permitirá al docente realizar las adaptaciones necesarias para el próximo trimestre. Este cuestionario incluirá diez preguntas en las que se empleará una escala tipo Likert con cinco valores – 1, 2, 3, 4, 5 –, siendo 1 «totalmente en desacuerdo» y 5 «totalmente de acuerdo». También habrá una pregunta final en la que los alumnos puedan formular sugerencias o aspectos a mejorar. El modelo de cuestionario trimestral que se proporcionará a los alumnos es el que se adjunta en el Anexo XIII.

9. Procedimiento para la evaluación de la programación didáctica

Tal y como se señaló en la introducción, la programación didáctica supone un compromiso que el profesor establece con los alumnos, la comunidad educativa y la sociedad en su conjunto. Por esta misma razón y, dado que la sociedad y el panorama educativo están cambiando constantemente, la programación didáctica debe ser un documento flexible que permita reajustar la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo estos principios, la presente programación didáctica será evaluada al final de curso mediante la rúbrica de autoevaluación que se recoge en el Anexo XIV.

10. Conclusiones

Como se ha podido vislumbrar, recoger todos los pormenores de la actividad docente para un curso completo resulta una faena laboriosa y compleja, pero que a la vez resulta necesaria para la formación integral del estudiantado en un mundo cada vez más volátil. Por ello, esta programación no solo se ha diseñado con el objetivo de atender a los elementos curriculares, sino que pretende constituirse como una guía dinámica y un compromiso ético con la comunidad educativa del IES Federico García Bernalt y con la sociedad en su conjunto.

Mediante situaciones de aprendizaje globalizadas, interdisciplinares y vinculadas a los ODS, se ha buscado trascender la mera memorización para lograr un aprendizaje verdaderamente significativo del alumnado.

No hubiese resultado posible alcanzar los objetivos que se plantearon en la introducción si no hubiese sido por el empleo de metodologías activas y participativas que contribuyen significativamente al desarrollo de habilidades clave, como el pensamiento crítico, la empatía histórica o el uso ético de las TIC. Del mismo modo, los materiales y recursos didácticos propuestos en esta programación, al igual que los espacios y agrupamientos, han procurado ser útiles para incentivar la curiosidad del alumnado, aumentar la motivación en el aula y fomentar la cooperación entre iguales. La puesta en marcha de estas técnicas, junto con los principios del DUA, garantiza una respuesta inclusiva y adaptada a la diversidad del aula.

Por último, la implementación en esta programación de una evaluación formativa y continua permite obtener información trascendental para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. El uso de instrumentos de evaluación variados, indicadores de logro medibles y herramientas de autoevaluación y coevaluación fomenta la autonomía del estudiante y convierte el error en una oportunidad de aprendizaje; dejando atrás el tradicional esquema calificador.

En definitiva, esta programación didáctica pretende formar no solo expertos en Geografía e Historia, sino personas capaces de afrontar los retos del siglo XXI con espíritu crítico y compromiso social. Asimismo, mantiene un carácter flexible que permitirá realizar las adaptaciones futuras que requieran el entorno, el alumnado y otras circunstancias.

Referencias

- Alba Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En J. Navarro, M^a T. Fernández, F. J. Soto y F. Tortosa (coords.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia, Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Álvarez Jiménez, J. (2010). Características del desarrollo psicológico de los adolescentes. *Innovación y experiencias educativas*, 28, 1-11.
- Álvarez Merelo, J. C., & Cepeda Morante, L. J. (2024). El impacto de la inteligencia artificial en la enseñanza y el aprendizaje: The impact of artificial intelligence on teaching and Learning. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(3), 599 – 610. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2061>
- Antúnez, S., Del Carmen, L. M., Imbernón, F., Parcerisa, A., Zabala, A. (1992). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Graó.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephin, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jig-saw classroom*. Beverly Hills, California: Sage.
- Azorín Abellán, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, 40(161), 181-195. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6579991>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2023). *Flip your classroom, revised edition: Reach every student in*

every class every day. ASCD.

- Cabrera Méndez, M. L. (2011). Diversidad en el aula. *Innovación y experiencias Educativas*, 41(9).
- Carangui Minchala, J. R., Encalada Espinoza, L. M., Bermeo Minchala, J. F., Bermeo Minchala, L. S., & Heras Rojas, C. A. (2026). Efectos de la Inteligencia Artificial en Jóvenes Estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(6), 4703 - 4712. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.21581
- Casanova, M. A. (1998). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. *La evaluación educativa. Escuela básica*, 1, 67-102.
- Cascante Gómez, M. E. & Granados Porras, R. (2018). La gamificación como recurso didáctico para la enseñanza de la historia. *Perspectivas.*, (17), 1-22. <https://doi.org/10.15359/rp.17.2>
- Chamorro, P.P, Luque, B., Reina, A., García-Peinazo, D., Ojeda, D., De la Mata, C., Calderón-Santiago, M. Gutiérrez-Rubio, D & Antolí, A. (2020). Desarrollo de metodologías de aprendizaje cooperativo a través de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 9(2), 1-16. <http://hdl.handle.net/10396/20668>
- Center for Applied Special Technology (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield.
- Coll, C. (2000). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós.
- Del Moral Santaella, C. (2012). Conocimiento didáctico general para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas en la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(2), 421-452.
- Fragueiro Barreiro, M. S., Muñoz Prieto, M. M., & Soto Fernández, J. R. (2012). «1-2-4». Una técnica de aprendizaje cooperativo sencilla aplicada al área de Conocimiento del medio natural, social y cultural. *Innovación educativa*, (22), 87-96. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/733>
- Gómez Carrasco, C. J., & Miralles Martínez, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista De Estudios Sociales*, 1(52), 52-68. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.04>
- Gómez Carrasco, C. J., Ortuño Molina, J., & Miralles Martínez, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje : reflexiones y propuestas a través de la indagación* (Primera edición: mayo de 2018). Octaedro.
- Minciú, M., Veith, C., Dobrea, R. C., & Ciocoiu, C. N. (2025). The Challenges of the VUCA World and the Education System: The Need for Change to Ensure Sustainable Learning Process. *Sustainability*, 17(14), 6600. <https://doi.org/10.3390/su17146600>
- Moreira, M. A. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo?. *Qurriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (25), 29-56.

- Organización de las Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución adoptada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5(5), 71-98.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Por qué y para qué enseñar Historia. En Prats, J. (Coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-31). Graó.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Métodos para la enseñanza de la Historia. En Prats, J. (Coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 51-66). Graó.
- Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>
- Ruiz Córdoba, M. D. C. (2009). Evaluación vs calificación. *Innovación y experiencias educativas*, 16, 1-10.
- Trepato, C. A. (2011). Concepto y técnicas de evaluación de las ciencias sociales. En Prats, J. (Coord.), *Didáctica de la geografía y la historia* (pp. 191-222). Graó.
- Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A., & Mendoza Bravo, K. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Revista Conrado*, 18(84), 172-182. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442022000100172&script=sci_arttext
- Valverde Berrocoso, J. (2010). Aprendizaje de la Historia y Simulación Educativa. Tejuelo: *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (9), 83-99. <http://hdl.handle.net/10662/4626>

Normativa

- de la Unión Europea, C. (2018). Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, 22.
- 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.
- Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- ORDEN 424/2024, de 9 de mayo, por la que se desarrolla la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

Anexos, situación de aprendizaje desarrollada y declaración de uso de la IA

Anexo I. Fotografía y vista aérea del IES Federico García Bernalt



Imagen 1. Fotografía del IES Federico García Bernalt. Fuente: página web del centro.

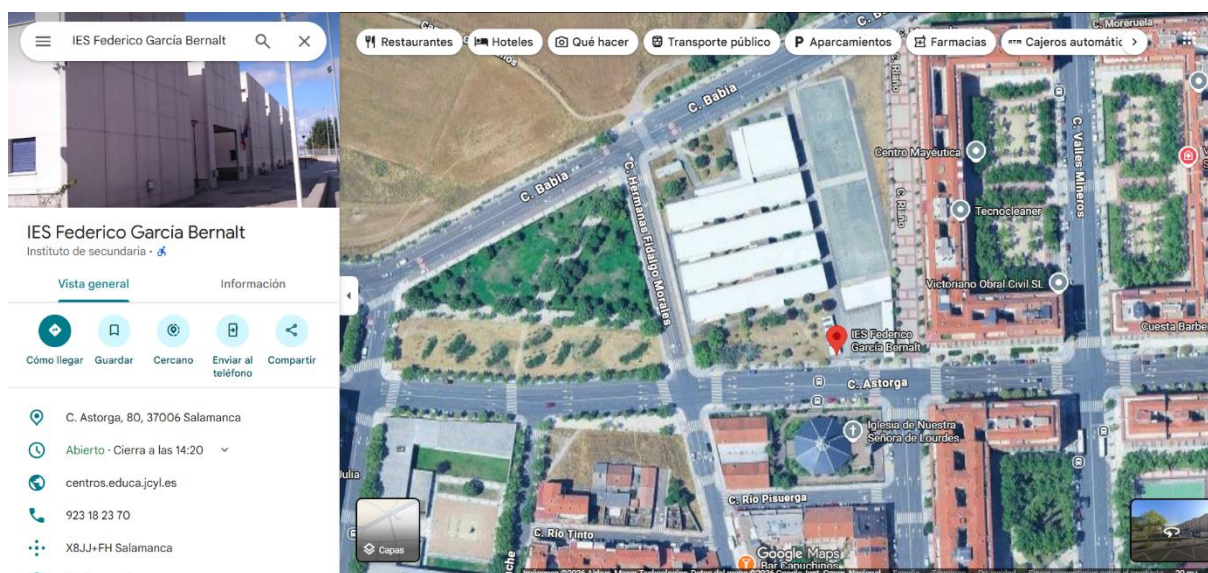


Imagen 2. Vista aérea del IES Federico García Bernalt. Fuente: Google Maps

Anexo II. Objetivos de la enseñanza general, establecidos en el artículo 2 de la LOE y mantenidos en la LOMLOE

a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.

b) La educación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas por razón de nacimiento, origen racial o étnico, religión, convicción, edad, de discapacidad, orientación o identidad sexual, enfermedad, o cualquier otra condición o circunstancia.

c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.

- d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.
- e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y los derechos de los animales y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.
- f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.
- g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.
- h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.
- i) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales, de cuidados y de colaboración social.
- j) La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.
- k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía, para la inserción en la sociedad que le rodea y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.
- l) La capacitación para garantizar la plena inserción del alumnado en la sociedad digital y el aprendizaje de un uso seguro de los medios digitales y respetuoso con la dignidad humana, los valores constitucionales, los derechos fundamentales y, particularmente, con el respeto y la garantía de la intimidad individual y colectiva.

Anexo III. Listado de descriptores operativos asociados a cada competencia clave, según el anexo I.B del Decreto 39/2022

Competencia en comunicación lingüística (CCL)

Descriptores operativos:

<i>Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...</i>
CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales.
CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.
CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera progresivamente autónoma información

procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.

CCL4. Lee con autonomía obras diversas adecuadas a su edad, seleccionando las que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; aprecia el patrimonio literario como cauce privilegiado de la experiencia individual y colectiva; y moviliza su propia experiencia biográfica y sus conocimientos literarios y culturales para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria de progresiva complejidad.

CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.

Competencia plurilingüe (CP)

Descriptores operativos:

Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...

CP1. Usa eficazmente una o más lenguas, además de la lengua o lenguas familiares, para responder a sus necesidades comunicativas, de manera apropiada y adecuada tanto a su desarrollo e intereses como a diferentes situaciones y contextos de los ámbitos personal, social, educativo y profesional.

CP2. A partir de sus experiencias, realiza transferencias entre distintas lenguas como estrategia para comunicarse y ampliar su repertorio lingüístico individual.

CP3. Conoce, valora y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en la sociedad, integrándola en su desarrollo personal como factor de diálogo, para fomentar la cohesión social.

Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)

Descriptores operativos:

Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...

STEM1. Utiliza métodos inductivos y deductivos propios del razonamiento matemático en situaciones conocidas, y selecciona y emplea diferentes estrategias para resolver problemas analizando críticamente las soluciones y reformulando el procedimiento, si fuera necesario.

STEM2. Utiliza el pensamiento científico para entender y explicar los fenómenos que ocurren a su alrededor, confiando en el conocimiento como motor de desarrollo, planteándose preguntas y comprobando hipótesis mediante la experimentación y la indagación, utilizando herramientas e instrumentos adecuados, apreciando la importancia de la precisión y la

veracidad y mostrando una actitud crítica acerca del alcance y las limitaciones de la ciencia.
STEM3. Plantea y desarrolla proyectos diseñando, fabricando y evaluando diferentes prototipos o modelos para generar o utilizar productos que den solución a una necesidad o problema de forma creativa y en equipo, procurando la participación de todo el grupo, resolviendo pacíficamente los conflictos que puedan surgir, adaptándose ante la incertidumbre y valorando la importancia de la sostenibilidad.
STEM4. Interpreta y transmite los elementos más relevantes de procesos, razonamientos, demostraciones, métodos y resultados científicos, matemáticos y tecnológicos de forma clara y precisa y en diferentes formatos (gráficos, tablas, diagramas, fórmulas, esquemas, símbolos...), aprovechando de forma crítica la cultura digital e incluyendo el lenguaje matemático-formal con ética y responsabilidad, para compartir y construir nuevos conocimientos.
STEM5. Emprende acciones fundamentadas científicamente para promover la salud física, mental y social, y preservar el medio ambiente y los seres vivos; y aplica principios de ética y seguridad en la realización de proyectos para transformar su entorno próximo de forma sostenible, valorando su impacto global y practicando el consumo responsable.

Competencia digital (CD)

Descriptores operativos:

<i>Al completar la educación primaria, el alumno o la alumna...</i>	<i>Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...</i>
CD1. Realiza búsquedas guiadas en internet y hace uso de estrategias sencillas para el tratamiento digital de la información (palabras clave, selección de información relevante, organización de datos...) con una actitud crítica sobre los contenidos obtenidos.	CD1. Realiza búsquedas en internet atendiendo a criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad, seleccionando los resultados de manera crítica y archivándolos, para recuperarlos, referenciarlos y reutilizarlos, respetando la propiedad intelectual.
CD2. Crea, integra y reelabora contenidos digitales en distintos formatos (texto, tabla, imagen, audio, vídeo, programa informático...) mediante el uso de diferentes herramientas digitales para expresar ideas, sentimientos y conocimientos, respetando la propiedad intelectual y los derechos de autor de los contenidos que reutiliza.	CD2. Gestiona y utiliza su entorno personal digital de aprendizaje para construir conocimiento y crear contenidos digitales, mediante estrategias de tratamiento de la información y el uso de diferentes herramientas digitales, seleccionando y configurando la más adecuada en función de la tarea y de sus necesidades de aprendizaje permanente.
CD3. Participa en actividades o proyectos escolares mediante el uso de herramientas o plataformas virtuales para construir nuevo	CD3. Se comunica, participa, colabora e interactúa compartiendo contenidos, datos e información mediante herramientas o

conocimiento, comunicarse, trabajar cooperativamente, y compartir datos y contenidos en entornos digitales restringidos y supervisados de manera segura, con una actitud abierta y responsable ante su uso.	plataformas virtuales, y gestiona de manera responsable sus acciones, presencia y visibilidad en la red, para ejercer una ciudadanía digital activa, cívica y reflexiva.
CD4. Conoce los riesgos y adopta, con la orientación del docente, medidas preventivas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente, y se inicia en la adopción de hábitos de uso crítico, seguro, saludable y sostenible de dichas tecnologías.	CD4. Identifica riesgos y adopta medidas preventivas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente, y para tomar conciencia de la importancia y necesidad de hacer un uso crítico, legal, seguro, saludable y sostenible de dichas tecnología.
CD5. Se inicia en el desarrollo de soluciones digitales sencillas y sostenibles (reutilización de materiales tecnológicos, programación informática por bloques, robótica educativa...) para resolver problemas concretos o retos propuestos de manera creativa, solicitando ayuda en caso necesario.	CD5. Desarrolla aplicaciones informáticas sencillas y soluciones tecnológicas creativas y sostenibles para resolver problemas concretos o responder a retos propuestos, mostrando interés y curiosidad por la evolución de las tecnologías digitales y por su desarrollo sostenible y uso ético.

Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)

Descriptores operativos:

<i>Al completar la educación primaria, el alumno o la alumna...</i>	<i>Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...</i>
CPSAA1. Es consciente de las propias emociones, ideas y comportamientos personales y emplea estrategias para gestionarlas en situaciones de tensión o conflicto, adaptándose a los cambios y armonizándolos para alcanzar sus propios objetivos.	CPSAA1. Regula y expresa sus emociones, fortaleciendo el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la búsqueda de propósito y motivación hacia el aprendizaje, para gestionar los retos y cambios y armonizarlos con sus propios objetivos.
CPSAA2. Conoce los riesgos más relevantes y los principales activos para la salud, adopta estilos de vida saludables para su bienestar físico y mental, y detecta y busca apoyo ante situaciones violentas o discriminatorias.	CPSAA2. Comprende los riesgos para la salud relacionados con factores sociales, consolida estilos de vida saludable a nivel físico y mental, reconoce conductas contrarias a la convivencia y aplica estrategias para abordarlas.
CPSAA3. Reconoce y respeta las emociones y experiencias de las demás personas,	CPSAA3. Comprende proactivamente las perspectivas y las experiencias de las demás

participa activamente en el trabajo en grupo, asume las responsabilidades individuales asignadas y emplea estrategias cooperativas dirigidas a la consecución de objetivos compartidos.	personas y las incorpora a su aprendizaje, para participar en el trabajo en grupo, distribuyendo y aceptando tareas y responsabilidades de manera equitativa y empleando estrategias cooperativas.
CPSAA4. Reconoce el valor del esfuerzo y la dedicación personal para la mejora de su aprendizaje y adopta posturas críticas en procesos de reflexión guiados.	CPSAA4. Realiza autoevaluaciones sobre su proceso de aprendizaje, buscando fuentes fiables para validar, sustentar y contrastar la información y para obtener conclusiones relevantes.
CPSAA5. Planea objetivos a corto plazo, utiliza estrategias de aprendizaje autorregulado y participa en procesos de auto y coevaluación, reconociendo sus limitaciones y sabiendo buscar ayuda en el proceso de construcción del conocimiento.	CPSAA5. Planea objetivos a medio plazo y desarrolla procesos metacognitivos de retroalimentación para aprender de sus errores en el proceso de construcción del conocimiento.

