



UNIVERSIDAD A DISTANCIA DE MADRID
(UDIMA)

*Facultad de Ciencias de la Salud y de la Educación
Departamento de Educación*

*Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*

***La Narración como Estrategia de Aprendizaje:
IA, Periodismo y Producción Audiovisual
como alternativa al manual de
Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato***

Gabriel García Álvarez

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Bajo la dirección de:

Violeta Alarcón Zayas

MADRID
Julio 2025

RESUMEN:

El objetivo del presente trabajo es presentar una propuesta de innovación metodológica para la enseñanza de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato alternativa al método tradicional de enseñanza consistente en su mayor parte en la impartición de clases magistrales y el trabajo casi exclusivo con el manual de texto de la asignatura.

La necesidad de preparar a los bachilleres para la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) ha relegado el uso de metodologías alternativas que permitan al alumno acceder a un aprendizaje realmente significativo de la Historia.

Esta propuesta se basa un aprendizaje activo articulado en torno a la creación y manipulación de los contenidos de la asignatura mediante tres ejes: la creación y/o corrección de apuntes a través de Inteligencia Artificial (ChatGPT), la redacción en grupos de reportajes periodísticos sobre acontecimientos históricos concretos y la producción cooperativa de un reportaje audiovisual que compile el contenido completo de la materia.

A través del trabajo autónomo y colaborativo con fuentes documentales, se pretende que el alumnado alcance aprendizajes significativos sobre los conceptos clave de la asignatura — como el tiempo histórico y la subjetividad del relato historiográfico — al tiempo que desarrolla competencias transversales esenciales para la educación superior, como el análisis crítico de fuentes, el manejo de herramientas TIC y la producción de contenidos. Esta propuesta promueve una comprensión crítica del relato histórico mediante la creación por parte del alumnado de sus propias narrativas historiográficas.

Palabras clave: innovación educativa; historia del mundo contemporáneo; inteligencia artificial; periodismo; narrativa audiovisual.

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Objetivos	9
2.1 Objetivo general:	9
2.2 Objetivos específicos:	9
3. Marco Teórico	10
3.1 Análisis crítico del modelo tradicional de enseñanza: clase magistral y manual de texto en relación con la adquisición de las competencias específicas de la asignatura de Historia.	10
3.2 Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato como asignatura idónea para el desarrollo de la presente propuesta de innovación.	12
3.3 Las Competencias Específicas asociadas a la asignatura de Historia.....	13
3.4 Aprendizaje Basado en Proyectos para la adquisición de Competencias Específicas propias de la asignatura de Historia. Trabajar como un historiador para aprender Historia.	14
3.5 Del reportaje periodístico al relato histórico: una estrategia didáctica para construir narrativas historiográficas.	17
3.6 La Inteligencia Artificial como herramienta educativa: Uso de ChatGPT como alternativa al libro de texto.....	20
3.7. El lenguaje audiovisual como síntesis del trabajo realizado en el aula.	21
4. Propuesta de innovación	23
4.1 Contexto (asignatura de Historia 1º Bachillerato)	23
4.2 Destinatarios (alumnos Historia del Mundo Contemporáneo 1º Bachillerato)	23
4.3 Finalidad	24
4.4 Planificación de la propuesta (en base al currículo de Bachillerato de Historia del Mundo Contemporáneo de la Comunidad Autónoma de Madrid).....	26
4.4.1. Fase 1. Elaboración de apuntes en el aula mediante IA	26
4.4.2. Fase 2. Producción de reportajes periodísticos.....	27
4.4.3. Fase 3. Construcción de la pieza audiovisual del trimestre.....	28
4.4.4. Calendario escolar 2025-2026	29
4.4.5. Selección y organización de contenidos a partir del currículo oficial	30
4.4.6. Temporización Primer Trimestre:	32
4.4.7. Evaluación.	41
4.4.8. Medidas de atención a la diversidad	46
5. Conclusiones/Valoración Crítica	49
6. Bibliografía	52
8. Anexos	56
Anexo A	56

1. Introducción

La puesta en vigor de 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 (LOMLOE), supuso una reconfiguración profunda del enfoque curricular en Educación Secundaria y Bachillerato. Aunque el concepto de competencias ya había sido introducido por la LOE de 2006, la LOMLOE consolidó un modelo estructurado en torno a los perfiles de salida del alumnado y a las competencias específicas por materias, que se articulan directamente con los criterios de evaluación, las competencias clave y los saberes básicos.

La asignatura de Historia es un elemento central de la educación de Secundaria y Bachillerato en España. Se imparte de manera obligatoria en los cuatro cursos de Educación Secundaria, además de ser opción optativa en el curso de 1º de Bachillerato del itinerario de Humanidades y Ciencias Sociales. Como colofón de su etapa preuniversitaria, los alumnos que quieran acceder a un grado deberán estudiar de manera obligatoria Historia de España en el curso de 2º de Bachillerato, y muchos de ellos se examinarán de la materia en la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU).

Así pues, antes de empezar su etapa en la educación superior un estudiante en España debe enfrentarse al estudio de la asignatura de Historia en no menos de 5 cursos lectivos y, además, muchos de ellos deben realizar el examen de Historia de España en la PAU.

El resultado de estudiar la asignatura de Historia durante todos esos cursos debería aparejar la adquisición de una serie de competencias específicas asociadas a la materia. Por ejemplo, al finalizar Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato, un alumno debería haber adquirido, entre otras, estas competencias:

Competencia específica 4: Comprender la importancia de las identidades colectivas en la configuración social, política y cultural del mundo contemporáneo, utilizando el pensamiento histórico, sus conceptos y métodos, para analizar críticamente cómo se han ido construyendo y conformando a través del tiempo, elaborar argumentos propios con los que contribuir a un diálogo constructivo, respetar los sentimientos de pertenencia, y valorar la riqueza patrimonial y el legado histórico y cultural que han producido.

Competencia específica 5. Identificar y reconocer los principales retos del siglo XXI a través de procesos avanzados de búsqueda, selección y tratamiento de la información, el contraste y la lectura crítica de fuentes, para entender el fenómeno histórico de la globalización, su repercusión en el ámbito local y planetario y en la vida cotidiana de

las personas, y mostrar la necesidad de adoptar compromisos ecosociales para afrontar los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Competencia específica 8. Interpretar la función que han desempeñado el pensamiento y las ideologías en la transformación de la realidad desde los orígenes de la Edad Contemporánea hasta la actualidad, a través de la aproximación a la historiografía y a los debates sobre temas claves de la historia, para valorar críticamente los distintos proyectos sociales, políticos y culturales generados, las acciones llevadas a cabo y las experiencias vividas, desde la perspectiva ética contenida en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. (Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, 2022).

Todas las competencias relacionadas con la asignatura de Historia de Mundo Contemporáneo remiten, en mayor o menor medida, a conceptos y términos íntimamente relacionados con el oficio historiográfico. La competencia 4, en concreto exhorta al alumno a utilizar los métodos y conceptos del pensamiento histórico.

Esta serie de competencias, en definitiva, deberían capacitar al alumno para pensar como un historiador, en la línea de lo que expresan autores como Sam Wineburg, experto en didáctica de la Historia, conocido por defender que para aprender esta asignatura la didáctica de ésta debe centrarse en desarrollar en el alumno el pensamiento histórico y crítico, no en memorizar datos, fechas y nombres.

Students need to be taught to ‘think like historians’ not because they will become professional historians but precisely because most won’t. The goals of school history are not vocational but to prepare students to tolerate complexity, to adapt to new situations, and to resist the first answer that comes to mind¹ (Wineburg, 2010).

Para alcanzar las competencias específicas propias de la asignatura de Historia señaladas en la LOMLOE y que relacionan el aprendizaje del alumno con su capacidad para pensar como un historiador, el método tradicional de enseñanza, caracterizado por la impartición de clases magistrales por parte del docente y el trabajo con un manual de texto como prácticamente única fuente de referencia de la asignatura, no parece responder a las exigencias relacionadas con la adquisición de estas capacidades.

¹ A los estudiantes se les debe enseñar a ‘pensar como historiadores’, no porque vayan a convertirse en historiadores profesionales, sino precisamente porque la mayoría no lo hará. Los objetivos de la enseñanza escolar de la Historia no son vocacionales, sino preparar al alumnado para tolerar la complejidad, adaptarse a nuevas situaciones y resistirse a aceptar la primera respuesta que le venga a la cabeza.

¿Puede un alumno evitar las simplificaciones de las narrativas únicas si sólo accede a las que le proporciona el manual de la asignatura y su docente? ¿Es posible integrar múltiples perspectivas cuando apenas se vislumbra una única visión historiográfica durante toda la etapa de Secundaria y Bachillerato? Resulta cuestionable que el alumnado pueda desarrollar una interpretación crítica de las fuentes históricas y elaborar argumentaciones sólidas sobre los acontecimientos del pasado cuando el acceso a dichas fuentes es limitado y, además, han sido previamente seleccionadas por el docente o el manual de referencia. El método expositivo de enseñanza, ¿en qué ayuda al alumno a trabajar los métodos y conceptos propios del pensamiento histórico?

Los manuales de Historia de Secundaria y Bachillerato suelen introducir desde hace años numerosas actividades, muchas de ellas relacionadas con el trabajo con fuentes históricas, que son de uso habitual en el aula. Sin embargo, la realización de estos trabajos no tiene una relación directa con la adquisición de las competencias específicas de la asignatura de Historia, no al menos en los aspectos más relacionados con los métodos y conceptos del pensamiento crítico y la comprensión del tiempo histórico. Son más bien actividades pensadas para dar pie al alumno a que pueda exponer, con cierta estructuración, los conocimientos puramente memorísticos adquiridos en el proceso de aprendizaje:

La inmensa mayoría de los ejercicios y actividades que figuran en los libros de texto y que mayoritariamente utilizan alumnos y profesores en la clase, consisten en repetir de una u otra forma la información que se contiene en las páginas de cada tema o de algún otro texto ya escrito, de manera que finalmente tales actividades consisten en reproducir un texto una y otra vez y en muy pocos casos elaborar de forma creativa un texto.
(Merchán Iglesias, 2002)

En el reciente estudio llevado a cabo por González-González, Rivero y García Ceballos (2024) *Uso del libro de texto en España: un estudio exploratorio con profesorado de Geografía, Historia e Historia del Arte*, los autores confirmaron que el uso del libro de texto continúa siendo la práctica mayoritaria entre el profesorado de Geografía, Historia e Historia del Arte en la educación secundaria española. En el trabajo se muestran los resultados de una encuesta realizada a 998 docentes, más del 70 % continúa empleando manuales escolares en sus clases. En una escala Likert en la que 1 es “nunca o casi nunca” y 5 “siempre o casi siempre” un 45,6 % de los docentes eligieron las opciones 4 y 5, frente a solo un 27 % que manifiesta un uso escaso o nulo (puntuaciones 1 y 2).

La encuesta no solo refleja que la utilización del libro de texto está generalizada, los docentes reconocen abiertamente su uso, sino que, además, permite inferir, de manera implícita, que dicho uso se produce de forma constante en el aula —“siempre o casi siempre”—. Este proceder lleva aparejado la prevalencia de la clase magistral como método didáctico dominante, centrado en la transmisión unidireccional del conocimiento del docente al alumnado.

Este uso reiterado del manual coexiste, sin embargo, con una percepción negativa sobre sus limitaciones. De hecho, entre los inconvenientes más señalados por el profesorado en el trabajo de González-González, Rivero y García Ceballos destaca que “no fomenta el espíritu crítico” (49,4 %), que presenta “muy pocas actividades prácticas o son poco variadas” (46,7 %) o que “prioriza lo técnico frente a lo procedimental y el desarrollo de competencias” (36,7%), lo cual pone de manifiesto una contradicción significativa entre el uso habitual de esta herramienta y la conciencia profesional sobre sus déficits pedagógicos.

A partir del diagnóstico expuesto, este trabajo propone una experiencia de innovación didáctica en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo de 1.º de Bachillerato, basada en la creación de contenidos narrativos en diversos formatos elaborados por el propio alumnado. La propuesta se articula en torno al uso de la Inteligencia Artificial —concretamente ChatGPT— como herramienta principal de búsqueda, análisis y generación de información histórica; el reportaje periodístico como lenguaje vertebrador del discurso narrativo; y el formato audiovisual como producto final y medio catalizador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La incorporación de la Inteligencia Artificial en la enseñanza de la Historia se justifica por las múltiples oportunidades que ofrece, tanto para el profesorado como para el aprendizaje profundo del alumnado. Tal y como señala Álvarez-Sepúlveda (2023), esta tecnología permite automatizar la generación de contenidos, analizar datos históricos y adaptar los procesos de aprendizaje a las necesidades del estudiante, mejorando así su comprensión de los fenómenos históricos. Además, su empleo didáctico puede favorecer el desarrollo del pensamiento histórico, en la medida en que, como también destacan Rivero et al. (2023), citados en Álvarez-Sepúlveda (2023), capacita al alumnado para examinar fuentes con espíritu crítico, adquirir competencias investigadoras y cuestionar visiones historiográficas hegemónicas.

En el procedimiento de la presente propuesta se desarrollará por completo la planificación del primer trimestre del curso de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato, tomando como referencia un método de trabajo que, estructurado en base a las diferentes unidades didácticas, se inicie en cada una de esas unidades con una fase de creación colectiva de apuntes de la materia en el aula por parte de los alumnos y se finalice con la realización por grupos de reportajes específicos de sucesos históricos.

De forma paralela al trabajo de creación de apuntes y la elaboración de reportajes, los alumnos deberán trabajar en grupos de manera cooperativa con la finalidad de diseñar, planificar y editar una pieza audiovisual cada trimestre. Cada uno de estos segmentos audiovisuales deberá sintetizar los contenidos trabajados en cada unidad del trimestre en curso, obligando a los integrantes de cada grupo a desarrollar su propia narrativa, reflejando ésta el grado de comprensión y de análisis crítico de los materiales estudiados.

La unión de las tres piezas audiovisuales que desarrollen cada uno de los trimestres del curso los diversos grupos dará como resultado un producto audiovisual complejo que funcione como una narrativa historiográfica que compile los contenidos de la asignatura.

Este método de trabajo fomenta la alfabetización mediática y desarrolla habilidades comunicativas transversales al tiempo que fuerza al alumno a apropiarse activamente del conocimiento de la asignatura gracias a la manipulación constante de los contenidos de ésta para adaptarlos a diferentes lenguajes.

El resultado que se espera conseguir es una adquisición significativa de las competencias específicas asociadas a la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo, con especial atención al manejo de fuentes históricas, la capacidad para trabajar el pensamiento y el tiempo histórico y la toma de conciencia del carácter narrativo, y por tanto maleable, del discurso de la Historia.

2. Objetivos

2.1 Objetivo general:

El objetivo general de este Trabajo de Fin de Máster es diseñar y fundamentar una propuesta de innovación didáctica para la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo en 1.º de Bachillerato, que aporte alternativas metodológicas al modelo tradicional de enseñanza de la Historia en la ESO y el Bachillerato, caracterizado por la memorización mecánica de contenidos y la acumulación acrítica de datos históricos.

2.2 Objetivos específicos:

1. Superar el modelo tradicional de enseñanza basado en el uso exclusivo del libro de texto y la clase magistral, fomentando metodologías activas centradas en el alumnado y alineadas con las exigencias competenciales de la asignatura de Historia.
2. Integrar el uso de la Inteligencia Artificial como herramienta didáctica, con especial atención a sus capacidades para la búsqueda de información y la generación de contenidos, al tiempo que se educa al alumno en el uso ético y crítico de esta tecnología. El uso de la IA se debe llevar a cabo teniendo siempre en mente los riesgos asociados a su uso, como la delegación total en la IA o la posible generación de información falsa.
3. Explorar las posibilidades del periodismo como herramienta pedagógica para la enseñanza de la Historia, relacionar sus métodos narrativos con los de la Historiografía, analizando su potencial para estructurar contenidos, fomentar la investigación y construir relatos comprensibles, relevantes y documentados.
4. Diseñar una propuesta metodológica que articule el formato audiovisual como parte estructural de la misma, basado en su potencial como herramienta de síntesis, expresión y construcción activa del conocimiento.

3. Marco Teórico

3.1 Análisis crítico del modelo tradicional de enseñanza: clase magistral y manual de texto en relación con la adquisición de las competencias específicas de la asignatura de Historia.

En la introducción de la presente propuesta, y en base al trabajo de González-González, Rivero y García Ceballos (2024) *Uso del libro de texto en España: un estudio exploratorio con profesorado de Geografía, Historia e Historia del Arte*, se puso de manifiesto que el método tradicional de enseñanza —basado en la clase magistral y en el uso casi exclusivo del libro de texto como herramienta didáctica— sigue siendo la práctica dominante entre el profesorado de Historia en la Educación Secundaria española, tal y como mostraba la encuesta base sobre la que versa el contenido del trabajo.

Esta metodología, sustentada en un enfoque transmisivo del conocimiento, sitúa al docente —auxiliado por el manual de la asignatura— como trasmisor único de la materia mientras que los discentes procesan la materia de manera pasiva, entregándose a la memorización de los materiales de cara a las pruebas de evaluación. Esta metodología se muestra insuficiente para responder a las exigencias competenciales exigidas en el currículo de la asignatura de Historia y descritas en el Real Decreto 243/2022. Es especialmente restrictiva en cuanto a la posibilidad de que el alumnado pueda desarrollar por sí mismo lo que se denomina pensamiento histórico, al desarrollo de las capacidades de búsqueda, selección y tratamiento de fuentes de manera autónoma y a la elaboración de discursos propios que recojan la pluralidad y complejidad de la narrativa historiográfica.

Muchas son las críticas e inconvenientes que se le han atribuido [a la clase magistral], entre ellas, la reducción de las funciones del docente a una sola, la exposición comunicativa del conocimiento; el fomento de la pasividad intelectual del alumno, el escaso o nulo seguimiento del aprendizaje, la incapacidad del método para alcanzar determinados objetivos o la sobrevaloración del docente. (Andújar Rodríguez, 2024)

Para intentar explicar el porqué de la vigencia de una metodología que se muestra insuficiente para la adquisición de las competencias específicas de las distintas materias de la Educación Secundaria y Bachillerato es necesario destacar que, como señalan Miralles Martínez, Campillo Ferrer et al., (2023), la implementación de metodologías activas se enfrenta a dificultades estructurales como el incremento de contenidos curriculares, la insuficiencia de horas destinadas a la enseñanza y una elevada ratio de alumnos que, además, en buena parte acuden desmotivados a las clases.

Sin embargo, hay un condicionante que es incluso más determinante para limitar la capacidad de actuación de los docentes para implementar metodologías innovadoras en las aulas: la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU).

Desde que se implantara en 1974 bajo la denominación de Prueba de Selectividad, los exámenes de acceso a la Universidad han sido el horizonte final de docentes y de alumnado tanto para implementar procesos de enseñanza como para delimitar metas de aprendizaje. El objetivo final es que los futuros universitarios obtengan la máxima puntuación posible en estos exámenes.

La prueba de acceso ha sufrido varios cambios de denominación y de baremación hasta llegar al modelo actual, regulado por el Real Decreto 534/2024, de 11 de junio, que establece que la calificación de acceso final se establece haciendo una media ponderada entre la nota media de Bachillerato —60% de la nota final— y de la media de las notas de la PAU —40% de la nota final—.

Aunque la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) ha reformulado el currículo de Bachillerato para centrarse en el desarrollo de competencias específicas por materia, las pruebas de acceso a la universidad —como la PAU de Historia de España— siguen funcionando bajo un modelo de evaluación tradicional, basado casi exclusivamente en la reproducción memorística de contenidos.

A continuación, se muestran ejemplos de preguntas del examen de Historia de España de la PAU del curso 2024-2025 en la Comunidad de Madrid, Anexo A del presente trabajo:

A. (3 puntos) CUESTIONES:

Responda a tres cuestiones, una por cada bloque de preguntas.

1.-Responda a una de estas dos preguntas:

-El Paleolítico y el Neolítico.

-La monarquía visigoda.

2.-Responda a una de estas dos preguntas:

-Al-Ándalus: economía, sociedad y cultura. El legado judío en la Península ibérica.

-Modelos de repoblación. Organización estamental en los reinos cristianos medievales.