Competencia ciudadana (CD)

Descriptores operativos:

<i>Al completar la educación primaria, el alumno o la alumna...</i>	<i>Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...</i>
CC1. Entiende los procesos históricos y sociales más relevantes relativos a su propia identidad y cultura, reflexiona sobre las normas de convivencia, y las aplica de manera constructiva, dialogante e inclusiva en cualquier contexto.	CC1. Analiza y comprende ideas relativas a la dimensión social y ciudadana de su propia identidad, así como a los hechos culturales, históricos y normativos que la determinan, demostrando respeto por las normas, empatía, equidad y espíritu constructivo en la interacción con los demás en cualquier contexto.
CC2. Participa en actividades comunitarias, en la toma de decisiones y en la resolución de los conflictos de forma dialogada y respetuosa con los procedimientos democráticos, los principios y valores de la Unión Europea y la Constitución española, los derechos humanos y de la infancia, el valor de la diversidad, y el logro de la igualdad de género, la cohesión social y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.	CC2. Analiza y asume fundadamente los principios y valores que emanan del proceso de integración europea, la Constitución española y los derechos humanos y de la infancia, participando en actividades comunitarias, como la toma de decisiones o la resolución de conflictos, con actitud democrática, respeto por la diversidad, y compromiso con la igualdad de género, la cohesión social, el desarrollo sostenible y el logro de la ciudadanía mundial.

CC3. Reflexiona y dialoga sobre valores y problemas éticos de actualidad, comprendiendo la necesidad de respetar diferentes culturas y creencias, de cuidar el entorno, de rechazar prejuicios y estereotipos, y de oponerse a cualquier forma de discriminación o violencia.	CC3. Comprende y analiza problemas éticos fundamentales y de actualidad, considerando críticamente los valores propios y ajenos, y desarrollando juicios propios para afrontar la controversia moral con actitud dialogante, argumentativa, respetuosa y opuesta a cualquier tipo de discriminación o violencia.
CC4. Comprende las relaciones sistémicas entre las acciones humanas y el entorno, y se inicia en la adopción de estilos de vida sostenibles, para contribuir a la conservación de la biodiversidad desde una perspectiva tanto local como global.	CC4. Comprende las relaciones sistémicas de interdependencia, ecoddependencia e interconexión entre actuaciones locales y globales, y adopta, de forma consciente y motivada, un estilo de vida sostenible y ecosocialmente responsable.

Competencia emprendedora (CE)

Descriptores operativos:

<i>Al completar la educación primaria, el alumno o la alumna...</i>	<i>Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...</i>
CE1. Reconoce necesidades y retos que afrontar y elabora ideas originales, utilizando destrezas creativas y tomando conciencia de las consecuencias y efectos que las ideas pudieran generar en el entorno, para proponer soluciones valiosas que respondan a las necesidades detectadas.	CE1. Analiza necesidades y oportunidades y afronta retos con sentido crítico, haciendo balance de su sostenibilidad, valorando el impacto que puedan suponer en el entorno, para presentar ideas y soluciones innovadoras, éticas y sostenibles, dirigidas a crear valor en el ámbito personal, social, educativo y profesional.
CE2. Identifica fortalezas y debilidades propias utilizando estrategias de autoconocimiento y se inicia en el conocimiento de elementos económicos y financieros básicos, aplicándolos a situaciones y problemas de la vida cotidiana, para detectar aquellos recursos que puedan llevar las ideas originales y valiosas a la acción.	CE2. Evalúa las fortalezas y debilidades propias, haciendo uso de estrategias de autoconocimiento y autoeficacia, y comprende los elementos fundamentales de la economía y las finanzas, aplicando conocimientos económicos y financieros a actividades y situaciones concretas, utilizando destrezas que favorezcan el trabajo colaborativo y en equipo, para reunir y optimizar los recursos necesarios que lleven a la acción una experiencia emprendedora que genere valor.
CE3. Crea ideas y soluciones originales, planifica tareas, coopera con otros en equipo,	CE3. Desarrolla el proceso de creación de ideas y soluciones valiosas y toma

valorando el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a cabo una iniciativa emprendedora, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender.	decisiones, de manera razonada, utilizando estrategias ágiles de planificación y gestión, y reflexiona sobre el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a término el proceso de creación de prototipos innovadores y de valor, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender.
---	---

Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)

Descriptores operativos:

<i>Al completar la educación primaria, el alumno o la alumna...</i>	<i>Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...</i>
CCEC1. Reconoce y aprecia los aspectos fundamentales del patrimonio cultural y artístico, comprendiendo las diferencias entre distintas culturas y la necesidad de respetarlas.	CCEC1. Conoce, aprecia críticamente y respeta el patrimonio cultural y artístico, implicándose en su conservación y valorando el enriquecimiento inherente a la diversidad cultural y artística.
CCEC2. Reconoce y se interesa por las especificidades e intencionalidades de las manifestaciones artísticas y culturales más destacadas del patrimonio, identificando los medios y soportes, así como los lenguajes y elementos técnicos que las caracterizan.	CCEC2. Disfruta, reconoce y analiza con autonomía las especificidades e intencionalidades de las manifestaciones artísticas y culturales más destacadas del patrimonio, distinguiendo los medios y soportes, así como los lenguajes y elementos técnicos que las caracterizan.
CCEC3. Expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones de forma creativa y con una actitud abierta e inclusiva, empleando distintos lenguajes artísticos y culturales, integrando su propio cuerpo, interactuando con el entorno y desarrollando sus capacidades afectivas.	CCEC3. Expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones por medio de producciones culturales y artísticas, integrando su propio cuerpo y desarrollando la autoestima, la creatividad y el sentido del lugar que ocupa en la sociedad, con una actitud empática, abierta y colaborativa.
CCEC4. Experimenta de forma creativa con diferentes medios y soportes, y diversas técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras o corporales, para elaborar propuestas artísticas y culturales.	CCEC4. Conoce, selecciona y utiliza con creatividad diversos medios y soportes, así como técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras o corporales, para la creación de productos artísticos y culturales, tanto de forma individual como colaborativa, identificando oportunidades de desarrollo personal, social y laboral, así como de

	emprendimiento.
--	-----------------

Anexo IV. Vinculación específica de los contenidos transversales con las respectivas situaciones de aprendizaje

Contenidos de carácter transversal	Situaciones de aprendizaje											
	SA 1	SA 2	SA 3	SA 4	SA 5	SA 6	SA 7	SA 8	SA 9	SA 10	SA 11	SA 12
CT 1. Comprensión lectora.	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
CT 2. Expresión oral y escrita.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
CT 3. Comunicación audiovisual.	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
CT 4. Competencia digital.	X		X			X	X	X	X		X	X
CT 5. Emprendimiento social y empresarial.			X					X		X		
CT 6. Fomento del espíritu crítico y científico.	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
CT 7. Educación emocional y en valores.	X					X	X				X	X
CT 8. Igualdad de género.	X		X				X	X				
CT 9. Creatividad.					X							X
CT 10. Tecnologías de la Información y la Comunicación,						X		X	X			X

y su uso ético y responsable.												
CT 11. Educación para la convivencia escolar proactiva, orientada al respeto de la diversidad como fuente de riqueza.					X	X	X	X		X	X	X
CT 12. Educación para la salud, incluida la afectivo-sexual.												X
CT 13. Formación estética.											X	
CT 14. Educación para la sostenibilidad y consumo responsable.			X							X		
CT 15. Respeto mutuo y la cooperación entre iguales.		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X

Anexo V. Planificación de actividades y tareas, junto con ODS vinculados

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 1				
Planificación de actividades y tareas				
Sesión	Actividad	Espacio	Agrupamiento	Material
Sesión 1	Los alumnos deberán convertirse en «filósofos del siglo XXI», identificando los aspectos del Antiguo Régimen – absolutismo, estamentos, etc. – que persisten hoy como «sombras».	Aula habitual	Individual	Pizarra digital, libro de texto, fragmentos de prensa actual.
Sesión 2	Elaboración de esquemas donde se identifiquen y contrasten los pilares del Antiguo Régimen frente a las nuevas ideas ilustradas – división de poderes, soberanía nacional, etc. –.	Aula habitual	Individual	Libro de texto, fragmentos adaptados de Rousseau, Montesquieu y Voltaire; cuaderno de clase, material de papelería.
Sesión 3	Elaboración de un cuadro comparativo sobre las características y contradicciones del Despotismo Ilustrado, así como su impacto en las monarquías absolutas.	Aula habitual	Individual	Libro de texto, mapas políticos del siglo XVIII, cuaderno de clase, material de papelería.
Sesión 4	Análisis de las transformaciones económicas del siglo XVIII. Debate guiado sobre el paso del mercantilismo a la fisiocracia y el liberalismo económico.	Aula habitual	Gran grupo	Pizarra digital, fragmentos adaptados de Adam Smith y Quesnay.
Sesión 5	Búsqueda y contraste de fuentes digitales sobre la sociedad estamental e investigación de los cambios en la vida cotidiana y la influencia de la burguesía.	Aula de informática	Individual	Pizarra digital, ordenadores, blogs históricos.

Sesión 6	Análisis de imágenes representativas para diferenciar el estilo Rococó del Neoclasicismo y su intencionalidad social.	Aula habitual	Individual	Pizarra digital, galería virtual de imágenes del Louvre.
Sesión 7	Elaboración de un «Manifiesto Ilustrado para el siglo XXI» que resuelva el reto inicial mediante el pensamiento crítico.	Aula habitual	Pequeño grupo – seis grupos de cuatro alumnos –	Libro de texto, material de papelería, fragmentos de prensa actual, materiales anteriores.
Sesión 8	Presentación de los manifiestos y reflexión final individual y conjunta sobre el proceso de aprendizaje y la utilidad de la conciencia histórica.	Aula habitual	Pequeño grupo – seis grupos de cuatro alumnos –	Pizarra digital, presentaciones digitales – Microsoft Power Point o Canva –.
Metodología: aprendizaje cooperativo y aprendizaje basado en problemas y retos, situando al alumnado como «filósofos del siglo XXI» para investigar la persistencia de «sombras» del Antiguo Régimen en la actualidad. El docente en este caso actúa como guía y facilitador, promoviendo el trabajo cooperativo, el pensamiento crítico y la toma de decisiones mediante la resolución de un reto real que culmina en la elaboración de un «Manifiesto Ilustrado».				
ODS vinculados a esta situación de aprendizaje: ODS 4, 10 y 16.				
				

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 2				
Planificación de actividades y tareas				
Sesión	Actividad	Espacio	Agrupamiento	Material

Sesión 1	Análisis de la crisis del Antiguo Régimen y los factores que impulsan las revoluciones. Los alumnos reflexionan individualmente, por parejas y finalmente en grupos de cuatro para consensuar las causas principales.	Aula habitual	Individual, parejas y pequeño grupo – seis grupos de cuatro alumnos –	Pizarra digital, libro de texto, fragmentos adaptados de textos de la época.
Sesión 2	Se divide a los alumnos en pequeños grupos. Cada uno de sus integrantes se hace experto en un aspecto de la Revolución de las Trece Colonias – motín del té, Declaración de Independencia, Constitución de 1787 – y lo enseña a sus compañeros de equipo.	Aula habitual	Pequeño grupo – seis grupos de cuatro alumnos –	Libro de texto, fragmentos de textos adaptados sobre la Revolución e independencia de las Trece Colonias, mapas del siglo XVIII.
Sesión 3	Actividad sobre la lectura obligatoria del primer trimestre – Anexo VIII –.	Aula habitual	Pequeño grupo – seis grupos de cuatro alumnos –	Capítulo 5 – «La taberna» – de <i>Historia de dos ciudades</i> , de Charles Dickens; ficha de realización de la actividad, pantalla digital.
Sesión 4	Análisis por equipos de la <i>Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano</i> , identificando los principios de libertad e igualdad frente al modelo estamental.	Aula habitual	Pequeño grupo – ocho grupos de tres alumnos –	Fragmentos adaptados de la Declaración, libro de texto, esquema de las fases de la Revolución francesa.
Sesión 5	Debate guiado en gran grupo para contrastar la figura de Napoleón como difusor de libertades y como conquistador imperial.	Aula habitual	Gran grupo	Libro de texto, biografías contrastadas de Napoleón, fuentes primarias y secundarias sobre el Imperio napoleónico.
Sesión 6	Los alumnos, por equipos, diseñan un mapa del Congreso de Viena y analizan el	Aula habitual	Pequeño grupo – seis grupos de cuatro	Mapas mudos de Europa – 1815 –, material de papelería, libro de texto.

	sistema de la Restauración como resistencia al cambio liberal.		alumnos –	
Sesión 7	Elaboración de un cuadro comparativo sobre las oleadas revolucionarias de 1830 y 1848.	Aula habitual	Pequeño grupo – ocho grupos de tres alumnos –	Libro de texto, fragmentos adaptados de textos sobre las oleadas revolucionarias.
Sesión 8	Elaboración de un eje cronológico en la pizarra que abarque desde la Revolución de las Trece Colonias hasta las unificaciones de Italia y Alemania.	Aula habitual	Gran grupo	Pizarra, libro de texto, cuaderno de clase.
Sesión 9	Prueba escrita sobre los contenidos de esta situación de aprendizaje y de la SA 1.	Aula habitual	Individual	Prueba escrita evaluable con preguntas de desarrollo y análisis de fuentes.

Metodología: aprendizaje cooperativo como metodología activa para fomentar la interacción y la construcción conjunta del conocimiento en grupos heterogéneos. A través de técnicas específicas como la dinámica «1-2-4», el *jigsaw* y la controversia académica, se potenciará la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y el desarrollo de destrezas interpersonales mientras el alumnado resuelve tareas académicas coordinadas.

ODS vinculados a esta situación de aprendizaje: ODS 4, 10 y 16.



SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 3				
Planificación de actividades y tareas				
Sesión	Actividad	Espacio	Agrupamiento	Material

Sesión 1	Los alumnos investigan a través de un mapa interactivo por qué la Revolución Industrial comenzó en Gran Bretaña.	Aula de informática	Pequeño grupo – ocho grupos de tres alumnos –	Ordenadores, mapa interactivo, pizarra digital.
Sesión 2	Elaboración de un mapa conceptual sobre cómo el paso del taller artesanal a la fábrica transformó la forma de trabajar.	Aula habitual	Individual	Libro de texto, planos mudos de máquinas, material de papelería, cuaderno de clase.
Sesión 3	Los alumnos, por equipos, rastrean mediante mapas cómo el ferrocarril y la industrialización se expandieron por Europa, EE. UU. y Japón.	Aula habitual	Pequeño grupo – seis grupos de cuatro alumnos –	Libro de texto, mapas históricos.
Sesión 4	Los alumnos asumen roles – burgués industrial, banquero, comerciante, etc. – para analizar el capitalismo y las nuevas dinámicas de mercado.	Aula habitual	Pequeño grupo – seis grupo de cuatro alumnos –	Tarjetas de personajes, gráficas económicas, libro de texto.
Sesión 5	Los alumnos deben redactar un breve informe sobre la vida en las ciudades a través de fuentes primarias de la época.	Aula habitual	Individual	Dossier de textos primarios adaptados, fotografías históricas, libro de texto.
Sesión 6	Debate guiado sobre las posturas socialistas, anarquistas y la Primera Internacional.	Aula habitual	Gran grupo	Extractos del <i>Manifiesto Comunista</i> y de la Primera Internacional, biografías de líderes obreros.
Sesión 7	Elaboración de un cuadro comparativo entre la <i>Declaración de Derechos de la Mujer y la Ciudadana</i> , de Olympe de Gouges, y la <i>Declaración de Seneca Falls</i> .	Aula habitual	Individual	Fragmentos adaptados de ambas declaraciones, material de papelería, cuaderno de clase.
Sesiones 8-10	Proyecto significativo 1 – Anexo VI –.	Aula habitual	Pequeño grupo – seis grupos de cuatro alumnos –	Pizarra digital, dossier de obras de arte, fichas de realización de las actividades, presentación digital – Microsoft Power

				Point o Canva –.
Metodología: aprendizaje basado en problemas y retos, intercalado con el aprendizaje basado en proyectos de las últimas sesiones. Se recurre asimismo al aprendizaje cooperativo mediante la asignación de roles muy específicos que fomentan la interdependencia positiva y la responsabilidad individual. El proyecto se enriquece además con técnicas de juego de rol y debate guiado.				
ODS vinculados a esta situación de aprendizaje: ODS 4, 5, 8, 9, 10 y 11.				
				

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 4				
Planificación de actividades y tareas				
Sesión	Actividad	Espacio	Agrupamiento	Material
Sesión 1	Los alumnos analizan individualmente, por parejas y luego en grupos de cuatro las reformas borbónicas del siglo XVIII y el impacto de la Revolución francesa en el reinado de Carlos IV.	Aula habitual	Individual, parejas y pequeño grupo – seis grupos de cuatro alumnos –	Pizarra digital, libro de texto, selección de textos adaptados sobre el Despotismo Ilustrado.
Sesión 2	Cada miembro del equipo se especializa en una fase de la Guerra de Independencia o en la importancia de la Constitución de 1812 para luego explicarlo a su grupo base.	Aula habitual	Pequeño grupo – seis grupos de cuatro alumnos –	Libro de texto, mapas históricos de la contienda y fragmentos adaptados de la Constitución de 1812.

Sesiones 3-4	Actividad complementaria: itinerario didáctico al parque arqueológico Botánico.	Parque arqueológico Botánico, aula de informática	Individual	Ordenadores, acceso a páginas web y blogs históricos, ficha de realización de las actividades.
Sesión 5	Debate guiado sobre el reinado de Fernando VII a través de fuentes históricas de la época.	Aula habitual	Gran grupo	Pizarra digital, libro de texto, fragmentos de textos adaptados del reinado de Fernando VII.
Sesión 6	Elaboración de un eje cronológico sobre el reinado de Isabel II y el Sexenio Revolucionario, destacando hitos del constitucionalismo.	Aula habitual	Pequeño grupo – ocho grupos de tres alumnos –	Libro de texto, material de papelería, cuaderno de clase.
Sesión 7	Los alumnos, por grupos, analizan el impacto del ferrocarril y la revolución industrial en España, con un enfoque específico en las ciudades de Castilla y León.	Aula habitual	Pequeño grupo – seis grupos de cuatro alumnos –	Pizarra digital, libro de texto, datos estadísticos de la época, mapas de la red ferroviaria inicial en Castilla y León.
Sesión 8	Cada grupo analiza una obra de Goya – <i>Pinturas negras</i> o <i>Desastres de la guerra</i> – como testimonio de la violencia y el cambio social de la época.	Aula habitual	Pequeño grupo – ocho grupos de tres alumnos –	Dossier de obras de arte, pizarra digital, ficha de realización de la actividad.
Sesión 9	Prueba escrita sobre los contenidos de esta situación de aprendizaje y de la SA 3.	Aula habitual	Individual	Prueba escrita evaluable con preguntas de desarrollo y análisis de fuentes.
Metodología: aprendizaje cooperativo para fomentar la interacción mediante el trabajo coordinado en pequeños grupos heterogéneos. Se implementan técnicas específicas como el «1-2-4» y el <i>jigsaw</i> a fin de promover la interdependencia positiva y la responsabilidad individual en el análisis de la crisis del Antiguo Régimen y la construcción del Estado liberal en España.				

ODS vinculados a esta situación de aprendizaje: ODS 4, 8, 10, 11 y 16.



SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 5

Planificación de actividades y tareas

Sesión	Actividad	Espacio	Agrupamiento	Material
Sesión 1	Presentación del reto. Análisis de mapas de alianzas europeas y comparación de fuentes visuales sobre la Segunda Revolución Industrial.	Aula habitual	Individual	Pizarra digital, mapas históricos, imágenes de finales del siglo XIX.
Sesión 2	Simulación mediante un juego de rol sobre la inversión de capitales y debate sobre las condiciones de vida del proletariado frente a la burguesía industrial.	Aula habitual	Pequeño grupo – seis grupos de cuatro alumnos – y gran grupo	Fichas de personaje, fragmentos adaptados de textos de la época, gráficos económicos.
Sesión 3	Taller cartográfico sobre el Imperialismo. En grupos, los alumnos deben «justificar» o «criticar» la expansión colonial basándose en fuentes primarias.	Aula habitual	Pequeño grupo – ocho grupos de tres alumnos –	Pizarra digital, mapas mudos de África/Asia, libro de texto, fragmentos adaptados de textos de la época.
Sesión 4	Elaboración de un mapa conceptual sobre las causas de la Primera Guerra Mundial.	Aula habitual	Individual	Libro de texto, material de papelería, cuaderno de clase.
Sesión 5	Estaciones de aprendizaje sobre el	Aula habitual	Individual, parejas y	Libro de texto, pizarra digital, fuentes

	desarrollo de la guerra y sus consecuencias. Uso de fragmentos de diarios reales de soldados y mujeres en la retaguardia.		pequeño grupo – seis grupos de cuatro alumnos –	primarias adaptadas de la Gran Guerra.
Sesión 6	Elaboración de un eje cronológico sobre las principales fases de la Revolución rusa.	Aula habitual	Individual y gran grupo	Libro de texto, material de papelería, cuaderno de clase.
Sesión 7	Análisis de la arquitectura industrial y las primeras vanguardias como respuesta al caos bélico.	Aula habitual	Individual	Pizarra digital, láminas de arte, ficha de realización de la actividad.
Sesión 8	Redacción individual de una carta testimonial. Los alumnos eligen un perfil – soldado, obrera, testigo ruso – y aplican los conocimientos adquiridos para dar voz a su personaje.	Aula habitual	Individual	Material de papelería, plantillas de cartas envejecidas.

Metodología: aprendizaje basado en problemas y retos y aprendizaje cooperativo, donde el docente actúa como guía y facilitador. El alumnado se involucra activamente en la resolución de situaciones problemáticas reales y relevantes relacionadas con el Imperialismo y la Gran Guerra, promoviendo el pensamiento crítico, la investigación y el trabajo cooperativo, a través de técnicas como el «1-2-4» o el *role playing*.

ODS vinculados a esta situación de aprendizaje: ODS 4, 8, 9, 10 y 16.



SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 6

Planificación de actividades y tareas				
Sesión	Actividad	Espacio	Agrupamiento	Material
Sesión 1	Tras ver un vídeo en casa, los alumnos, por grupos, realizan un cuadro comparativo entre los «felices años 20» y el posterior crack del 29 para entender la interdependencia económica.	Aula de informática	Pequeño grupo – seis grupos de cuatro alumnos –	Vídeo previo – <i>flipped classroom</i> –, material de papelería, ficha de realización de la actividad.
Sesión 2	Los alumnos, por grupos, analizan las características de un régimen totalitario, identificando el uso de la propaganda y el control social.	Aula habitual	Pequeño grupo – ocho grupos de tres alumnos –	Dossier de fuentes primarias adaptadas de la época, pizarra digital, libro de texto.
Sesión 3	Cada alumno se especializa en un movimiento artístico de la época para después explicar a su grupo base cómo refleja la crisis de valores.	Aula habitual	Pequeño grupo – ocho grupos de tres alumnos –	Dossier de obras de arte, pizarra digital, libro de texto.
Sesión 4	En gran grupo, los alumnos realizan un eje cronológico donde ordenan cronológicamente las causas e hitos bélicos principales de la Segunda Guerra Mundial.	Aula habitual	Individual y gran grupo	Pizarra, libro de texto, material de papelería y cuaderno de clase.
Sesiones 5-7	Proyecto significativo 2 – Anexo VI –.	Aula de informática y aula habitual	Pequeño grupo – seis grupos de cuatro alumnos –	Ordenadores, acceso a páginas web, presentaciones digitales – Microsoft Power Point o Canva –.
Sesión 8	Prueba escrita sobre los contenidos de esta situación de aprendizaje y la SA 5.	Aula habitual	Individual	Prueba escrita evaluable con preguntas de desarrollo y análisis de fuentes.

Metodología: esta situación de aprendizaje combina el modelo *flipped classroom*, donde el alumnado asimila los contenidos teóricos en casa mediante el visionado de materiales multimedia, con el aprendizaje cooperativo en el aula, organizando la clase en grupos heterogéneos para resolver tareas académicas de forma coordinada; y el aprendizaje basado en proyectos.

ODS vinculados a esta situación de aprendizaje: ODS 4, 8, 10 y 16.



SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 7				
Planificación de actividades y tareas				
Sesión	Actividad	Espacio	Agrupamiento	Material
Sesión 1	Se plantea el reto de «ganar unas elecciones» usando las reglas del turnismo y el caciquismo. Los alumnos analizan caricaturas de la época para entender el fraude electoral.	Aula habitual	Individual	Pizarra digital, caricaturas de prensa satírica, ficha de realización de la actividad.
Sesión 2	Elaboración de un eje cronológico sobre las causas de la crisis del 98 y el impacto del regeneracionismo en la identidad española.	Aula habitual	Individual	Libro de texto, material de papelería y cuaderno de clase.
Sesión 3	Debate guiado sobre el papel de la mujer y el sufragio femenino a través del contraste de ideas entre Clara Campoamor	Aula habitual	Gran grupo	Fragments de textos adaptados de la época, libro de texto.

	y Victoria Kent.			
Sesión 4	Los alumnos, por equipos, deben proponer cómo se podrían haber solucionado algunos problemas de la Segunda República – reforma agraria, Revolución de Asturias, etc. – desde la perspectiva de la época.	Aula habitual	Pequeño grupo – seis grupos de cuatro alumnos –	Libro de texto, fragmentos adaptados de la Constitución de 1931.
Sesión 5	Análisis a través de fragmentos de prensa digitalizados sobre cómo se vivió la llegada de la República y los conflictos sociales específicamente en Castilla y León.	Aula de informática	Pequeño grupo – ocho grupos de tres alumnos –	Ordenadores, acceso a la Biblioteca Virtual de Prensa Histórica, ficha de realización de la actividad.
Sesión 6	Actividad sobre la lectura obligatoria del segundo trimestre – Anexo VIII –.	Aula habitual	Pequeño grupo – cuatro grupos de seis alumnos –	Cuadro I de <i>Las bicicletas son para el verano</i> , de Fernando Fernán Gómez, ficha de realización de la actividad, pizarra digital.
Sesión 7	Los alumnos deben identificar los apoyos de potencias totalitarias y democracias en un mapa interactivo de la Guerra Civil.	Aula habitual	Individual	Mapas bélicos del siglo XX, material audiovisual sobre las Brigadas Internacionales, libro de texto.
Sesión 8	Análisis en gran grupo sobre cómo el arte – por ejemplo, el <i>Guernica</i> de Picasso – sirvió como arma de denuncia y propaganda de esta época.	Aula habitual	Gran grupo	Pizarra digital, dossier de obras de arte, libro de texto.

Metodología: aprendizaje cooperativo y aprendizaje basado en problemas y retos, donde el docente actúa como guía para que el alumnado investigue situaciones reales, como el fraude electoral o los conflictos sociales. A través de desafíos cooperativos, como la búsqueda de soluciones a problemas históricos, se fomenta el pensamiento crítico, la toma de decisiones y el «aprender haciendo». El proceso integra el análisis de fuentes y el trabajo

cooperativo para desarrollar las competencias básicas y la conciencia histórica.

ODS vinculados a esta situación de aprendizaje: ODS 4, 5, 10 y 16.



SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 8

Planificación de actividades y tareas

Sesión	Actividad	Espacio	Agrupamiento	Material
Sesión 1	Los alumnos se dividen en «grupos de investigación» para analizar mapas geoestratégicos de 1945. Cada grupo debe identificar las zonas de influencia de las dos potencias – capitalista y comunista – y explicar el concepto de «telón de acero» a través de una breve puesta en común.	Aula habitual	Pequeño grupo – seis grupos de cuatro alumnos –	Mapas históricos de la Guerra Fría, fragmentos adaptados de los acuerdos de Yalta y Potsdam, libro de texto.
Sesión 2	Los grupos deben identificar cómo el Plan Marshall impulsó la economía y qué impacto tuvo en la sociedad de consumo a través de publicidad de la época. Deben debatir si la prosperidad era igual para todos.	Aula habitual	Pequeño grupo – ocho grupos de tres alumnos –	Pizarra digital, cartelería publicitaria de los años 50-60, fragmentos de videos de la época.
Sesión 3	Una parte del grupo estudia el modelo	Aula habitual	Pequeño grupo – seis	Textos comparativos sobre sistemas

	soviético y la otra la crisis del petróleo de 1973. Luego, cada experto enseña a sus compañeros, integrando cómo ambos bloques sufrieron transformaciones profundas en los años setenta y ochenta.		grupos de cuatro alumnos –	económicos, gráficas económicas, libro de texto.
Sesión 4	Elaboración por equipos de una línea del tiempo que conecte hitos de la Guerra Fría con los procesos de descolonización.	Aula habitual	Pequeño grupo – cuatro grupos de seis alumnos –	Libro de texto, material de papelería, cuaderno de clase.
Sesión 5	Elaboración por grupos de una presentación digital que sintetice un conflicto de la Guerra Fría o la descolonización.	Aula de informática	Pequeño grupo – seis grupos de cuatro alumnos –	Ordenadores, presentaciones digitales – Microsoft Power Point o Canva –, guiones previos.
Sesión 6	Exposición de las presentaciones digitales diseñadas en la sesión anterior.	Aula habitual	Pequeño grupo – seis grupos de cuatro alumnos –	Pizarra digital, presentaciones digitales, guiones previos.
Sesión 7	Prueba escrita sobre los contenidos de esta situación de aprendizaje y de la SA 7.	Aula habitual	Individual	Prueba escrita evaluable con preguntas de desarrollo y análisis de fuentes.

Metodología: aprendizaje colaborativo como proceso de socio-construcción, fomentando la responsabilidad individual y la interdependencia mediante dinámicas como los «grupos de investigación» y el intercambio de expertos. Se busca con ello potenciar el pensamiento crítico y la autonomía del alumnado, donde el docente actúa como apoyo en el análisis de fuentes y la resolución de problemas conjuntos.

ODS vinculados a esta situación de aprendizaje: ODS 1, 4, 5, 10 y 16.



SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 10				
Planificación de actividades y tareas				
Sesión	Actividad	Espacio	Agrupamiento	Material
Sesión 1	Presentación del reto y del sistema de recompensas. Los alumnos mapean por grupos las principales regiones geopolíticas actuales usando herramientas digitales para identificar zonas de influencia.	Aula de informática	Pequeño grupo – seis grupos de cuatro alumnos –	Ordenadores, mapas mudos, acceso a páginas web, pizarra digital.
Sesión 2	Se presenta un problema real: el bloqueo del estrecho de Ormuz. Los alumnos deben investigar los ámbitos y consecuencias de la globalización para proponer una solución logística sostenible.	Aula de informática	Pequeño grupo – ocho grupos de tres alumnos –	Ordenadores, pizarra digital, noticias de actualidad, acceso a páginas web, ficha de realización de la actividad.
Sesión 3	Cada grupo recibe una ficha de sistema político – democracia, autoritarismo, etc. – y debe resolver un conflicto social ficticio siguiendo las reglas de su sistema asignado para comprender la diversidad política.	Aula habitual	Pequeño grupo – seis grupos de cuatro alumnos –	Tarjetas de rol, libro de texto, ficha de realización de la actividad.
Sesión 4	Elaboración de un cuadro comparativo entre el capitalismo de libre mercado con economías planificadas o mixtas, evaluando el impacto en la desigualdad y la riqueza regional.	Aula habitual	Individual	Libro de texto, gráficos económicos, datos del Banco Mundial, material de papelería, cuaderno de clase.

Sesión 5	Actividad sobre la lectura obligatoria del tercer trimestre – Anexo VIII –.	Aula habitual	Individual y gran grupo	Capítulos seleccionados de <i>Persépolis</i> , de Marjane Satrapi, pizarra digital.
Sesión 6	Análisis a través de una ficha de los avances científicos y la revolución digital. Se plantea el reto de cómo la tecnología puede servir a la sostenibilidad frente a la emergencia climática.	Aula habitual	Individual	Artículos científicos divulgativos, fragmentos de prensa actual, vídeos cortos, ficha de realización de la actividad.
Sesión 7	Los alumnos eligen una manifestación artística actual y analizan sus características formales y estilísticas.	Aula habitual	Pequeño grupo – ocho grupos de tres alumnos –	Dossier de obras de arte, pizarra digital, libro de texto.
Metodología: aprendizaje basado en problemas y retos, combinado con la gamificación para fomentar que el alumnado aprenda haciendo. A través del planteamiento de retos reales y problemas complejos sobre el nuevo orden mundial, los estudiantes deben investigar y cooperar para proponer soluciones sostenibles. Estas dinámicas se integran en un entorno lúdico que utiliza un sistema de recompensas e insignias para potenciar la motivación, el esfuerzo y el compromiso crítico de los alumnos con los contenidos curriculares.				
ODS vinculados a esta situación de aprendizaje: ODS 4, 7, 10, 12, 13 y 16. 4 EDUCACIÓN DE CALIDAD 7 ENERGÍA ASEQUIBLE Y NO CONTAMINANTE 10 REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES 12 PRODUCCIÓN Y CONSUMO RESPONSABLES 13 ACCIÓN POR EL CLIMA 16 PAZ, JUSTICIA E INSTITUCIONES SÓLIDAS				

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 11				
Planificación de actividades y tareas				
Sesión	Actividad	Espacio	Agrupamiento	Material

Sesión 1	Se plantea el problema de la transición desde la dictadura. Los alumnos elaborarán una línea del tiempo con los hitos clave (1975- 1982) y analizarán los fundamentos de la Constitución de 1978.	Aula habitual	Individual	Libro de texto, fragmentos de la Constitución de 1978, material de papelería, cuaderno de clase.
Sesión 2	Visionado y análisis de fragmentos de películas y documentales sobre la Transición y la consolidación democrática. Se debatirá sobre la mediación y gestión pacífica de conflictos.	Aula habitual	Gran grupo	Pizarra digital, fragmentos audiovisuales seleccionados, libro de texto.
Sesiones 3-4	Actividad complementaria: itinerario didáctico a las Cortes de Castilla y León.	Cortes de Castilla y León, aula habitual	Pequeño grupo – seis grupos de cuatro alumnos –	Guía de la visita institucional, fichas de personajes, hoja de propuestas, cronómetro.
Sesión 5	Estudio de la adhesión de España a la CEE en 1986. Los alumnos deben argumentar cómo este hecho transformó la economía y la política exterior española en el fin de la Guerra Fría.	Aula habitual	Pequeño grupo – ocho grupos de tres alumnos –	Mapas de la UE, datos estadísticos de evolución económica en España, libro de texto, ficha de realización de la actividad.
Sesión 6	Investigación sobre las expresiones artísticas y culturales de la España democrática vinculadas a la libertad de expresión. Análisis de la evolución demográfica y los cambios sociales desde 1975.	Aula habitual	Gran grupo	Dossier de obras artísticas, pizarra digital, libro de texto.
Sesión 7	Prueba escrita sobre los contenidos de esta situación de aprendizaje y de la SA 10.	Aula habitual	Individual	Prueba escrita evaluable con preguntas de desarrollo y análisis de fuentes.
Metodología: aprendizaje cooperativo y aprendizaje basado en problemas y retos, donde el alumnado asume un papel activo investigando la				

Transición española para resolver retos reales, como el análisis de la desigualdad regional o la vigencia de la Constitución. El docente actúa como guía y facilitador mientras los estudiantes trabajan de forma cooperativa, conectando los contenidos históricos con su entorno social y fomentando el pensamiento crítico a través de la investigación y el debate.

ODS vinculados a esta situación de aprendizaje: ODS 4, 8, 10, 16 y 17.



SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 12				
Planificación de actividades y tareas				
Sesión	Actividad	Espacio	Agrupamiento	Material
Sesión 1	Los alumnos, por grupos, identifican en un mapa mudo focos de tensión mencionados en noticias recientes, analizando brevemente la inestabilidad en zonas de América Latina.	Aula habitual	Pequeño grupo – seis grupos de cuatro alumnos –	Mapas mudos, fragmentos de prensa actual, pizarra digital, libro de texto.
Sesión 2	Cada miembro del grupo se hace experto en un aspecto de la Guerra de Ucrania – antecedentes, papel de la energía, rol de la UE y la OTAN – y luego se lo enseña a sus compañeros.	Aula de informática	Pequeño grupo – ocho grupos de tres alumnos –	Ordenadores, acceso a páginas web, dossier de fuentes históricas y gráficas de precios de energía.
Sesión 3	El grupo investiga un país en conflicto – Irán, Afganistán, etc. – y un número al	Aula de	Pequeño grupo – seis grupos de cuatro	Ordenadores, acceso a páginas web, libro

	azar deberá explicar la postura del grupo sobre un dilema ético planteado.	informática	alumnos –	de texto, pizarra digital.
Sesión 4	Los alumnos analizan textos con diferentes perspectivas históricas sobre el conflicto árabe-israelí para desarrollar empatía y pensamiento crítico.	Aula habitual	Individual y gran grupo	Fragmentos contrastados y adaptados de prensa, mapas históricos, libro de texto.
Sesión 5	Los alumnos individualmente buscan un conflicto africano, por parejas lo comparan y en grupos de 4 deciden cuál tiene mayor impacto humanitario para exponerlo.	Aula de informática	Individual, parejas y pequeño grupo – seis grupos de cuatro alumnos –	Ordenadores, acceso a páginas web, informes de ONG, mapas interactivos, libro de texto.
Sesiones 6-7	Proyecto significativo 3 – Anexo VI –.	Aula de informática y aula habitual	Pequeño grupo – seis grupos de cuatro alumnos –	Ordenadores, presentaciones digitales – Canva –, pizarra digital.
Sesión 8	Prueba escrita sobre los contenidos de esta situación de aprendizaje.	Aula habitual	Individual	Prueba escrita evaluable con preguntas de desarrollo y análisis de fuentes.

Metodología: aprendizaje cooperativo y aprendizaje basado en proyectos para fomentar la interacción, la creatividad y el trabajo conjunto en grupos heterogéneos. A través de técnicas como el *jigsaw* o el «1-2-4», se busca la interdependencia positiva y la responsabilidad individual para resolver tareas académicas sobre conflictos internacionales.

ODS vinculados a esta situación de aprendizaje: ODS 1, 2, 3, 4, 10, 16 y 17.