Se puede comprobar en las preguntas del examen como el tribunal prima, por encima de pequeños matices, que los alumnos redacten grandes extensiones temáticas de la asignatura recurriendo al único material que pueden usar durante el examen, su memoria: el Paleolítico y el Neolítico; la Guerra de Sucesión, la Paz de Utrecht, los pactos de familia; la Constitución de 1931 y el sufragio femenino; Isabel II: las Regencias; las Guerras Carlistas.

El ejemplo de la Comunidad de Madrid responde de manera muy similar a la estructura de los exámenes de cualquier otra comunidad autónoma española. Se pueden encontrar preguntas semejantes en los exámenes de Andalucía, Cataluña o el País Vasco, por poner algunos ejemplos. Si bien se aprecia un leve intento en la configuración de estos exámenes de integrar una evaluación por competencias más cercana a lo que se exige en el currículo de la asignatura de Historia, el grueso de la puntuación depende de la capacidad del alumno para recordar datos, fechas y nombres, seleccionados todos ellos a través de una narrativa impuesta.

Teniendo en cuenta la importancia que tienen estos exámenes de la PAU para el acceso del alumno a la Universidad Pública, siendo ésta, en muchas ocasiones, la única posibilidad económica de acceso a estudios superiores para buena parte del alumnado, es perfectamente comprensible que los centros de enseñanza decidan adecuar sus metodologías a lo que docentes, alumnos y padres entienden como finalidad última de la etapa de Bachillerato.

Luzarraga Martín, Núñez Lozano et al., (2018) afirman que las metodologías memorísticas son las que mejor responden a las necesidades de los centros que pretenden alcanzar las mejores notas en estas pruebas: “Los centros escolares que quieren obtener buenos resultados en la PAU, se ven casi obligados a seguir el modelo academicista y tradicional que conlleva la selectividad. El profesorado está limitado a enseñar contenidos que van a ser objeto de evaluación.”

3.2 Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato como asignatura idónea para el desarrollo de la presente propuesta de innovación.

Este Trabajo de Fin de Máster se redacta teniendo plena conciencia de la problemática que acompaña la necesidad de los bachilleres de aprobar la PAU. En base a este condicionante estructural, la elección de una materia y curso concretos para implementar una propuesta de innovación metodológica no es un asunto menor.

Implementar una propuesta de este tipo para la enseñanza de la asignatura de Historia de España de 2º de Bachillerato — asignatura obligatoria en ese curso y directamente vinculada a la PAU— supone un riesgo académico considerable. Teniendo en cuenta que la extensión del contenido a impartir es casi inabarcable en un solo curso —Historia de España desde la Prehistoria hasta al pandemia del COVID-19— sería especialmente interesante utilizar metodologías que estimulen a los alumnos a trabajar los materiales de manera activa y análoga a la que realizan los historiadores, siempre y cuando fueran examinados sobre esas competencias y no premiados en la PAU en base a su capacidad memorística y de reproducción cronológica de hechos, fechas, y nombres históricos .

Por el contrario, Historia del Mundo Contemporáneo forma parte de las asignaturas opcionales del primer curso de Bachillerato dentro de la rama de Humanidades y Ciencias sociales, siendo una asignatura cuyos contenidos ya han debido ser trabajados por los alumnos de manera obligatoria durante la etapa de Secundaria.

Así pues, la asignatura no incide de manera directa en los exámenes de la PAU, ya ha sido previamente trabajada y se elige de manera voluntaria por parte del alumnado, al que se le presupone cierta inclinación por la materia. Estas características propias de la asignatura, más el grado de maduración deseable en un alumno que ya ha acabado su etapa de Educación Secundaria, convierten la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato en una oportunidad realista y pedagógicamente adecuada para proyectar y aplicar estrategias que promuevan el aprendizaje activo, el pensamiento histórico y la creación de narrativas propias por parte del alumnado, acercando así la enseñanza de la Historia a una práctica más rigurosa, crítica y formativa alineada con las competencias específicas vinculadas a la materia en el currículo de Bachillerato.

3.3 Las Competencias Específicas asociadas a la asignatura de Historia.

La revisión de las competencias específicas de la asignatura de Historia del mundo Contemporáneo² permite constatar que en su mayor parte remiten de manera directa a las habilidades propias del oficio de historiador: examen crítico de procesos históricos, utilización de fuentes primarias y secundarias, producción de argumentaciones propias y manejo de conceptos históricos complejos. Lejos de reclamar del alumno la adquisición de contenidos de manera memorística, las competencias específicas del Real Decreto 243/2022 que regula las enseñanzas de Bachillerato exigen un posicionamiento crítico ante la Historia y las narrativas que la construyen.

La competencia 1, por ejemplo, demanda que el alumno sea capaz de “valorar los logros que suponen los sistemas democráticos” mediante el “estudio comparado de casos” y “el uso correcto de términos y conceptos históricos”. Mediante esta competencia, se remite de manera directa al pensamiento histórico como herramienta de análisis, “identificando los avances y retrocesos” con perspectiva no lineal, y adoptando una postura crítica alejada de los “modelos teóricos teleológicos”.

² [Competencias Historia del Mundo Contemporáneo](#)

El análisis del resto de competencias reafirma la relación de las mismas con las habilidades propias de la historiografía: la competencia 2 promueve la “elaboración de argumentos propios” a partir de “fuentes históricas fiables” y textos historiográficos; la competencia 4, por su parte, es explícita al afirmar que el alumnado debe analizar las identidades colectivas “utilizando el pensamiento histórico, sus conceptos y métodos”; mientras que la 8 insiste en que el desarrollo de proyectos de investigación permite al estudiante acercarse “al quehacer del historiador y a su metodología”.

Además, el marco competencial de la asignatura remite de manera reiterativa a la necesidad de emplear fuentes de origen diverso, capacitando al alumno para buscar, seleccionar y tratar las mismas, a promover un entendimiento profundo de los procesos de cambio y permanencia, y, por encima de todo, las competencias reclaman al alumno capacidad para elaborar narrativas propias que sopesen los relatos silenciados y sean capaces de tener una aspiración integradora entre las diferentes interpretaciones del pasado.

En suma, estas competencias legitiman plenamente una aproximación didáctica basada en la práctica historiográfica, puesto que se relacionan directamente con el oficio de historiador que: “consiste en la construcción de un pasado histórico en forma de relato narrativo y a partir de las reliquias, de las pruebas y fuentes documentales primarias legadas por el pasado, mediante un método inferencial e interpretativo” (Moradiellos, 1994)

3.4 Aprendizaje Basado en Proyectos para la adquisición de Competencias Específicas propias de la asignatura de Historia. Trabajar como un historiador para aprender Historia.

Una vez establecido que la metodología tradicional se ha quedado obsoleta, o al menos insuficiente, para desarrollar en plenitud las competencias específicas relacionadas con la asignatura de Historia, es obligado recapacitar sobre cómo debería ser el proceso ideal para llegar a la adquisición de estas.

Sam Wineburg, ya citado en la introducción del presente trabajo, ha defendido la necesidad de educar a los alumnos para que trabajen como lo haría un historiador, para que piensen como un historiador, para que interioricen el pensamiento histórico.

En *Thinking Like a Historian (2010)* Wineburg expuso un método de trabajo con las fuentes históricas basado en la sistematización de unas estrategias clave cuando el estudiante se enfrenta a una de ellas:

1. **Identificación del origen:** Analizar quién es el autor de un documento, en qué circunstancias fue creado y con qué propósito, prestando atención a la intencionalidad y al contexto de producción.
2. **Contextualización:** Ubicar el documento y los hechos que relata en su marco temporal y espacial, comprendiendo el entorno histórico que los condiciona.
3. **Lectura atenta:** Examinar con detenimiento el contenido del texto, prestando especial atención al lenguaje utilizado y a las estrategias retóricas que emplea.
4. **Activación del conocimiento previo:** Aplicar saberes históricos ya adquiridos para interpretar adecuadamente el documento y enriquecer su comprensión.
5. **Lectura de los silencios:** Detectar lo que no se dice en el documento, identificar omisiones significativas y plantear preguntas sobre las ausencias o vacíos narrativos.
6. **Corroboración:** Contrastar la información del documento con otras fuentes, formulando preguntas que permitan identificar coincidencias, divergencias y posibles contradicciones.

La propuesta didáctica de Wineburg se encuentra casi en las antípodas de las habilidades que desarrolla un alumno durante una clase magistral guiada por el manual de la asignatura. Es, de hecho, una invitación para que el alumno trabaje la historia no la memorice y se relaciona de manera directa con las competencias específicas descritas en los currículos de las asignaturas de la disciplina de Historia.

El trabajo con fuentes, su búsqueda y posterior interpretación, es una de las habilidades fundamentales relacionadas con la historiografía, pero una vez que se ha trabajado con las fuentes hay que interpretarlas y ponerlas en contexto con acontecimientos históricos relevantes para dar forma a una narrativa, el relato histórico, que tradicionalmente es impuesto a los discentes través del libro de texto o de la interpretación del docente.

Al enfoque de Wineburg se puede añadir el trabajo desarrollado por Peter Seixas y Tom Morton en *The Big Six Historical Thinking Concepts* (2013), obra pedagógica de referencia en cuanto a las propuestas didácticas innovadoras en la materia de Historia.

En *The Big Six Historical Thinking Concepts*, los autores estructuran el pensamiento histórico en torno a seis conceptos clave: significación histórica, evidencia, continuidad y cambio, causa y consecuencia, perspectiva histórica y dimensión ética. A través de estos ejes, insisten en que enseñar Historia no consiste en trasladar información cerrada, sino en formar a los alumnos como constructores activos de conocimiento histórico:

1. **El concepto de significación histórica** implica ayudar al alumnado a identificar qué acontecimientos, procesos o personajes son relevantes en función de su impacto, consecuencias y simbolismo, tanto en su contexto como en la actualidad.
2. **La evidencia**, por su parte, remite al uso crítico de fuentes primarias y secundarias, entendidas no como verdades absolutas, sino como vestigios del pasado que deben ser interrogados con criterios historiográficos.
3. **Continuidad y cambio** se refiere a la capacidad para reconocer qué elementos permanecen estables y cuáles se transforman en los procesos históricos, evitando una visión simplista o lineal del tiempo.
4. **El eje de causa y consecuencia** obliga al estudiante a analizar la complejidad de los factores que provocan un hecho y las múltiples consecuencias —intencionadas o no— que se derivan de él.
5. **La perspectiva histórica** introduce la necesidad de comprender las acciones y pensamientos de las personas del pasado desde su propio contexto, evitando anacronismos y juicios de valor actuales.
6. **La dimensión ética** lleva al alumnado a reflexionar sobre las implicaciones morales de los hechos históricos, sin caer en una dicotomía de buenos y malos, sino promoviendo un juicio razonado desde valores democráticos.

La conjunción de todos estos ejes deriva, según Seixas y Morton, en el reconocimiento del carácter narrativo de la disciplina histórica. Enseñar pensamiento histórico implica que el alumnado comprenda cómo los historiadores construyen significados a través de relatos.

De ahí que una de sus propuestas más innovadoras sea que el docente guíe a los estudiantes para reconocer ejemplos de autores que construyen significados históricos mediante narrativas y, posteriormente, enseñarles a construir sus propios relatos históricos: “These concepts constitute a six-part framework for helping students to think about how historians transform the past into history and to begin constructing history themselves.”³ (Morton & Seixas, 2012)

Tanto el trabajo de Wineburg como el de Seixas y Morton alientan a una reconsideración de la didáctica de la Historia, más centrada en trabajar como un historiador que en aprender de memoria un listado cronológico de datos sobre el pasado. Es en este punto donde la integración de didácticas vinculadas al oficio de historiador exige necesariamente el uso de metodologías activas de aprendizaje.

³ “Estos conceptos constituyen un marco de trabajo de seis partes que ayudan a los estudiantes a entender como los historiadores transforman el pasado en Historia y a comenzar a construir la historia por ellos mismos.”

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) permite que el alumnado se enfrente a problemas históricos con objetivos de múltiples resoluciones posibles en función del relato que construyan los propios bachilleres. Son ellos los que deberán considerar diversas fuentes históricas, seleccionarlas, procesarlas e interpretarlas para construir su propia narrativa.

Además, el carácter cooperativo de la metodología obliga a los alumnos a confrontar sus visiones particulares del relato con las del resto de compañeros, obligando al grupo a consensuar una visión unificada. Este proceso obliga a argumentar, justificar y negociar, poniendo en práctica habilidades de pensamiento crítico construyendo una narrativa colectiva que, lejos de ser única o cerrada, es fruto del diálogo entre diversas perspectivas dentro del grupo.

Como defienden Álvarez-Lozano, Cárdenas-Contreras et al., (2020) el ABP “promueve un aprendizaje activo, autónomo y auto dirigido, en donde los estudiantes construyen su propio aprendizaje.” Lo que convierte a esta metodología en un camino adecuado para que el alumnado adquiera las competencias específicas de la asignatura de Historia.

3.5 Del reportaje periodístico al relato histórico: una estrategia didáctica para construir narrativas historiográficas.

Desde sus inicios el periodismo se reveló como una de las fuentes principales para el trabajo de los historiadores. Cuando los medios informativos comenzaron a documentar con regularidad periódica los acontecimientos sociales, políticos, económicos, culturales, etc. de su época se convirtieron en los testigos principales de la actualidad y, por tanto, en una de las materias primas fundamentales para que los historiadores procesen el pasado. Los diarios, en especial, ofrecen al historiador una relación cronológica de los sucesos históricos.

Hay que tener presente cuando nos referimos al lenguaje periodístico que el umbral entre la información y la opinión ha permanecido siempre difuso. Al igual que ocurre con la narrativa histórica, la información es una interpretación de los hechos realizada de manera más o menos sistematizada y/o honesta por redactores y editores que responden a sesgos propios e intereses editoriales.

Para los fines de esta propuesta es importante destacar las similitudes entre el trabajo periodístico e historiográfico. En ambos hay que hacer una interpretación de la realidad a través de un relato en el que se deben integrar el trabajo con fuentes primarias y secundarias que tienen que ser contrastadas, al tiempo que se realiza una labor de filtrado de datos, nombres, fechas que necesitan ser procesados —y a veces omitidos— en el proceso de construcción del relato.

Así asimila Hernández Ramos (2017) los elementos comunes entre ambas disciplinas, concretando todos ellos de esta manera: “En este sentido, ambos tipos profesionales colaboran en la producción de realidad, al registrar, transmitir y difundir en el presente de manera ordenada unos determinados hechos.”

Las similitudes entre los dos oficios justifican, al nivel en el que pretende trabajar la propuesta de innovación de este trabajo, la aplicación del periodismo como vehículo para construir narrativas propias, tal y como demandan Morton & Seixas, especialmente si se adopta el sistema de trabajo propio del reportaje periodístico, que explora causas y consecuencias, interconectando hechos, fuentes y explicaciones.

En su discurso *El Mejor Oficio Del Mundo*, pronunciado en 1996 durante la 52ª Asamblea de la Sociedad Interamericana de Prensa en Los Ángeles, el premio Nobel de Literatura Gabriel García Márquez describía el reportaje así:

Creo que es la prisa y la restricción del espacio lo que ha minimizado el reportaje, que siempre tuvimos como el género estrella, pero que es también el que requiere más tiempo, más investigación, más reflexión, y un dominio certero del arte de escribir. Es en realidad la reconstitución minuciosa y verídica del hecho. Es decir: la noticia completa, tal como sucedió en la realidad, para que el lector la conozca como si hubiera estado en el lugar de los hechos.

Es pues, el reportaje una forma evolucionada de la noticia, trabajada en más profundidad y atendiendo no solo el hecho en sí mismo, sino también a sus causas, consecuencias y contexto, lo que relaciona todavía más este formato con el trabajo del historiador.

Trabajar la historia a través del lenguaje periodístico es un vehículo para hacer conscientes al alumnado de los modos y maneras de construir una información, de las diferencias claves entre adjetivar una acción o describirla, de la importancia de ser conscientes de los sesgos del redactor —o el periódico— a la hora de narrar una noticia y de la necesidad ética de poner un límite claro a la hora de informar: el deber de ajustarse a la veracidad. Así lo reconoce el *Código Deontológico de la Federación de Asociaciones de Periodistas* (2017) en su segundo punto: “El primer compromiso ético del periodista es el respeto a la verdad”.

Este uso didáctico del periodismo aporta un valor añadido al proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto actual, caracterizado por la sobrecarga informativa y la preocupante y masiva circulación de contenidos digitales sin verificar. En el ecosistema informativo actual es de vital importancia que los alumnos desarrollen una comprensión profunda del lenguaje periodístico, no solo por lo que puede aportar como herramienta didáctica para la enseñanza de la asignatura

de Historia, si no por su papel formativo para la comprensión de las dinámicas de construcción de la información y de los mecanismos que dan forma a la opinión pública.

Informes recientes advierten sobre la dificultad de los estudiantes para identificar la desinformación, especialmente en el entorno digital. El estudio de la organización no gubernamental Save the Children *Desinformación y Discursos de Odio en el Entorno Digital* (2024) muestra que, aunque casi la mitad de los adolescentes cree saber reconocer noticias falsas, un 12 % admite no saber hacerlo y un 40 % dice que “depende del caso”, sugiriendo que muchos alumnos no siempre pueden distinguir entre información verdadera y manipulada. Además, un 24 % nunca contrasta la información recibida.

Por otro lado, el estudio *La Desinformación en los Alumnos que Llegan a la Universidad en las Titulaciones Relacionadas con la Information Science. los Casos de Brasil, Cuba y España* de Bernardes da Silva, Palacios y Presser (2024), realizado con estudiantes universitarios de los tres países, indica que más de un tercio tiene dificultades para reconocer noticias falsas y muchos confían en sus propias opiniones o fuentes no especializadas, como familiares y amigos. Más del 30 % ha compartido información que resultó ser falsa.

En este contexto, la implementación de métodos de trabajo que ayuden a la alfabetización mediática de los alumnos y que promuevan un entendimiento crítico de la construcción de los relatos informativos, no solo resulta aconsejable sino necesaria.

Además, si se da un paso más allá en la elaboración de contenidos y se propone al alumnado adaptar sus reportajes al formato audiovisual, el ejercicio se convierte en una experiencia didáctica aún más rica. Este paso les obliga a manipular de forma consciente los contenidos, a traducir la información escrita en elementos visuales y sonoros, y a seleccionar cuidadosamente fuentes gráficas y fragmentos relevantes, lo que refuerza la comprensión de los hechos y promueve un aprendizaje significativo.

La creación cooperativa de estos productos audiovisuales, junto con la posibilidad de que los propios estudiantes participen en su evaluación crítica, en palabras de Sánchez Nielsen (2012): “permite hacer más amena y atractiva las asignaturas de cara al estudiante, facilitar la comprensión de los resultados de aprendizaje de las actividades de otros estudiantes, fomentar la creatividad, el espíritu crítico y la iniciativa personal”

Por todo ello, el uso didáctico del reportaje audiovisual no debe considerarse un simple complemento, sino una herramienta metodológica central en el desarrollo de competencias históricas, comunicativas y mediáticas en el alumnado.

3.6 La Inteligencia Artificial como herramienta educativa: Uso de ChatGPT como alternativa al libro de texto.

El uso generalizado de la Inteligencia Artificial (IA) como herramienta de trabajo representa uno de los cambios sociales más relevantes de los últimos años, cambio al que no ha sido ajeno el mundo de la enseñanza. Herramientas como ChatGPT, desarrollada por la empresa estadounidense OpenAI, han pasado a formar parte del entorno habitual del alumnado. Según el estudio *Educación en la era de la IA 7 habilidades humanas necesarias en un entorno cambiante (2025)* realizado por Empantallados, una iniciativa de Fundación Fomento de Centros de Enseñanza, y la consultora de investigación social y comunicación GAD3, el 15% de los alumnos de entre 14 y 17 años utiliza la IA a diario y el 51% varias veces a la semana. Únicamente un 14% de alumnos reconoce usarla rara vez o casi nunca. Además, el 64% de los alumnos encuestados reconoce que se saltan las limitaciones de uso de la IA impuestas por sus profesores.

Este proyecto de innovación basa uno de sus ejes en la supresión del manual de la asignatura en favor de la realización colectiva de los materiales de estudio a través de la herramienta de IA ChatGPT. Educar a los bachilleres en el uso correcto de la IA deja de ser una opción para convertirse en una necesidad formativa de primer orden dado el grado de implantación de la herramienta.