Anexo VI. Concreción de los proyectos significativos

Proyecto significativo 1				
Título: La Revolución Industrial a través de la economía y el arte.				
Contextualización: este proyecto significativo responde a la necesidad de comprender la evolución histórica de las desigualdades sociales y de género a través del arte y de las matemáticas, promoviendo en el alumnado un compromiso ético y una visión crítica del mundo que le rodea. El proyecto se vincula directamente con la SA 3 «La Revolución Industrial».				
Resumen: el proyecto plantea a los alumnos el reto de responder a la pregunta de cómo podemos conocer la situación de los colectivos silenciados del siglo XIX, como las mujeres o el movimiento obrero, a través del arte y la economía. Para lograrlo, los estudiantes trabajarán de manera cooperativa combinando la investigación histórica con las matemáticas. Deberán calcular brechas salariales y comparar los sueldos de la época con el coste de la cesta básica de los obreros. El resultado de todo este trabajo culminará en la creación de una «galería viviente» de la Revolución Industrial. En este producto final, cada grupo montará un stand donde proyectará o reproducirá una obra artística clave del período, mientras los propios alumnos asumen el rol de personajes históricos como líderes sindicales o sufragistas para explicar los datos económicos y la ideología que defienden.				
Cronograma: se dedicarán tres sesiones dentro de la situación de aprendizaje para la elaboración y puesta en común del proyecto – del 17 al 21 de noviembre –. En la primera sesión, se dividirá al alumnado en seis grupos heterogéneos de cuatro alumnos, en los que cada integrante asumirá un rol específico – investigador ideológico, analista de datos económicos, crítico de arte y portavoz –. A través del libro de texto y materiales proporcionados por el profesor, cada grupo investigará y recogerá datos económicos para justificar las protestas del colectivo elegido – movimiento obrero (socialismo, anarquismo, etc.) o movimiento feminista y sufragista –				
En la segunda sesión, los alumnos escogerán una obra de arte de un listado proporcionado por el docente – como <i>El vagón de tercera clase</i> de Daumier o <i>Sin fama ni amistades</i> de Emily Mary Osborn – y prepararán la justificación de por qué ese estilo artístico representa la situación económica y social que han investigado. Tendrán que analizar aspectos formales e históricos de la obra para ir diseñando su stand.				
Finalmente, en la tercera sesión, la mitad de la clase expondrá sus stands – actuando como sus personajes y explicando la obra de arte y los datos económicos – mientras la otra mitad actuará como «visitantes» del museo evaluando a sus compañeros. A mitad de sesión, se intercambiarán los papeles.				
Fundamentación curricular				
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Descriptorios operativos	Objetivos de etapa
CE 2	2.1	1. Elabora de forma autónoma	CCL5, STEM2, STEM4, CD2,	a), c), g), h) y j)

		una argumentación crítica que relata las condiciones de vida de los colectivos silenciados en el siglo XIX, utilizando para ello la comparación de datos económicos reales y el cálculo de la brecha salarial de género.	CD3, CC1, CC3	
		2. Diseña y presenta un producto final creativo que integra la interpretación de una obra de arte con la defensa de derechos sociales, demostrando capacidad para conectar el pasado histórico con problemas de desigualdad actuales.		
CE 7	7.1	3. Selecciona y analiza críticamente manifestaciones artísticas del siglo XIX – como el Realismo o el	CP3, STEM4, CD2, CPSAA1, CC1, CCEC1, CCEC3	

		Romanticismo – , identificando en ellas los símbolos de protesta o de sensibilidad social que representan al movimiento obrero o sufragista.	
Contenidos de la materia		Contenidos de carácter transversal	
A2, B1, B3, B4, C5		CT2, CT3, CT5, CT6, CT8	
Aprendizaje interdisciplinar: para la ejecución del proyecto, los alumnos tendrán que realizar cálculos porcentuales en la primera sesión a fin de determinar la brecha salarial entre hombres y mujeres durante el siglo XIX, o realizar una comparación del salario obrero medio frente al coste de la cesta básica. En este sentido, se llegaría a un acuerdo con el departamento de Matemáticas para que en esa semana se repasara en su materia contenidos relacionados con el cálculo porcentual y el índice de precios. Aunque no se trate de una colaboración directa, este proyecto significativo también guarda relación con la materia Educación Plástica, Visual y Audiovisual, debido al análisis e interpretación de varias manifestaciones artísticas del siglo XIX.			
Metodología: la metodología que vertebra esta propuesta es el aprendizaje basado en proyectos. El proyecto se articula a partir de una pregunta guía desafiante y abierta que interpela directamente a los alumnos y los invita a investigar cómo los colectivos silenciados del siglo XIX utilizaron tanto el arte como la economía para reivindicar sus derechos. Para alcanzar este objetivo en un tiempo acotado, se recurre igualmente al aprendizaje cooperativo mediante la asignación de roles muy específicos que fomentan la interdependencia positiva y la responsabilidad individual. El proyecto se enriquece además con técnicas de juego de rol para la presentación final y concluye con una profunda reflexión metacognitiva gracias a un sistema de evaluación democrática y formativa que incluye la autoevaluación y la coevaluación entre iguales.			
ODS vinculados a este proyecto: ODS 5, 8 y 10.			
5 IGUALDAD DE GÉNERO 	8 TRABAJO DECENTE Y CRECIMIENTO ECONÓMICO 	10 REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES 	

Proyecto significativo 2

Título: Archivos del Holocausto y el diseño de la paz.				
Contextualización: el proyecto se articula en torno a una pregunta guía de lanzamiento que busca reflexionar sobre cómo utilizar la memoria del Holocausto para comprender la necesidad de la Organización de las Naciones Unidas – ONU – y comprometerse con la defensa de los derechos humanos en la actualidad. Este proyecto se vincula directamente con la SA 6 «El periodo de entreguerras y la Segunda Guerra Mundial».				
Resumen: los alumnos deberán elaborar como producto final un «manifiesto digital» por la memoria y la paz. Este producto constará de un mural digital creado en la plataforma Padlet y una presentación oral. El objetivo del manifiesto es plasmar la reflexión sobre el horror del pasado – las consecuencias del Holocausto – y fomentar un compromiso activo con el presente, uniéndolo a las soluciones de paz planteadas por la ONU.				
Cronograma: el proyecto está diseñado para desarrollarse en un total de tres sesiones – del 6 al 11 de febrero –. En la primera sesión, se organizará al alumnado en seis grupos heterogéneos de cuatro alumnos, en los que cada integrante asumirá un rol clave – coordinador, investigador, portavoz y diseñador –. Cada grupo accederá individualmente en el aula de informática a un recorrido virtual del <i>Holocaust Memorial Museum</i> – https://artsandculture.google.com/story/bwVReA5AY3zn9g – y responderá de forma autónoma en una ficha sobre los objetos, imágenes e historiales personales del museo que más les hayan llamado la atención.				
En la segunda sesión, los grupos realizarán una puesta en común de las fichas, investigarán los mecanismos creados por la ONU tras la Segunda Guerra Mundial para evitar que se repitieran horrores como el Holocausto, e irán elaborando su manifiesto digital en la plataforma Padlet, donde aporten las conclusiones obtenidas.				
Para finalizar, la tercera sesión consistirá en la exposición pública del manifiesto por parte del portavoz del grupo – con una duración máxima de 3-4 minutos – y en la aplicación de los procesos de evaluación.				
Fundamentación curricular				
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Descriptorios operativos	Objetivos de etapa
CE 2	2.1	1. Elabora un manifiesto digital mediante la herramienta Padlet, donde integra las reflexiones extraídas de la investigación en el museo	CCL5, STEM2, STEM4, CD2, CD3, CC1, CC3	a), d), e), h) y j)

		virtual del Holocausto y conecta las consecuencias de este suceso con los mecanismos de paz establecidos por la ONU.	
CE 6	6.1	2. Valora la importancia de los derechos y libertades individuales frente a la ideología de los estados totalitarios.	CCL5, CP3, CPSAA3, CC1, CC2, CC3, CCEC1
CE 8	8.1	3. Argumenta la necesidad histórica de la creación de la ONU y valora los principios de la Declaración Universal de los Derechos Humanos como base de la convivencia actual.	CC1, CC2, CC3
Contenidos de la materia			Contenidos de carácter transversal
A1, A2, A3, B1, B6, C1, C6			CT2, CT3, CT4, CT5, CT6, CT7, CT11, CT15
Aprendizaje interdisciplinar: este proyecto significativo guarda un importante vínculo con las materias de Educación en Valores Cívicos y Éticos, debido a la reflexión sobre la dignidad humana, los derechos humanos y el posicionamiento ético frente a la violencia política; y Tecnología y Digitalización, ya que aporta las destrezas necesarias para el uso ético y eficaz			

de herramientas digitales como Google Arts and Culture y Padlet, así como el contraste de fuentes de información.

Metodología: el planteamiento sigue los principios del aprendizaje basado en proyectos – ABP – y el aprendizaje cooperativo, trabajando los alumnos de manera autónoma en grupos cooperativos de cuatro personas y asumiendo roles funcionales específicos para investigar, debatir democráticamente y coevaluar su desempeño.

ODS vinculados a este proyecto: ODS 10 y 16.



Proyecto significativo 3

Título: Pacificadores del siglo XXI.

Contextualización: este proyecto significativo se enmarca dentro del estudio y análisis de los grandes conflictos mundiales del presente, y está vinculado directamente con la SA 12 «Relaciones internacionales y conflictos recientes». El reto principal consiste en aplicar de forma creativa las nuevas fórmulas de cooperación internacional y resolución pacífica estudiadas para proponer una solución viable a un conflicto real.

Resumen: los alumnos se dividirán en grupos cooperativos de 4 integrantes y asumirán roles específicos para potenciar su autoestima y responsabilidad según sus talentos individuales – portavoz, investigador, especialista en cooperación y diseñador creativo –. A partir de un conflicto reciente estudiado – guerra de Ucrania, conflicto en Oriente Medio, crisis climática, etc. –, deberán elaborar una infografía digital en Canva que contenga un diagnóstico breve del conflicto y una propuesta de resolución mediante la aplicación de al menos dos nuevas fórmulas de cooperación internacional vistas en clase – tribunales de arbitraje climático, diplomacia ciudadana, etc. –. Finalmente, los grupos realizarán una breve exposición oral para presentar su propuesta y llevarán a cabo una coevaluación empleando una rúbrica sencilla.

Cronograma: se destinarán dos sesiones – 15 y 17 de junio – para la ejecución de este proyecto. En la primera sesión, se organizarán los grupos y cada uno de ellos escogerá un conflicto reciente de los vistos en las sesiones teóricas. En el aula de informática, irán elaborando su infografía digital para exponerla en la sesión siguiente. El portavoz de cada grupo solo dispondrá de 3-4 minutos para la presentación de la infografía grupal.

Fundamentación curricular

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Descriptorios operativos	Objetivos de etapa
CE 2	2.1	1. Elabora de forma	CCL5, STEM2,	a), b), d), h) y j)

		colaborativa una infografía digital original utilizando herramientas de investigación y diseño para explicar problemas complejos.	STEM4, CD2, CD3, CC1, CC3
CE 9	9.2	2. Propone soluciones viables y creativas para los conflictos recientes mediante la aplicación de al menos dos fórmulas innovadoras de cooperación o resolución pacífica.	STEM3, CC1, CC2, CC3, CC4, CE1
Contenidos de la materia			Contenidos de carácter transversal
A2, A3, B1, C6			CT2, CT3, CT7, CT9, CT10, CT11, CT15
Aprendizaje interdisciplinar: este proyecto significativo está vinculado con Lengua Castellana y Literatura a través de la comunicación lingüística trabajada en las exposiciones orales de 3-4 minutos y en la síntesis de textos escritos para la infografía. También se conecta con la materia de Tecnología y Digitalización mediante el uso ético de herramientas tecnológicas para crear la infografía visual en Canva.			
Metodología: se recurre al aprendizaje basado en proyectos y al aprendizaje cooperativo en este proyecto significativo, con asignación de roles definidos que potencian la iniciativa y la autorregulación grupal. El docente actúa exclusivamente en calidad de facilitador y guía de las propuestas construidas por los propios alumnos.			
ODS vinculados a este proyecto: ODS 16 y 17.			



Anexo VII. Materiales y recursos de desarrollo curricular para el cuarto curso de la materia Geografía e Historia

Tipología	Materiales	Recursos
Impresos	Libro de texto: Burgos Alonso, M., Muñoz-Delgado y Mérida, M.C., Álvarez Castrillón, J. A., Blanco González y N., Folgueral Castaño, M. (2023). <i>Geografía e Historia 4 (Operación Mundo)</i>. Anaya Educación. Cuaderno de clase. Material de papelería – bolígrafos, rotuladores, cartulinas, etc. –. Fichas de actividades y guías de trabajo para proyectos. Dosieres de textos y fuentes primarias adaptadas. Dosieres de obras de arte. Mapas mudos. Guiones previos para exposiciones orales.	Prensa periódica en formato impreso. Obras literarias de lectura obligatoria y consulta – capítulo 5 de <i>Historia de dos ciudades</i>; Cuadro I de <i>Las bicicletas son para el verano</i>; y capítulos seleccionados – «El pañuelo» y «El viaje» – de <i>Persépolis</i>. Tarjetas de personajes para dinámicas de rol.
Digitales e informáticos	Libro digital en formato PDF con hipervínculos multimedia. Presentaciones digitales elaboradas por docente y alumnos – Microsoft PowerPoint o Canva –. Textos en formato pdf de Acrobat.	Paneles o pizarras digitales interactivas. Ordenadores y dispositivos electrónicos del centro. Recursos desarrollados a partir de aplicaciones de Microsoft 365.

	Plataforma educativa: Aula Virtual de Moodle Educacyl.	Recursos desarrollados a partir de otras aplicaciones informáticas. Blogs históricos y sitios web especializados. Mapas interactivos de conflictos y procesos históricos. Prensa digitalizada. Recorridos virtuales de museos y otras instituciones.
Audiovisuales y multimedia	Imágenes y gráficos de apoyo al desarrollo de contenidos en formato jpg o png. Gráficos y tablas estadísticas en formato Excel o jpg. Mapas temáticos de Geografía e Historia en formato jpg o png. Textos de contenido geográfico e histórico en formato pdf.	Documentales y fragmentos de vídeo sobre conflictos y procesos históricos. Fotografías históricas y cartelería publicitaria de época. Podcast relacionados con la historia contemporánea en formato MP3 o flac. Material audiovisual específico.

Anexo VIII. Lecturas trimestrales, así como las situaciones de aprendizaje, objetivos y actividades vinculados a ellas

TRIMESTRE	LECTURA	OBJETIVOS	ACTIVIDAD
PRIMERO	Capítulo 5 – «La taberna» – de <i>Historia de dos ciudades</i> , de Charles Dickens.	Facilitar al alumnado el aprendizaje de estrategias que permitan discriminar la información relevante al analizar metáforas de miseria. Al mismo tiempo, se busca despertar el interés por la lectura, vinculando la literatura a las causas	La actividad está vinculada directamente con la SA 2 «La era de las revoluciones (1776-1871)». Los alumnos analizarán el texto de Dickens para discriminar y extraer información relevante. La metodología empleada será el aprendizaje cooperativo mediante una lectura compartida y el análisis de metáforas. Se organizarán seis

		sociales que desataron la Revolución Francesa.	grupos heterogéneos de cuatro personas, y cada uno de ellos deberá centrarse en el análisis de una metáfora. Esta actividad ocupará enteramente la sesión del lunes 11 de octubre de 2025 en el aula habitual de clase.
SEGUNDO	Cuadro I – Primer acto – de la obra de teatro <i>Las bicicletas son para el verano</i> , de Fernando Fernán Gómez.	Mejorar la comprensión oral y escrita, así como la expresión lingüística, mediante la lectura teatralizada en el aula. Del mismo modo, se pretende fortalecer la empatía histórica del alumnado al conectar el contexto previo a la Guerra Civil con su vida cotidiana.	La actividad está vinculada directamente con la SA 7 «Restauración borbónica, Segunda República y Guerra Civil Española (1874-1939)». Se realizará una lectura dramatizada en grupos de seis del texto de Fernán Gómez para vivenciar el contraste entre la cotidianidad adolescente y la inminente Guerra Civil. La metodología empleada será el aprendizaje cooperativo y el <i>role playing</i> . Se formarán agrupamientos de seis alumnos según los personajes de la escena. Cada grupo deberá además comparar lo narrado en la escena con situaciones de su vida cotidiana. La actividad ocupará enteramente la sesión del lunes 2 de marzo en el aula habitual de clase.
TERCERO	Capítulos seleccionados – «El pañuelo» y «El viaje» – de la novela gráfica <i>Persépolis</i> , de Marjane Satrapi.	Consolidar el hábito lector a través de un formato atractivo – novela gráfica – que permita a los alumnos debatir sobre la pérdida de identidad y el mundo globalizado actual.	La actividad está vinculada directamente con la SA 10 «El nuevo orden mundial. Globalización y diversidad». Se proyectarán las viñetas de los capítulos seleccionados de <i>Persépolis</i> para debatir de forma individual y grupal sobre los contrastes gráficos que reflejan la pérdida de identidad. La metodología

			empleada consistirá en un debate libre guiado sobre la diversidad cultural y la globalización. El agrupamiento de los alumnos será inicialmente individual para pasar después a gran grupo. La actividad ocupará enteramente la sesión del lunes 11 de mayo en el aula habitual de clase, haciendo uso de la pizarra digital.
--	--	--	--

Anexo IX. Mapa de relaciones criterios del cuarto curso de la materia Geografía e Historia

Mapas de Relaciones Criteriales			Competencia en Comunicación Lingüística					Competencia Plurilingüe			Competencia Matemática y Competencia en Ciencia, Tecnología e Ingeniería					Competencia Digital					Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender					Competencia Ciudadana				Competencia Emprendedora			Competencia en Conciencia y Expresión Culturales				Vinculaciones Criterio - Descripciones
			CCL 1	CCL 2	CCL 3	CCL 4	CCL 5	CP 1	CP 2	CP 3	STEM 1	STEM 2	STEM 3	STEM 4	STEM 5	CD 1	CD 2	CD 3	CD 4	CD 5	CPSAA 1	CPSAA 2	CPSAA 3	CPSAA 4	CPSAA 5	CC 1	CC 2	CC 3	CC 4	CE 1	CE 2	CE 3	CCEC 1	CCEC 2	CCEC 3	CCEC 4	
Geografía e Historia	Comp. Esp. 1	Criterio Evaluación 1.1			1										1	1																					3
		Criterio Evaluación 1.2		1	1									1			1								1												5
		Criterio Evaluación 1.3			1									1			1							1											1		6
	Comp. Esp. 2	Criterio Evaluación 2.1					1					1		1			1	1							1			1									7
		Criterio Evaluación 2.2					1							1									1			1										6	
	Comp. Esp. 3	Criterio Evaluación 3.1	1	1	1									1	1		1								1			1			1						6
		Criterio Evaluación 3.2			1									1			1						1													4	
	Comp. Esp. 5	Criterio Evaluación 5.1																1								1								1			3
		Criterio Evaluación 5.2					1																1				1							1			4
	Comp. Esp. 6	Criterio Evaluación 6.1					1				1													1		1	1	1						1			7
	Comp. Esp. 7	Criterio Evaluación 7.1									1						1					1				1								1		1	7
		Criterio Evaluación 7.2																								1	1							1			3
	Comp. Esp. 8	Criterio Evaluación 8.1																							1	1	1										3
	Comp. Esp. 9	Criterio Evaluación 9.1																								1								1			3
		Criterio Evaluación 9.2												1												1	1	1	1	1							6

Anexo X. Modelo de prueba escrita para la evaluación inicial o de diagnóstico

Evaluación inicial 4º ESO Geografía e Historia Profesor: Adrián José Folgado Hernández	
Nombre:	Fecha:
1. Para realizar un estudio fiable sobre la población en España, ¿cuál de las siguientes instituciones digitales es la fuente estadística de referencia principal? A) La prensa digital local. B) El Instituto Nacional de Estadística (INE). C) Las redes sociales. D) Cualquier buscador de internet. 2. ¿Qué concepto define la relación entre el crecimiento económico actual y la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades? A) Capitalismo neoliberal. B) Desarrollo sostenible. C) Deslocalización industrial. D) Globalización económica. 3. ¿Cuál de estos sectores ha sido tradicionalmente un pilar económico en Castilla y León? A) La agricultura y ganadería. B) El sector financiero internacional. C) El sector cuaternario de alta mar. D) La minería de oro marina. 4. ¿Cómo se denomina al proceso por el cual las empresas trasladan sus centros de producción a países donde los costes salariales son más bajos? A) Multiculturalidad. B) Etnocentrismo. C) Deslocalización industrial. D) Reconversión industrial. 5. ¿Cuál es uno de los principales problemas demográficos que afectan a las zonas rurales de Castilla y León y España?	

- A) La alta tasa de natalidad.
- B) El exceso de población joven.
- C) La despoblación y el envejecimiento.
- D) La superpoblación.

6. En el contexto de la Guerra Fría y la organización económica, ¿qué sistema se basa en la propiedad privada y el libre mercado?

- A) Sistema comunista.
- B) Sistema capitalista.
- C) Socialdemocracia radical.
- D) Feudalismo.

7. ¿Cuál es el objetivo principal del proceso de integración europea?

- A) Crear un bloque militar para conquistar territorios.
- B) Establecer una monarquía única para todo el continente.
- C) Fomentar la cooperación económica, monetaria y ciudadana entre los países miembros.
- D) Eliminar la diversidad cultural de Europa.

8. ¿Qué indicador socioeconómico se utiliza para medir el nivel de desarrollo de un país considerando la esperanza de vida, la educación y la renta per cápita?

- A) Índice de Precios al Consumo (IPC).
- B) Índice de Desarrollo Humano (IDH).
- C) Producto Interior Bruto (PIB).
- D) Tasa de desempleo.

9. El sector económico que engloba las actividades relacionadas con la gestión de la información, la investigación y la alta tecnología se denomina:

- A) Sector cuaternario.
- B) Sector secundario tradicional.
- C) Sector terciario de bajo valor.
- D) Sector primario maduro.

10. ¿Qué significa que una ciudad sea «sostenible» de cara al futuro?

- A) Que puede seguir creciendo hacia los lados sin parar nunca.
- B) Que logra que sus ciudadanos vivan bien sin destruir el medio ambiente.
- C) Que prohíbe que cualquier persona nueva entre a vivir en ella.
- D) Que basa toda su economía en el uso de tecnologías avanzadas.

Anexo XI. Modelo de prueba escrita de la SA 9 «La dictadura franquista (1939-1975)»

Prueba escrita situación de aprendizaje 9: «La dictadura franquista (1939-1975)» Profesor: Adrián José Folgado Hernández Centro: IES Federico García Bernalt	
Nombre y apellidos:	
Fecha:	
Calificación:	

Instrucciones:

- Lee atentamente cada pregunta antes de responder.
- Cuida la ortografía y la expresión escrita.
- Puntuación total: 10 puntos.

Actividad 1. Representa una línea del tiempo que abarque desde 1939 hasta 1975. Sitúa en ella los siguientes cinco hitos, **ordenándolos cronológicamente e indicando el año exacto** (1,5 puntos):

- Plan de Estabilización.
- Muerte de Carrero Blanco.
- Fin de la Guerra Civil y comienzo de la dictadura franquista.
- Ingreso de España en la ONU.
- Firma de los Pactos de Madrid y el Concordato con el Vaticano.

Actividad 2. Define de forma breve y precisa (máximo 3-4 líneas por término) **cuatro** de los siguientes conceptos clave del periodo franquista (2 puntos, 0,5 por cada definición correcta):

- Tecnocracia
- Movimiento Nacional
- Cartillas de racionamiento
- Maquis
- Entrevista de Hendaya

Actividad 3. Pregunta de desarrollo. Explica la **evolución económica de la dictadura**, diferenciando claramente las cuatro grandes fases que hemos visto (3 puntos).

Actividad 4. Observa la siguiente imagen y responde a las preguntas (2 puntos):



- ¿Qué etapa de la dictadura representa esta imagen? (0,4 puntos)
- Describe qué aparece en la imagen y qué elementos nos permiten identificar el contexto histórico de la época (0,8 puntos).
- Explica brevemente qué consecuencias tuvo este acontecimiento en el futuro político y/o económico de España (0,8 puntos).

Actividad 5. A partir de lo estudiado en clase sobre la represión y la falta de libertades, y comparándolo con el sistema democrático actual definido en la Constitución de 1978: ¿por qué crees que es importante conocer este periodo de nuestra historia para valorar la convivencia democrática actual? Justifica tu respuesta mencionando al menos un derecho o libertad vistos en clase que no existiera durante el franquismo (1,5 puntos).

Anexo XII. Calendario escolar 2025-2026



CALENDARIO ESCOLAR 2025-2026

SEPTIEMBRE							OCTUBRE							NOVIEMBRE						
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7				1	2	3	4	5					1	2
8	9	10	11	12	13	14	6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9
15	16	17	18	19	20	21	13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16
22	23	24	25	26	27	28	20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	20	21	22	23
29	30						27	28	29	30	31			24	25	26	27	28	29	30
DICIEMBRE							ENERO							FEBRERO						
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7				1	2	3	4							1
8	9	10	11	12	13	14	5	6	7	8	9	10	11	2	3	4	5	6	7	8
15	16	17	18	19	20	21	12	13	14	15	16	17	18	9	10	11	12	13	14	15
22	23	24	25	26	27	28	19	20	21	22	23	24	25	16	17	18	19	20	21	22
29	30	31					26	27	28	29	30	31		23	24	25	26	27	28	
MARZO							ABRIL							MAYO						
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
						1			1	2	3	4	5					1	2	3
2	3	4	5	6	7	8	6	7	8	9	10	11	12	4	5	6	7	8	9	10
9	10	11	12	13	14	15	13	14	15	16	17	18	19	11	12	13	14	15	16	17
16	17	18	19	20	21	22	20	21	22	23	24	25	26	18	19	20	21	22	23	24
23	24	25	26	27	28	29	27	28	29	30				25	26	27	28	29	30	31
30	31																			
JUNIO																				
L	M	X	J	V	S	D														
1	2	3	4	5	6	7														
8	9	10	11	12	13	14														
15	16	17	18	19	20	21														
22	23	24	25	26	27	28														
29	30																			

Leyenda:

- Inicio de curso (1)
- Inicio de curso (2)
- Inicio de curso (3)
- Inicio de curso (4)
- Inicio de curso (5)
- Inicio de curso (6)
- Fin de curso (1)
- Fin de curso (2)
- Fin de curso (3)
- Fin de curso (4)
- Vacaciones escolares
- Días no lectivos
- Fiestas laborales

Anexo XIII. Cuestionario de evaluación trimestral del proceso de enseñanza

Cuestionario de evaluación del proceso de enseñanza (4º ESO)	
Materia: Geografía e Historia	Trimestre:
Instrucciones: Valora del 1 al 5 (donde 1 es «Totalmente en desacuerdo» y 5 es «Totalmente de acuerdo») las siguientes afirmaciones: - El profesor explica los contenidos de forma clara, organizada y utiliza ejemplos que facilitan la comprensión. [1] [2] [3] [4] [5] - El profesor siempre se encuentra dispuesto a resolver dudas y nos permite que podamos expresar nuestra opinión sin temor a ser juzgados. [1] [2] [3] [4] [5] - El uso de materiales (presentaciones, vídeos, mapas, prensa, herramientas digitales) ha sido variado y ha ayudado a que la clase sea más dinámica. [1] [2] [3] [4] [5] - Siento que los criterios de calificación y lo que se espera de mí en cada tarea o examen han estado claros desde el principio. [1] [2] [3] [4] [5] - Los contenidos y las actividades me han ayudado a entender mejor los problemas del mundo actual y a diferenciar hechos de opiniones o <i>fake news</i>. [1] [2] [3] [4] [5] - Siento que las exposiciones, debates o redacciones me han ayudado a mejorar mi forma de argumentar y expresar ideas en público. [1] [2] [3] [4] [5] - He logrado valorar más el patrimonio histórico y artístico de mi país y del mundo en general. [1] [2] [3] [4] [5] - El profesor ha propuesto trabajos (proyectos, investigaciones) que me han permitido tomar decisiones y trabajar de forma autónoma o en equipo. [1] [2] [3] [4] [5] - Los temas tratados este trimestre me han resultado interesantes y útiles para mi formación como ciudadano. [1] [2] [3] [4] [5]	

10. En definitiva, ¿cuál es tu grado de satisfacción general con el desarrollo de la asignatura durante este trimestre?

[1][2][3][4][5]

Para terminar, ¿qué es lo que más te ha gustado de las clases de este trimestre y qué cambiarías o mejorarías para el siguiente?

Anexo XIV. Rúbrica de autoevaluación de la programación didáctica

Criterio de evaluación	Excelente	Satisfactorio	En proceso	Insuficiente
Contribución al desarrollo de los objetivos y competencias clave	Se han alcanzado todos los objetivos, y las competencias clave se han integrado de forma transversal y evidente en cada situación de aprendizaje.	Se han alcanzado la mayoría de objetivos. Las competencias clave aparecen de forma explícita en la mayoría de las situaciones de aprendizaje.	Se han cubierto los contenidos, pero la vinculación con el Perfil de Salida y las competencias ha sido laxa o forzada.	No se han cumplido los objetivos previstos y la programación se ha centrado únicamente en contenidos teóricos.
Metodología	Se han empleado de forma exitosa metodologías activas que han fomentado el pensamiento histórico y crítico entre el alumnado.	Las sesiones expositivas se han combinado de forma equilibrada con algunas actividades prácticas en las que se han utilizado metodologías activas.	Ha predominado la clase magistral con un uso puntual y poco sistemático de metodologías activas.	Ha predominado exclusivamente la metodología tradicional basada exclusivamente en el libro de texto y la toma de apuntes.
Clima del	Se ha logrado	Se ha apreciado	El clima del aula	Se han

aula	un ambiente de respeto, alta participación y motivación. Los conflictos se han gestionado de manera proactiva y el clima emocional ha sido positivo.	un buen ambiente general con participación constante de la mayoría del alumnado. Los conflictos puntuales han sido resueltos de modo satisfactorio.	ha sido aceptable, aunque con dificultades para mantener la atención o con grupos de alumnos desconectados. Algunos conflictos no han quedado resueltos del todo, o no se han resuelto satisfactoriamente.	apreciado problemas recurrentes de disciplina o falta de interés generalizada que han impedido el desarrollo normal de las sesiones.
Evaluación	Evaluación formativa y continua, con un uso variado de instrumentos de evaluación y fomento de la coevaluación y la autoevaluación.	Evaluación variada – prueba escrita, portfolio, cuaderno de clase, etc. –, aunque la heteroevaluación ha predominado frente a la autoevaluación y la coevaluación.	Evaluación basada mayoritariamente en pruebas escritas tradicionales, con poca presencia de la autoevaluación y la coevaluación.	Evaluación basada casi exclusivamente en una única prueba final por trimestre, sin autoevaluación ni coevaluación.
Atención a las diferencias individuales	Aplicación efectiva del DUA, así como de las adaptaciones curriculares prescritas en esta programación.	Se han atendido en gran medida las necesidades del alumnado con NEAE con materiales específicos y apoyo individualizado, mientras que alguno de los tres principios del DUA no se ha cumplido por completo.	Se han realizado adaptaciones mínimas o solo cuando el Departamento de Orientación lo ha requerido expresamente. Dos de los tres principios del DUA no se han cumplido por completo.	No se han tenido en cuenta las diferentes realidades y ritmos de aprendizaje del aula, además de las necesidades del alumnado con NEAE.

Situación de aprendizaje desarrollada: la dictadura franquista (1939-1975)



MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACION SECUNDARIA
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACION PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS
DE IDIOMAS

ESPECIALIDAD: GEOGRAFÍA E HISTORIA

Autor: Adrián José Folgado Hernández

Índice

1. Título y justificación	3
2. Contexto: centro, curso y alumnado.....	5
3. Fundamentación curricular.....	5
3.1 Objetivos de etapa a los que se pretende contribuir	5
3.2 Competencias clave, competencias específicas y descriptores operativos.....	7
3.3 Contenidos de la situación de aprendizaje.....	9
4. Metodología	10
4.1 Métodos: estilos, estrategias y técnicas	10
4.2 Cronograma y organización del tiempo.....	11
4.3 Organización del alumnado y agrupamientos	12
4.4 Organización del espacio.....	13
4.5 Materiales y recursos	13
5. Planificación de actividades y tareas.....	14
6. Atención a las diferencias individuales	17
7. Evaluación de la situación de aprendizaje.....	18
8. Valoración de la situación de aprendizaje.....	23
Referencias	24
Normativa.....	24

1. Título y justificación

La situación de aprendizaje que se presenta a continuación tiene por título «La dictadura franquista (1939-1975)». Es la novena de las doce situaciones de aprendizaje que conforman la programación didáctica para 4º de la ESO de la materia Geografía e Historia. Además, se encuentra adaptada y contextualizada al IES Federico García Bernalt para el curso 2025-2026.

La materia Geografía e Historia, integrada dentro de la rama de las Ciencias Sociales, forma parte del decreto de currículo de Castilla y León como una asignatura obligatoria en los cuatro cursos de la ESO, con una duración de tres horas semanales. Esta materia contribuye a la percepción y análisis de una realidad cada vez más cambiante y diversa, a través del estudio de los territorios y sociedades del pasado. De forma paralela, permite que el alumnado pueda alcanzar todos y cada uno de los objetivos de etapa y competencias clave prescritos por la legislación. Estos son fundamentales para la formación de una ciudadanía democrática y responsable, favoreciendo el trabajo en equipo, la educación en valores, la toma de decisiones, el uso crítico de las fuentes de información, el respeto al medio ambiente, etc.

La relevancia de esta materia, sin embargo, en muchas ocasiones se ha visto difuminada por creencias populares erróneas y, especialmente, por el uso de metodologías y procedimientos de evaluación tradicionales que no se adaptan a las necesidades del alumnado ni al mundo del siglo XXI. Prima, por ello, el reenfoque de las sesiones clásicas de dinámica expositiva y positivista hacia nuevos métodos de enseñanza que se adapten a las necesidades individuales de cada alumno y permitan a este afrontar los desafíos no solo del presente, sino también de un futuro cada vez más incierto, ambiguo e incomprensible.

El alumnado de la ESO es uno de los colectivos que más afectado se ve frente a esta situación y, por lo tanto, se hace prioritario introducir los principios de adaptación y resiliencia en las aulas. En este sentido, ha cobrado una especial importancia en los últimos años los ODS, que buscan afrontar y mitigar los grandes desafíos que afectan a la humanidad, con el fin de asegurar un futuro más sostenible, pacífico y próspero (ONU, 2015). La situación de aprendizaje que se ha diseñado tiene en consideración todos estos retos y guarda especial relación con algunos de los ODS, concretamente, con el ODS 4 – «educación de calidad» –, ODS 8 – «trabajo decente y crecimiento económico» –, ODS 9 – «industria, innovación e infraestructura» –, ODS 10 – «reducción de las desigualdades» – y ODS 16 – «paz, justicia e instituciones sólidas» –.

Bajo estos principios, esta situación de aprendizaje pretende abordar las características principales del franquismo. Este fue un periodo de la historia reciente de España que comprendió desde el final de la Guerra Civil en 1939 hasta el fallecimiento del dictador Francisco Franco en 1975. Constituyó un régimen político dictatorial y represivo, de carácter militar y personalista, que contó con el ferviente apoyo de grupos socialmente conservadores. Sin embargo, la dictadura de Franco tuvo también la particularidad de poseer una notable capacidad de adaptación según las circunstancias tanto nacionales como, sobre todo, internacionales de cada tiempo. Esto último invita a reflexionar sobre lo trascendental que supone tratar una época en la que, en sus 36 años de vida, fue testigo de profundos cambios en el plano político, económico, social, cultural, etc.

Esta importancia ha conllevado que la dictadura franquista siga siendo a día de hoy un tema candente y objeto de constantes debates y conflictos, no solo a nivel parlamentario, sino también social. Tal situación se ha visto acentuada por el cincuenta aniversario de la muerte de Franco y la reivindicación de los movimientos de reparación de las víctimas de la Guerra Civil y el franquismo, lo que se ha traducido en la aprobación en las últimas décadas de varias leyes de memoria histórica. La más reciente de ellas ha sido la Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática. Esta última establece en su artículo 44 que la memoria democrática española y la lucha por los valores y libertades democráticas deben formar parte de los contenidos curriculares de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Bachillerato. De hecho, el decreto de currículo de Castilla y León incluye entre los contenidos curriculares de Geografía e Historia la memoria democrática, así como el reconocimiento a las víctimas de la Guerra Civil y de la dictadura franquista.

Factores como la polarización política o la desinformación en redes sociales han contribuido igualmente a que el franquismo sea un tema recurrente de discusión, especialmente entre la población joven. Dentro de este grupo de edad existe un sector relevante que valora positivamente esta etapa de la historia de España. Esta percepción viene en gran parte condicionada por una mitificación de este periodo histórico, que es presentado con frecuencia como contraposición al contexto político y socioeconómico actual mediante argumentos simplistas y reduccionistas. Muchas veces se achaca esta idealización a las deficiencias que presentan el sistema educativo español y la materia de Geografía e Historia para fomentar el pensamiento crítico sobre el franquismo entre el alumnado.

A este inconveniente se añaden los riesgos motivados por el abuso de la inteligencia artificial, en adelante IA, entre los jóvenes. La IA ofrece numerosas oportunidades en la educación, pero a la vez encierra múltiples desafíos. Entre ellos, conviene destacar una excesiva dependencia de las tecnologías de IA por parte de los estudiantes, lo que puede provocar una reducción de determinadas habilidades críticas, sociales y creativas (Álvarez Merelo y Cepeda Morante, 2024, p. 604). Como señalan Carangui Minchala et al. (2026), “resulta esencial fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes, guiándolos a cuestionar y analizar la información proporcionada por la IA, en lugar de aceptarla automáticamente” (p. 4707).