En primer lugar, ChatGPT tiene evidentes valores didácticos, permite reformular contenidos, plantear preguntas, generar borradores de textos y facilitar procesos de indagación histórica mediante el uso de múltiples fuentes de información, lo que la empareja con las necesidades metodológicas de esta propuesta de innovación. Cajo Torres, Marín-Figuera et al. Concluyen en su trabajo *Chatgpt Como Herramienta Pedagógica En La Metodología De Aprendizaje Basado En Proyectos* “ChatGPT no solo facilita la generación de ideas y el acceso a contenidos de calidad, sino más bien, promueve habilidades como la capacidad crítica, la ética y responsabilidad, el trabajo colaborativo y creatividad.”

Por otro lado, las propias características de la IA, especialmente en cuanto a su programación para generar respuestas siempre, aunque no tenga datos suficientes para desarrollar correctamente el contenido, son una invitación para desafiar al alumno a establecer procesos de corroboración de las respuestas que produce la IA. Estos procesos convergen de nuevo con varios de los ejes centrales de este trabajo: el desarrollo de un pensamiento histórico, un pensamiento crítico, la capacidad para evaluar críticamente la información.

ChatGPT comete errores de forma habitual. El chatbot no reconoce bien la calidad de sus fuentes de entrenamiento. Se limita a utilizar materiales publicados «en abierto» en Internet antes de septiembre de 2021. Y cuando no tiene información sobre una cuestión, en lugar de reconocerlo, se inventa la respuesta y no lo aclara, lo que genera más inquietud e inseguridad en sus usuarios (Carrasco Rodríguez, 2023).

Por estas razones, este proyecto propone utilizar ChatGPT como un recurso más dentro del proceso de creación de apuntes, elaboración de guiones de reportaje y redacción de textos históricos, no como sustituto del trabajo del alumno, sino como catalizador de un aprendizaje supervisado, contextualizado y exigente. Usarlo para aprender, usarlo para verificar, usarlo para aprender a pensar como un historiador.

3.7. El lenguaje audiovisual como síntesis del trabajo realizado en el aula.

Como culminación de las propuestas didácticas implementadas —supresión del manual de la asignatura, utilización de ChatGPT, y creación de reportajes periodísticos como apuntes de trabajo—, se plantea al alumnado un objetivo final: compilar la información trabajada a lo largo del trimestre en una pieza audiovisual de carácter historiográfico. Este producto no solo enriquece la experiencia didáctica, sino que obliga a los estudiantes a manipular activamente los contenidos, asumir decisiones narrativas y enfrentarse a los códigos expresivos del lenguaje audiovisual.

Mientras el reportaje escrito exige precisión lingüística, estructuración lógica y capacidad de síntesis, su adaptación al medio audiovisual requiere que el alumno seleccione, transforme y traduzca la información en recursos visuales y sonoros. Este proceso remite de nuevo a la creación consciente de una narrativa histórica, donde se decide qué se muestra, qué se omite y qué se enfatiza, integrando competencias vinculadas al pensamiento histórico y a la alfabetización mediática. En palabras de Heras y Miano (2012), “es fundamental conocer la gramática del lenguaje audiovisual como código posible de intercambio en equipos de investigación transdisciplinarios, y como sustento para aprovechar la potencia del audiovisual al generar, analizar e interpretar datos en distintos formatos y soportes”.

La creación audiovisual debe desarrollarse siguiendo los marcos ya definidos en esta propuesta: metodología cooperativa, aprendizaje basado en proyectos y estándares del lenguaje periodístico, especialmente los propios del reportaje. En este contexto, los estudiantes no solo trabajan como historiadores, sino también como productores de discurso propio, articulando conocimientos académicos con herramientas narrativas contemporáneas.

Tal y como recoge Carrión Candela (2014) en su estudio sobre prácticas docentes con TIC en secundaria *Los Medios Audiovisuales Y Las TIC Como Herramientas Para La Docencia En Educación Secundaria. Análisis Aplicado De Una Práctica Docente*, la creación de recursos audiovisuales por parte del alumnado familiariza a los estudiantes con las nuevas tecnologías, fomenta su autonomía, convierte las TIC en herramientas activas para informarse y comunicar, y facilita el aprendizaje mediante el uso combinado de formatos visuales y sonoros. Además, promueve la resolución de problemas, impulsa el trabajo colaborativo y permite atender la diversidad del aula.

Por consiguiente, el uso didáctico del reportaje audiovisual debe considerarse una herramienta metodológica de alto valor pedagógico, que no solo refuerza los aprendizajes previos, sino que permite al alumnado articular una narrativa historiográfica propia como síntesis activa de todo el proceso desarrollado en la propuesta de innovación.

4. Propuesta de innovación

4.1 Contexto (asignatura de Historia 1º Bachillerato)

La intervención se desarrolla en un centro educativo ubicado en la Comunidad de Madrid. El centro imparte enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, organizadas por itinerarios diferenciados en la etapa postobligatoria.

La propuesta se implementa en un grupo de 1.º de Bachillerato de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, en la asignatura optativa de Historia del Mundo Contemporáneo, y es el currículo específico de la materia en la Comunidad de Madrid el que se toma como referencia para desarrollar la propuesta de innovación. Sin embargo, la metodología resultante de este trabajo se puede aplicar en cualquier otra comunidad autónoma adaptándola al currículo específico de la misma.

Si el alumnado del centro no ha estado expuesto a metodologías alternativas al uso primordial del manual de texto es muy probable que no haya desarrollado competencias relacionadas con el oficio de historiador, más bien al contrario: “el método tradicional de enseñanza de la historia no es el más idóneo para crear personas cultas, con altas capacidades para involucrarse en debates históricos y comprender los sucesos desde su internalización y no desde la teoría memorística.” (Carmen Sarango, Chávez Castillo et al., 2024)

Del mismo modo, tal y como se expuso en el apartado 3.5 del presente trabajo, el alumnado, muy probablemente, también presenta dificultades para identificar la desinformación, contrastar fuentes y examinar de manera crítica los textos informativos.

La barrera principal que enfrenta esta innovación es la presión generalizada hacia resultados académicos cuantificables de cara a la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU).

4.2 Destinatarios (alumnos Historia del Mundo Contemporáneo 1º Bachillerato)

La propuesta se dirige al alumnado de Historia del Mundo Contemporáneo de 1.º de Bachillerato, compuesto por estudiantes de entre 16 y 17 años, en su mayoría con cierta motivación por el área de conocimiento de las ciencias sociales y humanidades, puesto que han elegido de manera voluntaria la asignatura. Se trata de un grupo al que se le atribuye un nivel competencial medio-alto en competencias digitales básicas.

El profesorado de la asignatura debe guiar a los estudiantes durante la propuesta, asumiendo funciones de diseño, implementación, seguimiento y evaluación de las actividades. Se contempla también la colaboración puntual de las familias, especialmente como público objetivo de los diferentes materiales creados por los alumnos durante el curso de la asignatura.

Con el objetivo de garantizar una respuesta educativa equitativa, se prevén medidas de atención a la diversidad que permitan adaptar la propuesta a distintos ritmos, estilos de aprendizaje y situaciones personales. Entre ellas se incluye la diversificación de tareas, el uso flexible de recursos tecnológicos, la posibilidad de realizar presentaciones en distintos formatos y el acompañamiento individualizado en casos que lo requieran. Estas medidas aseguran que todos los estudiantes, independientemente de sus características o necesidades específicas, puedan participar activamente y alcanzar los objetivos propuestos.

4.3 Finalidad

Finalidad:

Adquisición de las competencias específicas de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo relacionadas en el Real Decreto 243/2022, y que, resumiendo brevemente, incluyen:

- **Competencia 1:** la capacidad para comprender los procesos históricos que han desembocado en los actuales sistemas democráticos, entender los conceptos de revolución y cambio y la importancia de la ciudadanía para la construcción y conservación de los sistemas democráticos.
- **Competencia 2:** conocer las causas y consecuencias de los conflictos contemporáneos, las consecuencias del uso de la violencia y el análisis de los conflictos civiles a través del trabajo con fuentes historiográficas.
- **Competencia 3:** analizar el papel de la acción colectiva, la ciudadanía y los movimientos sociales y sindicales en el mundo contemporáneo y, del mismo modo, comprender el papel de las desigualdades sociales y la concentración de poder en el tiempo histórico.
- **Competencia 4:** estudiar las identidades colectivas desde una perspectiva histórica, entendiendo y respetando la diversidad, elaborando argumentos críticos que faciliten el diálogo y fomenten la igualdad.
- **Competencia 5:** analizar diversidad de fuentes para identificar los riesgos, y el impacto en la vida cotidiana de la globalización, teniendo en mente la necesidad de adoptar compromisos medioambientales.
- **Competencia 6:** valorar con perspectiva histórica los diferentes modelos económicos, sus consecuencias sociales y medioambientales, y la importancia de la necesidad de un desarrollo sostenible y justo.

- **Competencia 7:** reflexionar sobre la importancia de argumentar y dialogar sobre las diferentes ideologías que transforman la realidad contemporánea integrando fuentes diversas y múltiples formas de expresión.
- **Competencia 8:** identificar los cambios sociales duraderos rescatando del olvido las aportaciones de colectivos marginados —especialmente mujeres— mediante proyectos de investigación e interpretación de fuentes históricas.

Además, y relacionadas con las metodologías propias de la presente propuesta, se establecen cuatro finalidades más para el proyecto:

- Fomentar en el alumnado la creación y el análisis de materiales narrativos de carácter periodístico como vía para desarrollar competencias propias del trabajo historiográfico, tales como la búsqueda e interpretación de fuentes, la contextualización de los hechos, la elaboración de relatos explicativos y el contraste crítico de narrativas, promoviendo así una comprensión profunda y significativa del tiempo histórico. Del mismo modo, utilizar esta metodología también como elemento que les haga conscientes de la necesidad del análisis crítico de las fuentes informativas, especialmente en el entorno desinformativo actual.
- Una de las finalidades centrales del proyecto es que el alumnado aprenda a utilizar la inteligencia artificial de forma crítica y consciente. En un contexto educativo y social donde su implantación es ya irreversible, resulta urgente formar a los estudiantes no solo en el uso técnico de estas herramientas, sino en la capacidad de interrogarlas, evaluar la fiabilidad de la información que ofrecen y desarrollar un criterio propio ante sus respuestas. El objetivo no es delegar el pensamiento en la máquina, sino aprender a utilizarla como apoyo, como instrumento al servicio del análisis y la creación, sin que sustituya la reflexión, la argumentación ni la autonomía intelectual que se busca siempre desde el ámbito educativo.
- Adquisición de competencias claves en la Tecnologías de la Información y las Comunicaciones que permitan al alumno adquirir desempeños necesarios para su incorporación a la educación superior y/o el mundo laboral, con especial atención al trabajo con fuentes de información y herramientas audiovisuales.
- Promover el trabajo cooperativo a través de la realización de proyectos audiovisuales y reportajes periodísticos que obliguen al alumnado a argumentar, dialogar, negociar y discutir con sus iguales para consensuar de manera exitosa los trabajos colectivos.

4.4 Planificación de la propuesta (en base al currículo de Bachillerato de Historia del Mundo Contemporáneo de la Comunidad Autónoma de Madrid)

La propuesta que aquí se presenta contempla el diseño completo de la programación primer trimestre de la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo en 1.º de Bachillerato, en un centro educativo de la Comunidad de Madrid. El eje metodológico es el trabajo por proyectos en grupos cooperativos, articulado en tres fases encadenadas: elaboración colectiva de apuntes, producción de reportajes informativos y construcción de una pieza audiovisual que sintetiza los contenidos de cada unidad. Esta estructura se repite en cada una de las unidades trabajadas y culmina con la creación, al final del trimestre, de una producción audiovisual conjunta por grupo.

La primera unidad didáctica del trimestre se emplea como modelo guiado: el profesorado acompaña cada fase del proceso para familiarizar al alumnado con la metodología, las herramientas digitales utilizadas y los criterios de evaluación. A partir de ahí, los grupos trabajan con creciente autonomía, manteniendo una estructura cooperativa estable durante todo el curso.

La pieza audiovisual final del tercer trimestre, elaborada a partir del trabajo acumulado, funcionará como producto de síntesis del curso y como evidencia competencial del aprendizaje significativo alcanzado. La suma final de los tres trabajos audiovisuales —uno por trimestre— dará lugar a un relato historiográfico audiovisual articulado, que funcione como síntesis del curso y refleje los procesos de aprendizaje desarrollados.

4.4.1. Fase 1. Elaboración de apuntes en el aula mediante IA

La primera fase de cada unidad consiste en la creación colectiva de apuntes por parte de toda la clase. Esta sesión no se realiza por grupos, sino de forma conjunta. El alumnado, organizado por turnos y de manera individual primero y colectiva después, interactúa directamente con la herramienta de Inteligencia Artificial (ChatGPT) para construir los materiales de estudio. Esta dinámica exige formular preguntas relevantes, evaluar las respuestas generadas, verificar datos con fuentes contrastadas y sintetizar el contenido en apuntes útiles para todos.

El docente ejerce un rol de supervisión activa, guiando el uso crítico de la IA, corrigiendo desviaciones y validando el producto final. Esta fase inicial, especialmente en la unidad 1, está diseñada como un modelo guiado que permite al alumnado familiarizarse con las dinámicas del proyecto, los criterios de evaluación y las herramientas digitales que se utilizarán a lo largo del curso. La creación de apuntes se convierte así en la base compartida sobre la que se construyen los reportajes de grupo y, posteriormente, la pieza audiovisual.

4.4.2. Fase 2. Producción de reportajes periodísticos

La segunda fase se centra en la elaboración de reportajes periodísticos en grupos cooperativos. Tras la sesión conjunta de apuntes, el aula se divide en cinco grupos estables cada uno de los cuales selecciona un acontecimiento relevante vinculado con el tema trabajado. Estos hechos se consensuan en clase y deben responder a criterios de relevancia histórica y representatividad. Idealmente, un aula de Bachillerato no debería estar compuesta por más de 25 alumnos, ya que este número permite una organización pedagógica más eficiente y una atención más personalizada. Sin embargo, en la Comunidad de Madrid la ratio puede alcanzar hasta los 35 alumnos por clase, tal como establece la Orden 2067/2023. En grupos de entre 25 y 30 estudiantes, la propuesta metodológica planteada en este trabajo se organiza en torno a cinco grupos cooperativos de entre cinco y seis alumnos, cada uno encargado de la elaboración de un reportaje periodístico diferente sobre el tema histórico trabajado. Esta estructura permite abordar los contenidos desde múltiples perspectivas y garantiza una cobertura completa y compartida del objeto de estudio. En caso de superar los 30 alumnos por aula, se contempla la creación de un sexto grupo, lo que implicaría trabajar con seis reportajes distintos por tema histórico, ampliando en uno los previstos en la temporización realizada en este proyecto.

Aunque la legislación vigente en la Comunidad de Madrid mantiene en Bachillerato la ratio máxima de 35 alumnos por grupo, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria ya se ha rebajado oficialmente para el curso 2025-2026 a 25, mediante la Resolución de 22 de noviembre de 2024, de la Viceconsejería de Política y Organización Educativa, lo que refuerza la pertinencia de asumir ese mismo umbral como horizonte razonable también para esta etapa.

Cada grupo elabora un reportaje informativo complementario, aplicando los modos de exposición propios del género: responder a las seis preguntas básicas del periodismo (qué, quién, cuándo, dónde, cómo y por qué), contextualizar el hecho, analizar causas y consecuencias, tratar las fuentes con rigor y exponer los hechos de manera clara y estructurada. Estos reportajes se preparan en una sesión y se exponen en la siguiente para ser evaluados por el resto de los grupos. Los materiales generados se comparten a través del aula virtual, acompañados de las fuentes audiovisuales utilizadas y de otras halladas en el proceso de realización del reportaje que puedan ser de utilidad, con el fin de construir un repositorio común útil para todos los grupos durante la realización de la fase audiovisual del proyecto.

4.4.3. Fase 3. Construcción de la pieza audiovisual del trimestre

Como culminación del trabajo realizado en cada unidad, los grupos cooperativos crean un segmento audiovisual que sintetiza los contenidos históricos tratados. Esta pieza se construye a partir de los apuntes comunes, los reportajes redactados por los diferentes grupos y los materiales visuales y sonoros recopilados durante ambos procesos y compartidos en el aula virtual.

Cada unidad incluye cuatro temas históricos que se trabajan secuencialmente a través del esquema ya descrito: elaboración de apuntes, desarrollo de reportajes informativos y puesta en común. Una vez finalizados los cuatro temas, se destinan dos sesiones específicas (cuatro en la Unidad 1 por ser la primera) al montaje del segmento audiovisual correspondiente. Este segmento se construye a partir de los materiales generados en la unidad y pasa a formar parte de la producción audiovisual final del trimestre, que se ensambla al cierre del período como una única pieza coherente por grupo. Se estima entre un minuto y un minuto y medio la duración ideal de la pieza audiovisual resultante de cada unidad. Esta limitación temporal obliga al alumnado a sintetizar críticamente la información trabajada en los reportajes, seleccionando los elementos más relevantes y, en algunos casos, decidiendo omisiones conscientes.

Este proceso no solo exige comprensión profunda del contenido, sino que implica la construcción activa de una narrativa historiográfica propia, en la que deben decidir cómo y desde qué enfoque representar los hechos históricos seleccionados.

Los grupos cooperativos formados inicialmente para la elaboración de los reportajes informativos son los mismos que asumen la construcción de las piezas audiovisuales en cada unidad. Esta continuidad permite consolidar dinámicas de trabajo eficaces, repartir funciones según las fortalezas de cada miembro y favorecer un proceso sostenido de revisión y mejora. La estabilidad de los equipos a lo largo del trimestre —e idealmente durante todo el curso— resulta fundamental para garantizar la coherencia narrativa y técnica de la producción audiovisual final. No obstante, si se detectan disfunciones significativas o desequilibrios persistentes, será posible reajustar la composición de los grupos con el fin de preservar el rendimiento conjunto sin comprometer la cohesión del proyecto.

En las fases intermedias de edición, el alumnado elabora un texto para acompañar las imágenes con subtítulos. Una vez finalizado el montaje, estos pueden sustituirse por locuciones grabadas por uno o varios miembros o con voz sintética generada mediante chatbots con función de texto a voz (text-to-speech).

Al final del curso, cada grupo elaborará una pieza audiovisual integral, resultado de la unión de los tres trabajos realizados a lo largo del año. Este producto final funcionará como una síntesis historiográfica del curso y, al mismo tiempo, como una evidencia competencial del aprendizaje alcanzado, en la que se integran contenidos, habilidades comunicativas y pensamiento crítico. La pieza final debe estar sometida a un proceso constante de revisión y mejora: ajuste de tiempos, ampliación de informaciones relevantes, incorporación de contextos omitidos o consecuencias históricas no tratadas inicialmente. Este trabajo de reelaboración progresiva obliga al alumnado a mantener una visión global del proyecto y a revisar críticamente cada uno de los reportajes parciales, reforzando así la cohesión narrativa, la solidez argumentativa y la apropiación significativa de los contenidos trabajados.

4.4.4. Calendario escolar 2025-2026

La presente propuesta didáctica se enmarca en el curso académico 2025-2026, conforme al calendario oficial publicado por la Comunidad de Madrid para las enseñanzas de Bachillerato. El curso comienza el 9 de septiembre de 2025 y finaliza el 19 de junio de 2026, quedando interrumpido por dos periodos vacacionales establecidos:

- Las vacaciones de Navidad, que se extienden del 20 de diciembre de 2025 al 7 de enero de 2026 (ambos inclusive).
 - Las vacaciones de Semana Santa, comprendidas entre el 27 de marzo y el 6 de abril de 2026.
- Además, el curso incluye varios días no lectivos de carácter general, como el 13 de octubre —lunes posterior a la Fiesta Nacional—, el 3 de noviembre —puente de Todos los Santos— y el 8 de diciembre —Día de la Inmaculada—, lo que condiciona el cómputo final de sesiones posibles.