Ante este contexto, la presente situación de aprendizaje no solo tiene como objetivo el aprendizaje de fechas y datos históricos banales, sino más bien el desarrollo de habilidades complementarias que permitan a los alumnos comprender una realidad compleja y dinámica como fue el franquismo y, al mismo tiempo, construir una visión crítica del presente (Prats y Santacana, 2011, p. 14). El uso de las TIC jugará un papel muy importante en este caso, sobre todo para la actividad en la que los alumnos deberán analizar una imagen generada con IA para compararla con otra fotografía real de la dictadura de Franco. También se hará uso de otras estrategias metodológicas activas y participativas, como el aprendizaje cooperativo o la gamificación, que se intercalarán con sesiones expositivas impartidas por el profesor. Los procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación irán asimismo encaminados al logro de los objetivos y estarán adaptados a la diversidad y a las necesidades del alumnado.

2. Contexto: centro, curso y alumnado

El centro educativo para el que se ha diseñado esta situación de aprendizaje es el IES Federico García Bernalt. Situado en el límite norte de la ciudad de Salamanca, este instituto nació en el año 2003 después de haberse separado del todavía existente IES Fernando de Rojas. En la actualidad, acoge a unos 650 alumnos que cursan los distintos niveles y modalidades de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. El contexto socioeconómico del entorno es de tipo medio, con una población dedicada mayoritariamente tanto al comercio y a los servicios como al sector primario, y sin que apenas existan problemas de integración en una sana mezcla entre la periferia urbana y las zonas rurales. Esto se traduce en un perfil del alumnado diverso que presenta realidades muy diferentes, especialmente en lo que concierne a la condición laboral de los padres.

Entre los principios, objetivos y valores que se propone este instituto, conviene destacar su firme compromiso con la convivencia democrática, los derechos humanos y el respeto a la diversidad y la multiculturalidad, pues estos elementos serán abordados con especial atención en esta situación de aprendizaje. Además, esta última mantiene un estrecho vínculo con el Plan Digital CoDiCe TIC del centro, al utilizar la IA como base para un análisis crítico de esta herramienta y un uso responsable de las TIC.

Por último, acerca de las características del alumnado, tanto la programación didáctica como la situación de aprendizaje van dirigidas a un grupo de alumnos del cuarto curso de la ESO, principalmente de unos 15-16 años. Los adolescentes que se ubican en esta franja de edad han ido experimentando desde, aproximadamente los doce años, una serie de cambios fisiológicos y hormonales que repercuten directamente en su vida afectiva, social, y, por supuesto, académica. En 4º de la ESO, estos adolescentes ya poseen un razonamiento más complejo que en cursos anteriores, su pensamiento es más flexible, van desarrollando la inteligencia operativa-formal y son capaces de apreciar un mayor número de alternativas a las situaciones (Álvarez Jiménez, 2010). La metodología y la evaluación de esta situación de aprendizaje se adecúan al nivel psicológico y cognitivo de este tipo de alumnado, lo cual no implica que no se puedan realizar otras adaptaciones individualizadas a aquellos alumnos que presenten necesidades específicas de apoyo educativo.

3. Fundamentación curricular

3.1 Objetivos de etapa a los que se pretende contribuir

Dentro de los objetivos de etapa que recoge la normativa – artículo 7 del Real Decreto 217/2022 y artículo 6 del Decreto 39/2022 –, esta situación de aprendizaje busca principalmente la adquisición de los siguientes:

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. Mediante esta situación de aprendizaje, los alumnos pueden reflexionar sobre la represión, la ausencia de libertades democráticas y el control ideológico dominantes en el franquismo; estableciendo una comparativa con la democracia actual y comprendiendo el peso de la

tolerancia y los derechos humanos para la construcción de una ciudadanía responsable.

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. El uso de metodologías activas y participativas en esta situación de aprendizaje favorece el aprendizaje, tanto individual como colectivo, del alumnado y lo incentiva a aumentar su curiosidad y desarrollo personal.

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. El análisis de varias fuentes primarias sobre el franquismo contribuye a adquirir un sentido crítico de este periodo y, a su vez, pretende fomentar el uso responsable de las TIC.

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. La interpretación de diferentes textos sobre este periodo histórico permite la adquisición de vocabulario específico por parte del alumnado. Este además deberá ser capaz posteriormente de transmitirlo tanto por escrito como de forma oral.

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. A través del estudio del contexto político y socioeconómico, así como de las formas artísticas y culturales de esta época, el alumnado podrá reflexionar sobre esta etapa y comprender el legado de la dictadura franquista que ha llegado hasta nuestros días.

CyL1) Conocer, analizar y valorar los aspectos de la cultura, tradiciones y valores de la sociedad de Castilla y León. El análisis del franquismo a una escala local facilita el aprendizaje significativo de los alumnos al relacionar esta etapa histórica con un entorno geográfico en el que ellos habitan, como es en este caso la comunidad autónoma de Castilla y León. Del mismo modo, este estudio les permite reflexionar sobre los cambios y la evolución que esta región atravesó en los años de la dictadura de Franco, y cómo algunas de estas transformaciones perduran a día de hoy.

Por último, la presente situación de aprendizaje no solo pretende la adquisición de estos objetivos de etapa, sino que busca igualmente el logro de los siguientes objetivos didácticos:

- Conocer la realidad política del franquismo desde el final de la Guerra Civil hasta la muerte de Francisco Franco.
- Analizar el impacto social, económico y cultural de la dictadura franquista, tanto a nivel interno como externo.
- Comprender las formas de oposición y represión del franquismo.
- Valorar la importancia de la memoria democrática y el legado de la dictadura franquista en la actualidad.

3.2 Competencias clave, competencias específicas y descriptores operativos

La presente situación de aprendizaje guarda un especial vínculo con las siguientes competencias clave:

- *Competencia en comunicación lingüística (CCL)*: esta situación de aprendizaje permite que los alumnos expresen las ideas y contenidos aprendidos tanto por escrito como oralmente, a través de medios diversos como la redacción de fichas de trabajo, juego de roles, presentaciones orales, etc. Además, mediante el uso de vocabulario específico – nacionalcatolicismo, tecnocracia, autarquía, etc. – también se espera que el alumnado adquiera un conocimiento más profundo sobre la lengua española y maneje correctamente la terminología histórica referida a esta etapa.
- *Competencia digital (CD)*: la interpretación de imágenes generadas con IA en esta situación de aprendizaje favorece el desarrollo de una ciudadanía más crítica y responsable con la tecnología, dentro de un contexto en el que la desinformación y la inseguridad digital forman parte de la vida cotidiana del alumnado. La IA y otros recursos digitales y audiovisuales contribuyen a su vez a enriquecer el aprendizaje del estudiantado, proporcionando múltiples formas de representación de la información y capacitando a este para elaborar productos propios sobre este periodo histórico.
- *Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)*: el aprendizaje cooperativo que se plantea en esta propuesta didáctica fomenta la colaboración entre el profesor y el estudiante y entre este último y sus iguales; así como la transmisión e intercambio de conocimientos. Además, las actividades propuestas están pensadas para que los alumnos puedan reflexionar sobre distintos aspectos de la dictadura franquista, lo cual ayuda al mismo tiempo a que sean capaces de relacionar esta etapa con el contexto actual y comprendan que lo que están aprendiendo es potencialmente significativo para afrontar los retos del presente.
- *Competencia ciudadana (CC)*: la comparación entre la dictadura franquista y la democracia actual es, en sí, uno de los ejes principales que vertebran esta situación de aprendizaje. Mediante el contraste entre estas dos realidades políticas y socioeconómicas, se busca instruir al alumnado en la necesidad de participar responsablemente en el ejercicio de las libertades cívicas. Asimismo, a través de la actividad sobre los grupos de oposición al franquismo, los alumnos pueden comprender el importante peso que tuvo la lucha por las libertades democráticas; y cómo estas pueden seguir siendo reivindicadas a día de hoy.

En cuanto a las competencias específicas, para esta situación de aprendizaje en concreto se busca la adquisición de las competencias específicas 1, 2, 3, 6 y 8. Cada una de ellas está conectada con una serie de descriptores operativos:

1. *Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos.*

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL2, CCL3, STEM4, CD1, CD2, CPSAA4, CC1, CCEC4.

2. Indagar, argumentar y elaborar productos propios sobre problemas geográficos, históricos y sociales que resulten relevantes en la actualidad, desde lo local a lo global, para desarrollar un pensamiento crítico, respetuoso con las diferencias, que contribuya a la construcción de la propia identidad y a enriquecer el acervo común.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL2, CCL5, STEM2, STEM4, CD1, CD2, CD3, CPSAA3, CC1, CC3, CE3, CCEC2, CCEC3.

3. Conocer los principales desafíos a los que se han enfrentado distintas sociedades a lo largo del tiempo, identificando las causas y consecuencias de los cambios producidos y los problemas a los que se enfrentan en la actualidad, mediante el desarrollo de proyectos de investigación y el uso de fuentes fiables, para realizar propuestas que contribuyan al desarrollo sostenible.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL3, CCL5, STEM3, STEM4, STEM5, CD1, CD2, CD3, CPSAA3, CC3, CC4, CE1, CCEC1.

6. Comprender los procesos geográficos, históricos y culturales que han conformado la realidad multicultural en la que vivimos, conociendo y difundiendo la historia y cultura de las minorías étnicas presentes en nuestro país y valorando la aportación de los movimientos en defensa de la igualdad y la inclusión, para reducir estereotipos, evitar cualquier tipo de discriminación y violencia, y reconocer la riqueza de la diversidad.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL2, CCL5, CP3, CD2, CPSAA3, CC1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC2.

8. Tomar conciencia del papel de los ciclos demográficos, el ciclo vital, las formas de vida y las relaciones intergeneracionales y de dependencia en la sociedad actual y su evolución a lo largo del tiempo, analizándolas de forma crítica, para promover alternativas saludables, sostenibles, enriquecedoras y respetuosas con la dignidad humana y el compromiso con la sociedad y el entorno.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL2, STEM1, STEM4, STEM5, CD4, CPSAA2, CPSAA5, CC1, CC2, CC3, CE2.

A través de las competencias específicas 1 y 2, se pretende que los alumnos reflexionen y elaboren productos propios sobre la dictadura franquista a través de diferentes actividades y fuentes históricas, contribuyendo a fomentar el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo de un tema de relevante actualidad como es el franquismo.

Estas actividades también se hallan asociadas a la competencia específica 3, ya que permiten al alumnado comprender la diversidad y complejidad de este periodo a través de los grupos de oposición, modelos de familia, etc. También favorecen la reflexión sobre las particularidades y desafíos que la sociedad española atravesó en este tiempo, así como las causas y consecuencias de dichos desafíos.

Esta situación de aprendizaje busca igualmente la consecución de la competencia 6 al analizar el papel de colectivos que conforman la realidad multicultural de la actualidad y que

han permanecido invisibilizados hasta los tiempos más recientes, como es el caso de las mujeres u otros movimientos sociales y opositores al franquismo.

Por último, mediante la competencia específica 8, se espera que el alumnado tome conciencia sobre el comportamiento demográfico y social durante la dictadura de Franco, a través del análisis de las formas de vida preponderantes en esta época, las relaciones familiares e intergeneracionales, los hábitos de consumo, etc.

3.3 Contenidos de la situación de aprendizaje

Según el Decreto 39/2022, los contenidos/saberes básicos de la materia Geografía e Historia se estructuran en tres bloques: A. Retos del mundo actual; B. Sociedades y territorios; y C. Compromiso cívico local y global. Esta situación de aprendizaje integra contenidos prescriptivos pertenecientes a los tres bloques:

A2. Cultura mediática. Técnicas y métodos de las Ciencias Sociales: análisis de textos, interpretación y elaboración de mapas, esquemas y síntesis, representación de gráficos e interpretación de imágenes a través de medios digitales accesibles.

B1. Métodos de investigación en el ámbito de la Historia. Metodologías del pensamiento histórico. Las fuentes históricas como base para la construcción del conocimiento sobre el pasado contemporáneo. Contraste entre interpretaciones de historiadores. Tiempo histórico: construcción e interpretación de líneas de tiempo a través de la linealidad, cronología, simultaneidad y duración. Conciencia histórica. Elaboración de juicios propios y argumentados ante problemas de actualidad contextualizados históricamente. Defensa y exposición crítica de los mismos a través de presentaciones y debates.

B6. Las relaciones internacionales y el estudio crítico y comparativo de conflictos y violencias en la primera mitad del siglo XX. Las relaciones multicausales en la construcción de la democracia y los orígenes del totalitarismo. Las vanguardias artísticas como consecuencia de un mundo en crisis. La Dictadura de Primo de Rivera y fin del régimen de la Restauración. Del proyecto reformista republicano a la Guerra Civil española. La dictadura franquista.

B11. La memoria democrática. Experiencias históricas dolorosas del pasado reciente y reconocimiento y reparación a las víctimas de la violencia. El principio de Justicia Universal. La perspectiva emancipadora de la interpretación del pasado.

C2. Ciudadanía ética y digital. Nuevos comportamientos en la sociedad de la información.

C3. Compromiso cívico y participación ciudadana. Reconocimiento a las víctimas de la Guerra Civil y de la dictadura franquista, y a sus familias Mediación y gestión pacífica de conflictos y apoyo a las víctimas de la violencia y del terrorismo (ETA, Grapo, ...).

Dichos contenidos han sido desglosados en seis apartados dentro de esta situación de aprendizaje:

1. La evolución política del régimen franquista
2. La política exterior del franquismo
3. La oposición a la dictadura y su represión

4. Población, economía y sociedad durante el franquismo
5. La cultura y el arte durante el franquismo
6. Castilla y León entre 1939 y 1975

Más allá de los contenidos prescriptivos, la legislación – artículo 6.5 del Real Decreto 217/2022 y artículo 10 del Decreto 39/2022 – dispone una serie de contenidos de carácter transversal que deben ser trabajados en todas las materias, incluida Geografía e Historia. Para esta situación de aprendizaje se trabajarán y/o fomentarán principalmente estos contenidos transversales: expresión oral y escrita; comunicación audiovisual; competencia digital; fomento del espíritu crítico y científico; Tecnologías de la Información y la Comunicación, y su uso ético y responsable; y respeto mutuo y la cooperación entre iguales.

Esta tónica interdisciplinar se plasma igualmente en el lazo que la Geografía y la Historia mantienen con otras disciplinas científicas y materias curriculares. Es por ello por lo que cabe destacar el vínculo de esta situación de aprendizaje con las materias de Tecnología y Digitalización – debido al uso responsable de la IA – y Educación en Valores Cívicos y Éticos – por la reflexión sobre nociones de libertad y ciudadanía durante el periodo franquista –.

4. Metodología

4.1 Métodos: estilos, estrategias y técnicas

Para la consecución de las competencias y objetivos propuestos, en esta situación de aprendizaje se ha procedido a recurrir a metodologías activas y participativas en las que el alumno sea protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el profesor simplemente actúe como guía/moderador. La tendencia principal durante décadas ha sido el empleo del método expositivo, en el que el profesor explica un contenido y los alumnos permanecen en actitud pasiva durante toda la clase (Prats y Santacana, 2011, p. 53), básicamente dedicándose a memorizar lo explicado por el docente para luego redactarlo en una sola prueba escrita (Gómez Carrasco y Miralles Martínez, 2015, p. 53; Prats, 2000).

En el contexto actual, no se puede recurrir exclusivamente al método expositivo, sino que se deben plantear estrategias metodológicas activas e innovadoras para que los discentes puedan comprender los contenidos impartidos por el docente y sean protagonistas de su propio aprendizaje. Es decir, se espera que el alumnado sea capaz de sintetizar, analizar y evaluar el periodo franquista (Del Moral Santaella, 2012, p. 433) mediante actividades que despierten su curiosidad, potencien el pensamiento histórico y contribuyan a alcanzar un aprendizaje significativo. El aprendizaje por indagación – o descubrimiento – juega un rol muy significativo en este aspecto, ya que, a través de él, el alumno construye su conocimiento a partir de situaciones problema, estudios de caso, trabajos por proyectos, juegos de simulación, itinerarios didácticos, trabajos de campo, etc. (Prats y Santacana, 2011, pp. 54-55).

Además del aprendizaje por indagación, el aprendizaje cooperativo y la gamificación serán el fundamento de la mayoría de las actividades planteadas. Dentro de estas estrategias pedagógicas, cabe destacar la simulación y el *role playing* – o juego de roles – como metodologías activas que potencian la interacción y la profundización del aprendizaje (Valverde Berrocoso, 2010). Estas técnicas serán empleadas para la actividad de la sesión 2, en la que a

cada grupo le será asignado el rol de un agente extranjero con una determinada visión sobre la España franquista. En este caso, los alumnos tendrán que simular a partir de su rol una entrevista ante una emisora de radio o cadena de televisión y, para ello, deberán preparar antes una declaración. Recreando la postura que podrían haber tenido estos agentes, se promueve la empatía y se facilita enormemente el aprendizaje de contenidos.

Por último, merece una especial atención el taller cooperativo pensado para la sesión 6, en el que los alumnos deberán interpretar por grupos una imagen del franquismo generada con IA, y después compararla con una fotografía real. Como apuntan Chamorro et al. (2020), combinar las TIC y el trabajo cooperativo refuerza la motivación del alumnado y ofrece numerosas ventajas para el aprendizaje.

4.2 Cronograma y organización del tiempo

La presente situación de aprendizaje será dividida en 8 sesiones y comprenderá desde el 8 al 27 de abril de 2026, a tenor de lo expuesto en el calendario escolar de Castilla y León para el curso 2025-2026 – Anexo XII –. En la Tabla 1 se incluye un cronograma donde se detallan pormenorizadamente las diferentes actividades que se plantearán en cada sesión:

Sesión 1 – 8 abril – (50 minutos)
5 minutos. Introducción de la situación de aprendizaje, objetivos que se pretenden alcanzar y su relación con los ODS.
15 minutos. Lluvia de ideas mediante una ficha de conocimientos previos sobre la dictadura franquista.
30 minutos. Explicación teórica de 1. La evolución política del régimen franquista.
Sesión 2 – 10 abril – (50 minutos)
25 minutos. Explicación teórica de 2. La política exterior del franquismo.
25 minutos. Actividad cooperativa – <i>role playing</i> – en la que cada grupo adoptará un rol extranjero determinado y debatirá sobre su posible visión del franquismo para una declaración ante un medio de comunicación.
Sesión 3 – 13 abril – (50 minutos)
25 minutos. Explicación teórica de 3. La oposición a la dictadura y su represión.
25 minutos. Actividad cooperativa en la que cada grupo deberá rellenar una ficha donde responda a una serie de cuestiones relacionadas con una situación ficticia de un grupo de oposición al franquismo.
Sesión 4 – 15 abril – (50 minutos)
30 minutos. Explicación teórica de 4. Población, economía y sociedad durante el franquismo.
15 minutos. Actividad de repaso: elaboración conjunta de un eje cronológico en la pizarra en el que se señalen los principales acontecimientos políticos, económicos y sociales de la dictadura franquista.

Sesión 5 – 17 abril – (50 minutos)
30 minutos. Explicación teórica de 5. La cultura y el arte durante el franquismo y 6. Castilla y León entre 1939 y 1975
20 minutos. Introducción de la actividad cooperativa en la que cada grupo deberá comparar una imagen generada con IA con otra real sobre el periodo franquista. El profesor dejará ya formados los grupos y asignados los roles de cada integrante para las próximas sesiones.
Sesión 6 – 20 abril – (50 minutos)
50 minutos. Taller cooperativo de análisis de imágenes con IA.
Sesión 7 – 22 abril – (50 minutos)
35 minutos. Presentaciones orales sobre la actividad de desarrollo con IA.
15 minutos. Actividad de repaso en la que los alumnos recibirán una serie de tarjetas y tendrán que emparejarlas con un periodo concreto del franquismo. Después se debatirá el motivo de su elección.
Sesión 8 – 27 abril – (50 minutos)
50 minutos. Prueba escrita sobre todos los contenidos vistos en esta situación de aprendizaje.