Por otro lado, aunque el día 1 de mayo —Día Internacional del Trabajo— no aparece señalado como festivo en el calendario escolar publicado por la Comunidad de Madrid, cabe suponer que se trata de una omisión o de una falta de actualización vinculada a la publicación del calendario laboral de 2026. Dada su naturaleza de festivo estatal no sustituible, y conforme a lo sucedido en cursos anteriores, esta propuesta lo considera día no lectivo a todos los efectos.

A partir de esta estructura, el curso queda dividido en tres trimestres con distinta duración y carga lectiva. La asignatura está programada con una base de 4 horas semanales, distribuidas entre martes y viernes —no hay clase los lunes—, lo que permite organizar el tiempo total de la siguiente forma:

- **Primer trimestre:** del 9 de septiembre al 19 de diciembre de 2025. Consta de 15 semanas lectivas, lo que equivale a 60 horas de clase.

– **Segundo trimestre:** del 8 de enero al 26 de marzo de 2026. Tiene 12 semanas lectivas, con un total de 48 horas disponibles.

– **Tercer trimestre:** del 7 de abril al 19 de junio de 2026. Incluye 11 semanas lectivas, lo que representa 43 horas —tras descontar el festivo del 1 de mayo—.

El total de tiempo efectivo disponible para la asignatura durante todo el curso es de 151 horas, sobre el que se ha construido el diseño metodológico y la planificación por unidades.

4.4.5. Selección y organización de contenidos a partir del currículo oficial

A partir del marco temporal definido, esta propuesta didáctica plantea una adaptación propia de los saberes básicos y contenidos establecidos en el Decreto 65/2022, de 20 de julio, por el que se regula la ordenación y el currículo del Bachillerato en la Comunidad de Madrid.

El currículo oficial estructura los contenidos de la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo en varios bloques temáticos — de la letra A a la letra G—, distinguiendo entre contenidos de carácter estrictamente histórico —procesos, hechos y transformaciones— y saberes transversales de tipo cívico, metodológico o patrimonial.

Para garantizar una aplicación didáctica coherente, esta propuesta parte de una selección operativa de los bloques A, B, C y D, que recogen los principales procesos históricos comprendidos entre finales del siglo XVIII y el final del siglo XX. A partir de esos bloques se han definido nueve unidades didácticas estructuradas cronológicamente, que funcionan como eje vertebrador del curso.

Los bloques restantes del currículo —E, F y G—, que recogen contenidos de carácter transversal —como los principios democráticos, los derechos humanos, la alfabetización mediática o la conciencia patrimonial— no se han organizado como unidades autónomas. En lugar de ello, se integran de forma transversal en cada unidad histórica, de modo que el tratamiento de los hechos se acompañe siempre de un enfoque crítico y competencial, conforme al marco metodológico de la LOMLOE.

Se estima que cada unidad debe disponer de un mínimo de 14 horas lectivas para su desarrollo completo, siendo esta la base a partir de la que se hace el siguiente planteamiento:

Primer trimestre (60 horas) – 4 unidades

La primera unidad incluye 4 horas adicionales destinadas a la explicación de la metodología de trabajo y a la familiarización con las herramientas empleadas.

- **Unidad 1. El Antiguo Régimen y las revoluciones atlánticas (18 horas lectivas)**

1. Política, economía y sociedad del Antiguo Régimen

2. El pensamiento ilustrado
 3. Independencia de Estados Unidos
 4. Revolución francesa: causas y desarrollo
- **Unidad 2. El legado revolucionario y los nacionalismos** (14 horas lectivas)
 1. Imperio napoleónico
 2. Congreso de Viena
 3. Revoluciones de 1820, 1830 y 1848
 4. Nacionalismo: principios, tipos y unificaciones de Italia y Alemania
 - **Unidad 3. Transformaciones políticas y conflictos en el siglo XIX** (14 horas lectivas)
 1. Reino Unido, Francia y Alemania en el siglo XIX
 2. Imperios ruso, austrohúngaro y otomano
 3. América, África y Asia antes de 1885
 4. Panorama artístico de los siglos XVIII y XIX
 - **Unidad 4. Revolución industrial y cuestión social** (14 horas lectivas)
 1. Revoluciones industriales: fases y expansión
 2. Pensamiento económico clásico
 3. Sociedad clasista y pensamiento revolucionario
 4. Movimiento obrero: sindicatos y partidos

Segundo trimestre (48 horas) – 3 unidades

Se reparten 6 horas sobrantes: 4 para ampliar la unidad sobre la Primera Guerra Mundial y 2 para reforzar la unidad dedicada a la Revolución rusa.

- **Unidad 5. La Primera Guerra Mundial** (18 horas lectivas)
 1. Causas del conflicto
 2. Desarrollo militar
 3. Consecuencias y tratados de paz
 4. Sociedad de Naciones
- **Unidad 6. La Revolución rusa y el sistema soviético** (16 horas lectivas)
 1. Caída del zarismo y Revolución de Febrero
 2. Revolución de Octubre
 3. Guerra civil rusa
 4. De Lenin a Stalin

- **Unidad 7. Crisis de entreguerras y regímenes totalitarios** (14 horas lectivas)
 1. Posguerra y los años veinte
 2. Crack del 29 y Gran Depresión
 3. Democracias liberales en Europa y América
 4. Fascismo, nazismo, comunismo y la Guerra Civil Española

Tercer trimestre (44 horas) – 2 unidades + cierre del proyecto

La unidad sobre la Segunda Guerra Mundial recibe **6 horas adicionales**.

- **Unidad 8. La Segunda Guerra Mundial** (20 horas lectivas)
 1. Causas del conflicto
 2. Desarrollo de la guerra
 3. El Holocausto
 4. Consecuencias y creación de la ONU
- **Unidad 9. La Guerra Fría y la descolonización** (14 horas lectivas)
 1. Origen y fases de la Guerra Fría
 2. Bloques comunista y capitalista
 3. Descolonización de Asia y África
 4. El Tercer Mundo y el arte de la segunda mitad del siglo XX

A estas dos unidades se suman **dos bloques adicionales de trabajo** al final del trimestre:

- El primero, de 6 horas, se dedica a la revisión, mejora y postproducción de las piezas audiovisuales elaboradas a lo largo del curso.
- El segundo, de 4 horas, se reserva para la presentación pública de los trabajos finales, la coevaluación entre grupos y la reflexión compartida sobre el proceso desarrollado, cerrando así el ciclo completo de aprendizaje.

4.4.6. Temporización Primer Trimestre:

Unidad 1: El Antiguo Régimen y las revoluciones atlánticas

Fechas: del martes 9 de septiembre al miércoles 8 de octubre de 2025 **Total:** 18 sesiones

Semana 1:

Martes 9: Sesión 1 - Presentación general de la asignatura y funcionamiento de ChatGPT.

Miércoles 10: Sesión 2 - Explicación del reportaje periodístico. Formación de los 5 grupos.

Jueves 11: Sesión 3

Tema histórico 1: Política, economía y sociedad del Antiguo Régimen.

Elaboración de apuntes colaborativos.

Viernes 12: Sesión 4 - Desarrollo de reportajes sobre el Tema 1 (cada grupo elige un suceso histórico relevante que se haya manifestado en la creación de los apuntes).

Ejemplos:

1. **Proclamación de Luis XIV como rey de Francia (14 de mayo de 1643)**
2. **Rebelión del papel sellado en Bretaña contra los impuestos del absolutismo (abril de 1675)**
3. **Promulgación del Reglamento de milicias provinciales de Felipe V en Castilla (20 de mayo de 1734)**
4. **Gran hambruna en Francia por el invierno de 1709**
5. **Suspensión del brazo militar en las Cortes catalanas por Felipe V (29 de diciembre de 1714)**

Semana 2

Martes 16: Sesión 5 - Cierre de los reportajes del Tema 1.

Publicación en aula virtual + lectura/evaluación entre grupos.

Miércoles 17: Sesión 6

Tema histórico 2: El pensamiento ilustrado.

Elaboración de apuntes colaborativos.

Jueves 18: Sesión 7 - Desarrollo de reportajes sobre el Tema 2.

Ejemplos:

1. **Publicación del primer volumen de *L'Encyclopédie* de Diderot y D'Alembert (28 de junio de 1751)**
2. **Revisión oficial del caso Calas por el Consejo del Rey tras la intervención de Voltaire (9 de marzo de 1765)**
3. **Fundación de la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País (24 de septiembre de 1775)**
4. **Publicación de *El contrato social* de Rousseau en Ámsterdam (abril de 1762)**
5. **Promulgación de la Pragmática Sanción de Carlos III para la reforma del vestido popular (23 de marzo de 1776)**

Viernes 19: Sesión 8 - Cierre de reportajes del Tema 2.

Publicación en aula virtual + lectura/evaluación entre grupos.

Semana 3**Martes 23:** Sesión 9**Tema histórico 3: Independencia de Estados Unidos.**

Elaboración de apuntes colaborativos

Miércoles 24: Sesión 10 - Desarrollo de reportajes sobre el Tema 3**Ejemplos:**

1. **Asalto a los barcos británicos en el Motín del Té de Boston (16 de diciembre de 1773)**
2. **Aprobación de la Declaración de Independencia en Filadelfia (4 de julio de 1776)**
3. **Firma del Tratado de Alianza entre Estados Unidos y Francia (6 de febrero de 1778)**
4. **Recepción oficial de Benjamin Franklin como embajador en la corte de Versalles (20 de marzo de 1778)**
5. **Entrada en vigor de la Constitución de los Estados Unidos (4 de marzo de 1789)**

Jueves 25: Sesión 11 - Cierre y publicación de reportajes del Tema 3.

Publicación en aula virtual + lectura/evaluación entre grupos.

Viernes 26: Sesión 12**Tema histórico 4: Revolución francesa: causas y desarrollo.**

Elaboración de apuntes colaborativos

Semana 4**Martes 30:** Sesión 13: Desarrollo de reportajes sobre el Tema 4.**Ejemplos:**

1. **Convocatoria oficial de los Estados Generales por Luis XVI (5 de mayo de 1789)**
2. **Asalto y toma de la Bastilla en París (14 de julio de 1789)**
3. **Abolición de los privilegios feudales en la sesión nocturna de la Asamblea (4 de agosto de 1789)**
4. **Aprobación de la Constitución de 1791 por la Asamblea Nacional Constituyente (3 de septiembre de 1791)**
5. **Ejecución de Luis XVI en la plaza de la Revolución (21 de enero de 1793)**

Miércoles 1 Octubre: Sesión 14 - Cierre y publicación de reportajes del Tema 4.