Tabla 1. Cronograma de las actividades planteadas en esta situación de aprendizaje.
Fuente: elaboración propia.

4.3 Organización del alumnado y agrupamientos

Como se comentó anteriormente, el aprendizaje cooperativo requiere de la organización de grupos heterogéneos para trabajar coordinadamente en una determinada tarea. Es decir, no se trata de realizar agrupamientos en los que los distintos integrantes cuenten con un nivel de desempeño similar, sino que un mismo grupo reúna a alumnos con capacidades y estilos de aprendizaje diversos. Esto favorece la inclusión, la interacción y colaboración entre los miembros, la responsabilidad mutua y el aprendizaje entre iguales.

Además de los agrupamientos heterogéneos, a cada alumno se le asignará un rol específico dentro de su grupo. Aunque todos deben colaborar en la realización de las actividades, cada miembro tiene un rol concreto que permitirá equilibrar la carga de trabajo entre los distintos integrantes – evitando así que solo uno haga el trabajo de todos – y, a su vez, permitirá al docente evaluar más fácilmente la adquisición de contenidos y objetivos. Los roles serán asignados en función de las capacidades que haya podido demostrar el alumno en sesiones anteriores. Por ejemplo, aquellos alumnos que dispongan de un nivel alto en la redacción escrita pueden asumir el rol de secretarios, mientras que los que demuestren una mayor capacidad en la expresión oral pueden ejercer la función de portavoces.

Para ilustrar cómo se llevarían a cabo estos agrupamientos en el aula, nos basaremos en la tercera actividad cooperativa que se plantea en esta situación de aprendizaje, en la que cada grupo deberá rellenar una ficha sobre dos imágenes del periodo franquista, y después realizar una breve presentación oral. Suponiendo que nuestra aula de 4º de la ESO está compuesta por 24 alumnos, se organizarían seis grupos heterogéneos de cuatro alumnos cada uno. Cada

integrante del grupo asumiría un rol concreto, previamente asignado por el docente. Estos roles no exigen de que cada miembro colabore y ayude a sus compañeros en el transcurso de la actividad:

- El secretario tendrá la función de recoger por escrito cómo avanza el trabajo a través de la redacción de la ficha.
- El buscador de ideas clave ayuda al grupo a extraer lo más importante de los materiales aportados por el profesor y se preocupa por no copiar literalmente las fuentes para el trabajo.
- El encargado del material será quien recoja los apoyos aportados por el profesor y de preguntar todas las dudas que surjan durante el proceso.
- El portavoz será el encargado de exponer el trabajo al final.

4.4 Organización del espacio

Tanto las explicaciones teóricas como las actividades se desarrollarán en la misma aula, no teniendo, por tanto, que desplazarse a otros espacios. Sin embargo, dado que en esta situación de aprendizaje se promueve la interacción continua entre el propio estudiantado y entre este y el docente, la distribución de las mesas irá variando en función de la actividad planteada. Por ejemplo, mientras que en las explicaciones teóricas los alumnos se sentarán por parejas, para la actividad que se comentó antes estos estarán dispuestos en grupos de cuatro, pudiendo colocar las mesas como ellos estimen convenientes. Además, para las puestas en común y las exposiciones orales se les pedirá a los grupos o a los portavoces de cada grupo que salgan al frente del aula, pudiendo hacer uso del cañón proyector o no.

Por último, cabe reseñar que, en el desarrollo de las sesiones y de las actividades, el docente se desplazará continuamente por todo el aula con el fin de resolver dudas y fortalecer el vínculo emocional con el alumnado.

4.5 Materiales y recursos

Los materiales y recursos de desarrollo curricular que se emplearán en esta situación de aprendizaje aparecen recogidos en la Tabla 2:

Tipología	Materiales	Recursos
Impresos	Libro de texto: Burgos Alonso, M., Muñoz-Delgado y Mérida, M.C., Álvarez Castrillón, J. A., Blanco González y N., Folgueral Castaño, M. (2023). <i>Geografía e Historia 4 (Operación Mundo)</i> . Anaya Educación.	Mapas, imágenes y líneas temporales. Fragmentos de prensa en formato impreso.

	Porfolio del alumnado donde se recogerán las fichas que los grupos deberán realizar, así como el guion de las presentaciones orales. Mapas mudos, imágenes y líneas temporales que deberá realizar el alumnado durante la prueba escrita final. Videos y podcasts de contenido educativo.	
Digitales y audiovisuales	Presentaciones digitales elaboradas por docente y alumnos – Microsoft PowerPoint o Canva –. Plataforma educativa: Aula Virtual de Moodle Educacyl.	Paneles y pizarras digitales interactivas. Recursos desarrollados a partir de aplicaciones de Microsoft 365. Recursos desarrollados a partir de otras aplicaciones digitales e informáticas como Google Gemini o Canva. Fragmentos de prensa en formato digital. Videos seleccionados de YouTube, RTVE Play o la Filmoteca Nacional. Fragmentos de películas y podcasts sobre la dictadura franquista.

Tabla 2. Materiales y recursos de desarrollo curricular para esta situación de aprendizaje.
Fuente: elaboración propia.

5. Planificación de actividades y tareas

Las actividades que se han diseñado para esta situación de aprendizaje trascienden la mera asimilación de contenidos teóricos y responden a una estrecha correlación con los objetivos y competencias descritos previamente. A continuación se detallan la intencionalidad pedagógica y las directrices operativas de dichas tareas.

En primer lugar, la actividad de la sesión inicial consiste en un *brainstorming* – o lluvia de ideas – para activar los conocimientos previos de los alumnos sobre la dictadura franquista. Se entregará a cada alumno una ficha en la que deberá responder muy brevemente – entre una

y dos líneas – a las siguientes preguntas: «¿quién fue Francisco Franco?», «¿qué cosas hizo Franco durante su mandato?», «¿qué libro, película, monumento, etc. de esta época conocéis?». Como el objetivo es conocer el nivel de conocimientos previos que posee el alumnado, esta actividad no formará parte de la evaluación general.

Por el contrario, el resto de actividades propuestas sí que busca medir la adquisición progresiva de los contenidos, al mismo tiempo que pretende convertir a los alumnos en protagonistas de su propio aprendizaje. Así pues, para la sesión 2 se plantea la primera actividad cooperativa en la que los alumnos deberán realizar un *role playing* sobre la política exterior del régimen franquista. El docente formará cuatro grupos de seis alumnos cada uno. Cada grupo adoptará el rol de un agente extranjero y discutirá sobre su posible postura ante la España franquista. Esta posición variará según el rol y la década asignados a cada grupo: diplomáticos de la ONU – años cuarenta –, gobierno estadounidense – años cincuenta –, turistas de visita en España – años sesenta – y estudiantes universitarios franceses de izquierdas – años setenta –. Bajo estas premisas, el grupo tendrá que rellenar una ficha donde exponga la visión que su rol debería de tener del franquismo, y qué decisiones de política interior podrían haber influido en esa visión. De este modo, se conecta lo aprendido en la sesión 2 con la sesión inicial – «la evolución política del régimen franquista» –. Los grupos deberán además preparar una declaración para una entrevista ficticia en una emisora de radio o cadena de televisión, en la que, adoptando el rol asignado, sintetizen las ideas principales de las dos preguntas anteriores. Las declaraciones de los cuatro grupos se pondrán en común cinco minutos antes de finalizar la sesión. Mediante esta actividad, el alumnado podrá comprender las múltiples y diversas opiniones que en el extranjero había sobre la España franquista, conectando el contexto interno con la situación global.

La segunda actividad cooperativa será ejecutada en la sesión 3. En este caso, el profesor formará ocho grupos de tres alumnos cada uno. A cada uno de ellos se le entregará una ficha donde se narra la historia de un personaje ficticio perteneciente a uno de los grupos de oposición interna al franquismo: maquis, profesor universitario, periodista crítico con la dictadura, obrero miembro de un partido clandestino, cura obrero, nacionalista catalán, miembro de un movimiento feminista y miembro de una asociación vecinal. Cada grupo deberá responder en la ficha a las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de oposición al régimen franquista (armada, estudiantil, política, religiosa, etc.) representa el personaje que os ha tocado?
- ¿Qué mecanismos de represión creéis que podría haber usado el régimen contra vuestro personaje (despido, censura, prisión, etc.)? Justificad vuestra respuesta.
- ¿Creéis que esta situación sería posible en una democracia? ¿Por qué?

Los ocho últimos minutos de la sesión serán destinados a la puesta en común de las ocho situaciones. Además de comprobar que los alumnos han aprendido lo explicado en la sesión 3, se espera asimismo que estos reflexionen sobre el peso de la represión en los regímenes dictatoriales, y la importancia que tuvieron los movimientos de oposición en la conformación de la democracia actual.

La tercera y última actividad cooperativa consistirá en un taller que integra todos los

contenidos de esta situación de aprendizaje y que está pensado para llevarse a cabo en una sesión y media. En los veinte últimos minutos de la sesión 5, el docente introducirá la actividad a los alumnos, y dejará ya formados los grupos y asignados los roles de cada integrante. Para esta actividad en concreto, se formarán seis grupos de cuatro alumnos cada uno.

En la próxima sesión, cada grupo recibirá una ficha con dos fotografías de la dictadura franquista. La temática de estas fuentes será variada – fotografía de familia, de un barrio, de un evento histórico concreto, etc. –. La particularidad reside en que una de estas imágenes habrá sido generada previamente por el docente mediante la herramienta Google Gemini. Los *prompts* utilizados seguirán un esquema concreto: persona – definir a quién va dirigido el *prompt* –, contexto – concretar qué intenciones se busca con esta imagen y que esté adaptada a un alumnado de 4º de la ESO –, tarea – qué imagen debe generar la IA, aportando información lo más detallada posible – e instrucción adicional – el elemento anacrónico que deberá incluir cada imagen –. Evidentemente, las instrucciones aportadas a Gemini variarán según la tipología de imagen que cada grupo deberá comentar, teniendo en cuenta para ello el contexto histórico – etapa azul, nacionalcatolicismo, tecnocracia, tardofranquismo, etc. –, la situación socioeconómica – clase obrera, media o alta –, la ubicación geográfica – mundo urbano vs rural; barrio de clase alta vs barrio obrero; familia viviendo en España vs en el extranjero –, etc. A estos factores se suma un elemento anacrónico que los alumnos deberán identificar y comentar en la ficha – por ejemplo, un televisor en los años cuarenta; indumentaria actual en una fotografía de los años sesenta, etc. –.

Los grupos no solo deberán analizar la imagen generada con IA, sino que tendrán que compararla con otra fotografía real del mismo entorno espaciotemporal. Así, el alumnado deberá ir reseñando los aspectos que les resulte más llamativos de ambas imágenes, qué similitudes y diferencias encuentra, a qué década o etapa histórica podrían pertenecer, qué realidad política y socioeconómica se está representando, qué elementos anacrónicos ha podido identificar, si cree que la imagen con IA se adecúa realmente al contexto histórico y si la situación que se representa sigue existiendo actualmente. Al final de la ficha habrá un apartado donde el grupo valore el trabajo de cada integrante, así como el grado de satisfacción con la actividad propuesta. El profesor mantendrá un seguimiento continuado de cada grupo durante toda la sesión para garantizar el buen desarrollo de la actividad.

Por último, en la sesión 7, el portavoz de cada grupo tendrá que realizar una breve presentación oral – de unos 3-5 minutos – en la que ponga en común los resultados de su trabajo y las principales conclusiones obtenidas. Previamente, el grupo deberá haber preparado un guion – de máximo una cara – para la exposición oral, y en el desarrollo de la misma podrá usar todo recurso que considere conveniente – presentación de PowerPoint, Canva, etc. –, aunque no es estrictamente necesario. Al finalizar cada presentación, se dejarán unos 2-3 minutos para que el docente o alumnos de otros grupos formulen preguntas o cuestiones, no solo al portavoz, sino también al resto de integrantes. Para que todos los grupos integren los contenidos globales de la actividad, se propone que el profesor lance una serie de preguntas inferenciales que conecten las ideas de varios grupos.

El fin último de esta actividad es que los alumnos conozcan e interpreten las diversas realidades políticas, económicas y sociales que configuraron la dictadura de Franco, incidiendo

una vez más en los conceptos de complejidad, diversidad y capacidad de adaptación que tuvo este régimen en sus 36 años de historia. Al mismo tiempo, se espera promover un uso más responsable y crítico de las TIC y la IA entre el alumnado, fomentando el pensamiento crítico y la contrastación de fuentes.

Para finalizar, se propondrán otras dos actividades que sirvan de repaso de los contenidos dados. La primera se llevará a cabo durante los últimos quince minutos de la sesión 4, y consistirá en la elaboración conjunta en la pizarra de un eje cronológico donde se señalen los principales acontecimientos políticos, económicos y sociales del franquismo. En la segunda, se repartirá una tarjeta con un concepto de la situación de aprendizaje a cada alumno. Este deberá emparejarlo con la etapa histórica a la que pertenezca, argumentando el motivo de su elección mediante una frase corta. Esta segunda actividad se realizará en la sesión 7 y tendrá el carácter de repaso final de cara a la prueba escrita.

Por último, la sesión 8 estará destinada a la prueba escrita que evaluará el nivel de logro de los objetivos propuestos. En ella, se propondrán distintos modelos de ejercicios que abarcarán desde los contenidos básicos de esta situación de aprendizaje hacia otros que requieren un nivel de profundización mayor, pero siempre con la intención de que todos los alumnos sean capaces de alcanzar los objetivos didácticos.

6. Atención a las diferencias individuales

Para atender a la diversidad y a las diferencias individuales de cada alumno, se tendrán en consideración en todo momento los tres principios del DUA:

- Proporcionar múltiples formas de representación de la información: se empleará diversidad de materiales y recursos de desarrollo curricular, tanto impresos como digitales, durante las clases expositivas y las actividades. De esta manera, se busca frenar el empleo del libro de texto como único material de apoyo, al proporcionar múltiples formatos de consulta que, además de resultar atractivos al alumnado, puedan adaptarse a las necesidades de alumnos con discapacidad visual, dislexia, etc. De la misma forma, para alumnos que lo precisen se ampliará el número de apoyos – impresos y/o digitales – durante la realización de las actividades.
- Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje: con el fin de desterrar la tradicional práctica de realizar una prueba escrita como única forma de evaluación, se ha propuesto una serie de actividades que están encaminadas a que los alumnos sepan demostrar lo que saben, no solo por escrito, sino también oralmente, a través de distintos tipos de tareas.
- Proporcionar múltiples formas de implicación en el aprendizaje: en esta situación de aprendizaje se han planteado actividades interactivas y dinámicas que motivan al estudiante y que están relacionadas con problemas y situaciones de la vida cotidiana – como el uso de la IA –, potenciando así el interés y la curiosidad del alumnado. Además, para cada actividad se aportará una retroalimentación individualizada en aras de detectar posibles fortalezas y carencias. Bajo esta premisa, se contribuye a que los discentes puedan seguir trabajando en su desarrollo personal.

7. Evaluación de la situación de aprendizaje

Esta situación de aprendizaje será evaluada siguiendo los principios que dicta la legislación. De acuerdo con lo señalado en el cuerpo de la programación didáctica, primará un modelo evaluativo que permita comprobar, no tanto la memorización de contenidos por parte de los alumnos, sino más bien el grado de adquisición de los objetivos y competencias clave.

Los elementos que componen la evaluación de esta situación de aprendizaje son los criterios de evaluación, las técnicas e instrumentos de evaluación, los momentos de la evaluación y los agentes evaluadores.

Los criterios de evaluación están vinculados de forma directa con las nueve competencias específicas que dicta el Decreto 39/2022 y que, para esta situación de aprendizaje concretamente, constituyen las competencias específicas 1, 2, 3, 6 y 8. Estos criterios de evaluación se hallan a su vez subdivididos en indicadores de logro, que concretan dichos criterios en conductas observables y medibles. Tanto los criterios de evaluación como los indicadores de logro aparecen recogidos en la Tabla 3:

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Descriptorios operativos	Objetivos de etapa
CE 1	1.1	1. Selecciona y contrasta fuentes primarias y secundarias sobre el franquismo, identificando sesgos ideológicos y desinformación en entornos digitales.	CCL3, CD1, CD2	a), b), e), h), j), CyL1)
	1.2	2. Elabora síntesis explicativas que conectan la posguerra con la autarquía y el posterior desarrollo económico, demostrando dominio de los contenidos	CCL2, CCL3, STEM4, CD2, CC1	

		tratados.		
	1.3	3. Crea y expone productos finales – presentaciones orales o fichas de trabajo – que comunican eficazmente la evolución del régimen franquista.	CCL3, STEM4, CD2, CPSAA4, CC1, CCEC4	
CE 2	2.1	4. Analiza la represión y la falta de libertades en el ámbito local y nacional durante el franquismo, utilizando herramientas de investigación histórica.	CCL5, STEM2, STEM4, CD2, CD3, CC1, CC3	
	2.2	5. Argumenta críticamente sobre la vigencia de los valores democráticos frente al totalitarismo, basándose en el estudio del periodo 1939 – 1975.	CCL5, STEM4, CPSAA3, CC1, CC3, CE3	
CE 3	3.1	6. Sitúa correctamente en una línea de tiempo las etapas del franquismo – autarquía,	CCL1, CCL2, CCL3, STEM4, STEM5, CD2	

		tecnocracia, tardofranquismo —, usando conceptos de simultaneidad y causalidad.		
CE 6	6.1	7. Identifica y valora la resistencia cultural y los movimientos de oposición que lucharon por la igualdad y la inclusión durante la dictadura.	CCL5, CP3, CPSAA3, CC1, CC2, CC3, CCEC1	
CE 8	8.1	8. Evalúa el papel de la memoria democrática y el reconocimiento a las víctimas del franquismo como pilar de la convivencia actual	CC1, CC2, CC3	

Tabla 3. Criterios de evaluación e indicadores de logro de esta situación de aprendizaje, vinculados a las competencias específicas, los descriptores operativos y los objetivos de etapa. Fuente: elaboración propia a partir de la información extraída del Decreto 39/2022.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, se promoverá el uso de instrumentos variados, diversos, accesibles y adaptados a las necesidades del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Estos instrumentos de evaluación están directamente ligados a los procedimientos o técnicas de evaluación que recoge la normativa: observación, análisis de desempeño y análisis de rendimiento. El empleo de estas tres técnicas es fundamental para llevar a cabo una evaluación continua que detecte carencias iniciales y se enfoque en contrarrestarlas en el transcurso de la situación de aprendizaje.

De este modo, para la técnica de observación se empleará una escala de observación que mida el comportamiento, la actitud y el grado de participación de cada alumno en las actividades propuestas en las sesiones 2 y 3, así como en el taller de IA de la sesión 6. Este seguimiento tiene un peso del 10% dentro de la calificación de la situación de aprendizaje.

Para el análisis de desempeño se recurrirá al portfolio, donde se recogerán y evaluarán

las fichas realizadas por los grupos en las sesiones 2 y 3, así como el eje cronológico de la sesión 4. Estas actividades tienen un peso del 20% dentro de la calificación de la situación de aprendizaje. Otro 25% irá destinado a las actividades que el alumnado deberá realizar durante el taller de IA, siendo un 5% correspondiente a la rúbrica de las presentaciones orales y un 20% a la rúbrica de elaboración de las fichas escritas. El modelo correspondiente a esta última rúbrica se detalla en la Tabla 4:

Criterios de evaluación	Excelente	Notable	Suficiente/Bien	Insuficiente
Identificación de anacronismos	Identifica con precisión el elemento anacrónico – por ejemplo, un televisor en los años cuarenta – y explica detalladamente por qué no pertenece a esa época.	Identifica el elemento anacrónico, pero la explicación histórica de por qué es erróneo es breve.	Encuentra el error por intuición, pero no logra justificarlo con argumentos históricos.	No logra identificar el elemento anacrónico incluido en la imagen de IA.
Contextualización histórica	Ubica correctamente la década, etapa – por ejemplo, autarquía o tecnocracia – y realidad socioeconómica de ambas imágenes.	Ubica la etapa histórica general, aunque duda en algunos detalles socioeconómicos o geográficos.	Sitúa las imágenes de forma vaga en el franquismo, sin diferenciar etapas o contextos sociales.	No identifica la etapa histórica ni el contexto socioeconómico representado.
Análisis comparativo	Establece múltiples similitudes y diferencias profundas entre la foto real y la de IA, analizando el entorno.	Compara ambas imágenes mencionando aspectos básicos de semejanza y diferencia.	Se limita a describir las imágenes por separado sin realizar una comparación real.	No establece comparaciones ni señala aspectos llamativos de las fuentes.
Verosimilitud de la IA	Argumenta críticamente si la imagen de	Evalúa si la imagen de IA se adecúa al	Se limita a decir si la imagen «parece una	No evalúa si la representación de la IA es

	Gemini es históricamente creíble más allá del anacronismo.	contexto, pero con argumentos poco sólidos o breves.	foto de verdad» sin análisis histórico profundo.	coherente con el contexto histórico de la época.
Continuidad histórica	Reflexiona con madurez sobre si la situación representada – socioeconómica o política – persiste o ha cambiado hoy.	Analiza si la situación sigue existiendo en la actualidad, pero con una visión simplista o poco razonada.	Menciona vagamente la relación con el presente, sin profundizar en los cambios o permanencias.	No establece ninguna conexión entre la realidad representada y la situación actual.

Tabla 4. Rúbrica para la evaluación de la ficha del taller de IA. Fuente: elaboración propia.

En lo referente a la actividad propuesta para la sesión 7, esta será evaluada mediante una escala de estimación, donde se determine si el objetivo principal de la actividad – que el alumno empareje correctamente un concepto con una etapa histórica concreta – se ha logrado o no. El peso de esta actividad dentro de la calificación es del 5%.

Por último, la prueba objetiva y de desarrollo se integra como un componente esencial del análisis de rendimiento, con una ponderación del 40% en la calificación global de la situación de aprendizaje. En el Anexo XI de la programación didáctica se inserta un modelo de prueba escrita para esta situación de aprendizaje.

Para finalizar, a pesar de que el docente será el agente evaluador predominante – heteroevaluación –, también se promoverá la evaluación entre iguales mediante la coevaluación. En esta situación de aprendizaje, la coevaluación se efectuará durante el taller de IA, concretamente en la presentación oral. Cada grupo deberá evaluar las exposiciones del resto mediante una rúbrica proporcionada por el profesor, que seguirá el mismo modelo que la que aparece en la Tabla 5:

Criterio de evaluación	Excelente	Bien	Mejorable
Contenido y conclusiones	Han explicado claramente el análisis de las fotos y las conclusiones finales.	Han explicado los resultados, pero alguna conclusión no ha quedado clara.	La explicación ha sido confusa o no han presentado conclusiones.
Tiempo de exposición	La charla ha durado entre 3 y 5 minutos, como se pedía.	Se han quedado cortos o se han pasado un poco del tiempo.	La presentación ha sido demasiado breve o excesivamente larga.

Uso del guion y recursos	Se nota que tenían un guion preparado y han usado bien sus recursos – Power Point, Canva, etc. –.	Tenían guion, pero han leído demasiado o no han aprovechado sus recursos.	No parecía que tuvieran un guion preparado para la exposición.
Respuesta a preguntas	Todos los miembros del grupo han respondido con seguridad a las dudas planteadas.	Han respondido a las preguntas, pero solo ha hablado el portavoz.	No han sabido responder a las preguntas de los compañeros o del profesor.
Claridad y orden	Han hablado con voz clara y la presentación ha seguido un orden lógico.	Se les escuchaba bien, aunque el orden de la explicación ha sido algo desordenado.	Ha sido difícil seguir el hilo de la presentación o hablaban muy bajo.

Tabla 5. Rúbrica para la coevaluación de las presentaciones orales – Taller de IA –.
Fuente: elaboración propia.

8. Valoración de la situación de aprendizaje

Como se ha podido advertir, programar la situación de aprendizaje de un periodo tan denso y controvertido como es el franquismo resulta, en parte, un trabajo arduo y complejo, especialmente si se tienen en cuenta las limitaciones técnicas, temporales, etc. A pesar de ello, se ha procurado agrupar los aspectos más relevantes de esta época en un conjunto de explicaciones teóricas y actividades dinámicas que permitan a los alumnos del IES Federico García Bernalt, no solo conocer aspectos básicos de la dictadura franquista, sino también reflexionar, analizar las distintas realidades que existieron en esa época y hacer un ejercicio de crítica y comparativa con la situación política y socioeconómica actual.

Aparte de ello, esta situación de aprendizaje también ha partido del reto de ayudar a los alumnos a hacer un uso más responsable de la IA y de las TIC en general, al ser frecuente que estas tecnologías sirvan de foco de la desinformación y/o manipulación de ciertos contenidos, contribuyendo a interpretaciones sesgadas y mitificadas de temas como el franquismo. Es por ello por lo que esta situación de aprendizaje guarda un importante vínculo con ciertas competencias clave y contenidos transversales que son vitales para el Perfil de salida del alumnado, como la competencia digital, el espíritu crítico, la competencia ciudadana, la educación en valores o el trabajo en equipo.

Plantear estos objetivos no habría sido posible si no se hubiera recurrido a metodologías activas y participativas, dentro de las cuales cabe destacar el aprendizaje cooperativo como método para lograr un verdadero aprendizaje significativo y atender a las necesidades de cada alumno. Del mismo modo, el uso de herramientas e instrumentos de evaluación diversos y variados permite comprobar si los objetivos y competencias propuestos se han adquirido realmente, y si es necesario adoptar medidas de refuerzo en el futuro o no.

Referencias

- Álvarez Merelo, J. C., & Cepeda Morante, L. J. (2024). El impacto de la inteligencia artificial en la enseñanza y el aprendizaje: The impact of artificial intelligence on teaching and Learning. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(3), 599 – 610. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2061>
- Carangui Minchala, J. R., Encalada Espinoza, L. M., Bermeo Minchala, J. F., Bermeo Minchala, L. S., & Heras Rojas, C. A. (2026). Efectos de la Inteligencia Artificial en Jóvenes Estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(6), 4703 - 4712. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.21581
- Chamorro, P.P, Luque, B., Reina, A., García-Peinazo, D., Ojeda, D., De la Mata, C., Calderón-Santiago, M. Gutiérrez-Rubio, D & Antolí, A. (2020). Desarrollo de metodologías de aprendizaje cooperativo a través de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 9(2), 1-16. <http://hdl.handle.net/10396/20668>
- Del Moral Santaella, C. (2012). Conocimiento didáctico general para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas en la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(2), 421-452.
- Gómez Carrasco, C. J., & Miralles Martínez, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista De Estudios Sociales*, 1(52), 52-68. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.04>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución adoptada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5(5), 71-98.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Por qué y para qué enseñar Historia. En Prats, J. (Coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-31). Graó.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Métodos para la enseñanza de la Historia. En Prats, J. (Coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 51-66). Graó.
- Valverde Berrocoso, J. (2010). Aprendizaje de la Historia y Simulación Educativa. Tejuelo: *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (9), 83-99. <http://hdl.handle.net/10662/4626>

Normativa

- 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.
- Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

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

Declaración de uso de la IA

La IA generativa ha sido empleada en algunas partes de este trabajo como una herramienta de apoyo – nunca con un fin sustitutivo –, llevando a cabo siempre una revisión crítica de las sugerencias aportadas para después adaptarlas a esta programación didáctica. A continuación se exponen los diferentes usos que se ha hecho de la IA para este trabajo, siguiendo la estructura e indicaciones propuestas por Weaver (2024) y Corral (2025), así como por la guía de buenas prácticas en el uso de IA generativa para la docencia en el Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de la Universidad de Salamanca (Universidad de Salamanca. Comisión Académica del MUPES, 2025):

1. Apoyo en la redacción académica

Herramienta utilizada: Gemini.

Propósito del uso: se utilizó como apoyo en la redacción preliminar de algunos fragmentos del trabajo, así como para reformular ciertos párrafos con el único fin de mejorar la expresión escrita.

Prompts o instrucciones proporcionadas: “Reformula el siguiente párrafo utilizando un tono no esquemático y semiformal. No aportes información adicional más allá de la que aparece en el párrafo”

Uso del contenido: algunas sugerencias fueron aceptadas y adaptadas por el autor, mientras que otras fueron descartadas por no acatar las instrucciones reseñadas en el *prompt*.

Revisión y edición: todo el contenido generado por la IA fue revisado críticamente y reescrito para adecuarlo a los objetivos del trabajo.

Limitaciones y consideraciones éticas: ciertas sugerencias fueron descartadas por ser demasiado formales, o por no ajustarse a las indicaciones del *prompt*. Por otro lado, el autor asume plenamente responsabilidad sobre la autoría y la veracidad de los contenidos presentados.

2. Planificación de actividades

Herramienta utilizada: Gemini

Propósito del uso: se empleó con la finalidad de proponer algunas actividades para cada una de las doce situaciones de aprendizaje que conforman esta programación.

Prompts o instrucciones proporcionadas: se le pidió a Gemini que, basándose en diversas metodologías activas – aprendizaje basado en problemas y retos, aprendizaje cooperativo, gamificación, etc. –, la fundamentación curricular y la temporalización establecida, formulase una serie de actividades para cada situación de aprendizaje. Se subieron además documentos complementarios sobre dichas metodologías para optimizar los resultados y garantizar la máxima precisión.

Uso del contenido: algunas propuestas fueron aceptadas, aunque otras fueron descartadas o reformuladas. La mayoría de actividades, entre las que se incluyen las lecturas obligatorias, actividades complementarias y los proyectos significativos, fueron diseñadas únicamente por el

autor.

Revisión y edición: todo el contenido generado por la IA fue revisado críticamente, contrastado con la bibliografía académica y legislativa citada, y reescrito para adecuarlo a los intereses del trabajo.

Limitaciones y consideraciones éticas: ciertas propuestas didácticas eran inabarcables debido a circunstancias técnicas, de tiempo, etc.; siendo finalmente descartadas. Por otro lado, el autor asume plenamente responsabilidad sobre la autoría y la veracidad de los contenidos presentados.

3. Formulación de indicadores de logro

Herramienta utilizada: Gemini

Propósito del uso: se utilizó con el propósito de diseñar y formular una serie de indicadores de logro específicos para cada una de las doce situaciones de aprendizaje que vertebran la presente programación didáctica, según los criterios de evaluación escogidos y la planificación de actividades.

Prompts o instrucciones proporcionadas: se pidió a Gemini que, teniendo en cuenta la fundamentación curricular y las actividades de cada situación de aprendizaje, formulase uno o varios indicadores de logro para cada criterio de evaluación. Se subieron documentos adicionales donde se incluía esta información.

Uso del contenido: se aceptaron algunas de las propuestas aportadas por Gemini, aunque otras fueron descartadas o reformuladas. Otros indicadores de logro fueron formulados únicamente por el autor.

Revisión y edición: todo el material generado fue verificado por el autor, contrastado con la bibliografía académica y revisado para asegurar coherencia con la fundamentación curricular y los objetivos del trabajo.

Limitaciones y consideraciones éticas: algunos indicadores de logro fueron descartados por ser demasiado genéricos o subjetivos, o por no adaptarse a los intereses de esta programación. Por otro lado, el autor asume plenamente responsabilidad sobre la autoría y la veracidad de los contenidos presentados.

4. Elaboración de prueba escrita de evaluación inicial

Herramienta utilizada: Gemini

Propósito del uso: se utilizó para generar un modelo de prueba escrita de evaluación inicial, consistente en una batería de preguntas objetivas que permitiese determinar el grado de conocimientos previos del alumnado y el nivel de adquisición de los criterios de evaluación establecidos en el curso anterior.

Prompts o instrucciones proporcionadas: se requirió al *chatbot* que generase diez preguntas objetivas, con un formato de opción múltiple de cuatro alternativas y una única respuesta correcta, para una prueba escrita de evaluación inicial del cuarto curso de la ESO. Se especificó que el diseño de las preguntas debía ir orientado a los saberes básicos de 3º de la ESO. Por ello, se subió un fragmento del Decreto 39/2022 donde se explicitan los contenidos curriculares

correspondientes a dicho curso académico.

Uso del contenido: algunas preguntas fueron aceptadas y reformuladas, mientras que otras fueron descartadas o diseñadas exclusivamente por el autor – como las preguntas 3, 5 o 10 –.

Revisión y edición: todo el material generado fue verificado por el autor, contrastado con la bibliografía académica y revisado para adecuarlo a los objetivos de esta prueba.

Limitaciones y consideraciones éticas: no todas las preguntas fueron aceptadas por su grado de dificultad o por tener más de una respuesta correcta. Por otro lado, el autor asume plenamente responsabilidad sobre la autoría y la veracidad de los contenidos presentados.

5. Elaboración de cuestionario de evaluación trimestral

Herramienta utilizada: Gemini

Propósito del uso: se empleó para generar un modelo de cuestionario trimestral que evaluase el grado de satisfacción del alumnado con la materia, así como la contribución de la misma al desarrollo de los objetivos de etapa y competencias clave.

Prompts o instrucciones proporcionadas: se requirió a Gemini que diseñase un modelo de cuestionario trimestral con una batería de preguntas basadas en la escala Likert. Para su elaboración, se tomaron como ejes centrales una serie de ítems relacionados con la práctica docente – metodología, clima del aula, evaluación, etc. –. Además, se le instruyó para que añadiese una pregunta final de respuesta abierta, con el fin de que los alumnos pudiesen formular observaciones o aspectos de mejora.

Uso del contenido: se aceptaron algunas de las preguntas generadas por Gemini, aunque otras fueron descartadas o reformuladas por no adecuarse a los objetivos de este trabajo o por no utilizar el tono adecuado.

Revisión y edición: todo el contenido generado por la IA fue revisado críticamente y reescrito para garantizar coherencia con el marco teórico de esta programación.

Limitaciones y consideraciones éticas: se detectaron algunas preguntas incoherentes o demasiado formales para un alumnado de la ESO. Por otro lado, el autor asume plenamente responsabilidad sobre la autoría y la veracidad de los contenidos presentados.

6. Elaboración de rúbrica de autoevaluación

Herramienta utilizada: Gemini

Propósito del uso: se utilizó para generar un modelo de rúbrica de autoevaluación de la programación didáctica.

Prompts o instrucciones proporcionadas: tomando como marco de referencia un conjunto de ítems – contribución al desarrollo de los objetivos y competencias clave, metodología, clima del aula, evaluación, atención a las diferencias individuales –, se pidió al *chatbot* que generase un modelo de rúbrica de autoevaluación para cumplimentar al finalizar el curso académico.

Uso del contenido: se aceptaron algunas de las propuestas generadas por Gemini, aunque otras fueron descartadas o reformuladas por ser demasiado subjetivas

Revisión y edición: todo el contenido generado por la IA fue revisado críticamente y reescrito

para adecuarlo a los objetivos de la programación.

Limitaciones y consideraciones éticas: se detectaron algunas incoherencias o elementos demasiado subjetivos para ser evaluados. Por otro lado, el autor asume plenamente responsabilidad sobre la autoría y la veracidad de los contenidos presentados.

7. Elaboración de rúbricas para el taller de IA

Herramienta utilizada: Gemini.

Propósito del uso: se utilizó para generar dos rúbricas, una sobre la ficha escrita y otra sobre las presentaciones orales del taller de IA planteado en la SA 9 – «La dictadura franquista (1939-1975)» –.

Prompts o instrucciones proporcionadas: se detalló claramente la intencionalidad y objetivos de estas actividades, además de concretar qué criterios e ítems debían incluir las dos rúbricas.

Uso del contenido generado: se aceptaron algunas de las propuestas generadas por el *chatbot*, aunque otras fueron descartadas o reformuladas por ser demasiado subjetivas o no adaptarse a los intereses de este trabajo.

Revisión y edición: todo el contenido generado por la IA fue revisado críticamente y reescrito para adecuarlo a los objetivos del trabajo.

Limitaciones y consideraciones éticas: se detectaron algunas incoherencias en las dos rúbricas generadas por Gemini. Por otro lado, el autor asume plenamente responsabilidad sobre la autoría y la veracidad de los contenidos presentados.

8. Revisión gramatical y ortográfica

Herramienta utilizada: Gemini

Propósito del uso: se empleó para la corrección ortográfica y gramatical del documento antes de su entrega.

Prompts o instrucciones proporcionadas: se subió el documento en la plataforma y se le pidió que revisara la ortografía y la gramática, detectando posibles errores o elementos a mejorar.

Uso del contenido: la mayoría de sugerencias fueron aceptadas, aunque otras fueron descartadas por no adecuarse a los intereses de este trabajo.

Revisión y edición: todo el contenido generado por el *chatbot* fue revisado críticamente y reescrito para adaptarse a los objetivos de la programación.

Limitaciones y consideraciones éticas: ciertas sugerencias fueron descartadas por no ajustarse a las indicaciones del *prompt* o por no considerarse estrictamente errores ortográficos. Por otro lado, el autor asume plenamente responsabilidad sobre la autoría y la veracidad de los contenidos presentados.

Referencias

Corral, C. (14 de mayo de 2025). Cómo declarar el uso de IA en trabajos académicos. *InvestigaUNED*. <https://investigauned.uned.es/como-declarar-el-uso-de-ia-en-trabajos-academicos/>

Universidad de Salamanca. Comisión Académica del MUPES. (2025). *Guía de buenas prácticas en el uso de IA Generativa para la docencia en el Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas de la Universidad de Salamanca*.

Weaver, K. (2024). The Artificial Intelligence Disclosure (AID) Framework: An Introduction. *College & Research Libraries News*, 85(10), 407.
<https://doi.org/10.5860/crln.85.10.407>