Publicación en aula virtual + lectura/evaluación entre grupos.

Jueves 2: Sesión 15 - Explicación de la herramienta de edición audiovisual (Canva o similar).

Viernes 3: Sesión 16 - Comienzo del montaje de la pieza audiovisual (1.ª sesión práctica).

Semana 5

Martes 7: Sesión 17 - Montaje audiovisual (2.ª sesión práctica).

Miércoles 8: Sesión 18 - Montaje audiovisual (3.ª y última sesión de la unidad).

Unidad 2: El legado revolucionario y los nacionalismos

Fechas: del jueves 9 al viernes 31 de octubre de 2025 **Total:** 14 sesiones

Semana 6:

Jueves 9: Sesión 19

Tema histórico 1: El Imperio napoleónico.

Elaboración de apuntes colaborativos

Viernes 10: Sesión 20 - Desarrollo de reportajes sobre el Tema 1

Ejemplos:

- 1. Coronación de Napoleón como emperador (2 de diciembre de 1804)**
- 2. Promulgación del Código Civil francés (21 de marzo de 1804)**
- 3. Incendio de Moscú tras la entrada de las tropas francesas (14-16 de septiembre de 1812)**
- 4. Proclamación del Decreto de Berlín (21 de noviembre de 1806)**
- 5. Insurrección de Madrid contra las tropas francesas (2 de mayo de 1808)**

Semana 7:

Martes 14: Sesión 21 - Cierre de reportajes del Tema 1.

Publicación en aula virtual + lectura/evaluación entre grupos.

Miércoles 15: Sesión 22

Tema histórico 2: Congreso de Viena.

Elaboración de apuntes colaborativos

Jueves 16: Sesión 23 - Desarrollo de reportajes sobre el Tema 2

Ejemplos:

- 1. Firma del acta final del Congreso de Viena (9 de junio de 1815)**
- 2. Restauración de Luis XVIII en Francia (abril de 1814)**

3. **Creación de la Confederación Germánica (8 de junio de 1815)**
4. **Acuerdo de la Santa Alianza entre Austria, Prusia y Rusia
(26 de septiembre de 1815)**
5. **Declaración de los principios del sistema de congresos
(noviembre de 1815)**

Viernes 17: Sesión 24 - Cierre de reportajes del Tema 2.

Publicación en aula virtual + lectura/evaluación entre grupos.

Semana 8:

Martes 21: Sesión 25

Tema histórico 3: Revoluciones de 1820, 1830 y 1848.

Elaboración de apuntes colaborativos

Miércoles 22: Sesión 26 - Desarrollo de reportajes sobre el Tema 3

Ejemplos:

1. **Pronunciamiento de Riego en Las Cabezas de San Juan
(1 de enero de 1820)**
2. **Derrocamiento de Carlos X en las Tres Jornadas Gloriosas de París
(27-29 de julio de 1830)**
3. **Publicación del Manifiesto Comunista en Londres (21 de febrero de 1848)**
4. **Abdicación del emperador Fernando I en Austria (2 de diciembre de 1848)**
5. **Proclamación de la República en Francia tras la caída de Luis Felipe
(24 de febrero de 1848)**

Jueves 23: Sesión 27 - Cierre de reportajes del Tema 3.

Publicación en aula virtual + lectura/evaluación entre grupos.

Viernes 24: Sesión 28

Tema histórico 4: Nacionalismo y unificaciones.

Elaboración de apuntes colaborativos.

Semana 9:

Martes 28: Sesión 29 - Desarrollo de reportajes sobre el Tema 4

Ejemplos:

1. **Proclamación del Reino de Italia por Víctor Manuel II
(17 de marzo de 1861)**
2. **Proclamación del Imperio Alemán en Versalles (18 de enero de 1871)**

3. **Expedición de los Mil liderada por Garibaldi (11 de mayo de 1860)**
4. **Guerra austro-prusiana y batalla de Sadowa (3 de julio de 1866)**
5. **Toma de Roma y anexión al Reino de Italia (20 de septiembre de 1870)**

Miércoles 29: Sesión 30 - Cierre de reportajes Tema 4.

Publicación en aula virtual + lectura/evaluación entre grupos.

Jueves 30: Sesión 31 - Montaje audiovisual I

Viernes 31: Sesión 32 - Montaje audiovisual II

Unidad 3: Transformaciones políticas y conflictos en el siglo XIX

Fechas: del martes 4 al miércoles 26 de noviembre de 2025 Total: 14 sesiones

Semana 10:

Martes 4: Sesión 33

Tema histórico 1: Reino Unido, Francia y Alemania en el siglo XIX.

Elaboración de apuntes colaborativos

Miércoles 5: Sesión 34 - Desarrollo de reportajes sobre el Tema 1

Ejemplos:

1. **Ley del Reform Act británico de 1832 (7 de junio de 1832)**
2. **Discurso de Gladstone sobre la Elementary Education Act en el Parlamento británico (17 de febrero de 1870)**
3. **Fundación del Imperio Alemán (18 de enero de 1871)**
4. **Comuna de París (18 de marzo – 28 de mayo de 1871)**
5. **Leyes antisocialistas de Bismarck (19 de octubre de 1878)**

Jueves 6: Sesión 35 - Cierre de reportajes del Tema 1

Publicación en aula virtual + lectura/evaluación entre grupos.

Viernes 7: Sesión 36

Tema histórico 2: Imperios ruso, austrohúngaro y otomano.

Elaboración de apuntes colaborativos

Semana 11:

Martes 11: Sesión 37 - Desarrollo de reportajes sobre el Tema 2

- Ejemplos:

1. **Reforma de emancipación de los siervos en Rusia (3 de marzo de 1861)**
2. **Compromiso austrohúngaro y creación del Imperio dual (8 de junio de 1867)**

3. **Congreso de Berlín y reparto de los Balcanes**
(13 de junio – 13 de julio de 1878)
4. **Rebelión de Bosnia y Herzegovina contra el Imperio otomano (1875)**
5. **Golpe de Estado de Abdul Hamid II y nueva etapa autoritaria en el Imperio otomano (31 de agosto de 1876)**

Miércoles 12: Sesión 38 - Cierre de reportajes del Tema 2.

Publicación en aula virtual + lectura/evaluación entre grupos.

Jueves 13: Sesión 39

Tema histórico 3: América, África y Asia antes de 1885.

Elaboración de apuntes colaborativos

Viernes 14: Sesión 40 - Desarrollo de reportajes sobre el Tema 3

Ejemplos:

1. **Abolición de la esclavitud en EE. UU.**
(13.^a Enmienda, 6 de diciembre de 1865)
2. **Guerra del Paraguay o de la Triple Alianza (1864–1870)**
3. **Apertura forzosa de Japón con el Tratado de Kanagawa**
(31 de marzo de 1854)
4. **Rebelión de los cipayos en la India contra el dominio británico (1857)**
5. **Ocupación francesa de Argelia y expansión colonial (1830–1870)**

Semana 12:

Martes 18: Sesión 41 - Cierre de reportajes del Tema 3

Publicación en aula virtual + lectura/evaluación entre grupos.

Miércoles 19: Sesión 42

Tema histórico 4: Panorama artístico de los siglos XVIII y XIX.

Elaboración de apuntes colaborativos

Jueves 20: Sesión 43 - Desarrollo de reportajes sobre el Tema 4

Ejemplos:

1. **Publicación del “Manifiesto del Romanticismo” (Heidelberg, 1800)**
2. **Exposición Universal de Londres (1 de mayo de 1851)**
3. **Inauguración del Salón de los Rechazados en París (17 de mayo de 1863)**
4. **Estreno de “El anillo del nibelungo” de Wagner (13 de agosto de 1876)**
5. **Fundación de la Escuela de Barbizon (años 1830–1850)**

Viernes 21: Sesión 44 - Cierre de reportajes del Tema 4.

Publicación en aula virtual + lectura/evaluación entre grupos.

Semana 13:

Martes 25: Sesión 45 - Montaje audiovisual I

Miércoles 26: Sesión 46 - Montaje audiovisual II

Unidad 4: Revolución industrial y cuestión social

Fechas: del jueves 27 de noviembre al viernes 19 de diciembre de 2025 **Total:** 14 sesiones

Semana 13:

Jueves 27: Sesión 47

Tema histórico 1: Revoluciones industriales: fases y expansión.

Elaboración de apuntes colaborativo.

Viernes 28: Sesión 48 - Desarrollo de reportajes sobre el Tema 1.

Ejemplos:

- 1. Invención de la máquina de vapor de Watt (patente en 1769)**
- 2. Construcción del primer ferrocarril público: Stockton-Darlington (27 de septiembre de 1825)**
- 3. Exposición Universal de Londres (1 de mayo de 1851)**
- 4. Puesta en funcionamiento del primer alto horno industrial de Essen por la familia Krupp (1852)**
- 5. Apertura del Canal de Suez (17 de noviembre de 1869)**

Semana 14:

Martes 2: Sesión 49 - Cierre de reportajes del Tema 1.

Publicación en aula virtual + lectura/evaluación entre grupos.

Miércoles 3: Sesión 50

Tema histórico 2: Pensamiento económico clásico.

Elaboración de apuntes colaborativos.

Jueves 4: Sesión 51 - Desarrollo de reportajes sobre el Tema 2.

Ejemplos:

- 1. Publicación de “La riqueza de las naciones” de Adam Smith (9 de marzo de 1776)**
- 2. Ley de Say y la teoría del mercado (1803)**

3. **Teoría poblacional de Malthus (1798)**
4. **Ley de rentas diferenciales de David Ricardo (1817)**
5. **Supresión de las leyes del maíz en Reino Unido (1846)**

Viernes 5: Sesión 52 - Cierre de reportajes del Tema 2

Publicación en aula virtual + lectura/evaluación entre grupos.

Semana 15:

Martes 9: Sesión 53

Tema histórico 3: Sociedad clasista y pensamiento revolucionario.

Elaboración de apuntes colaborativos

Miércoles 10: Sesión 54 - Desarrollo de reportajes sobre el Tema 3

Ejemplos:

1. **Publicación del Manifiesto Comunista (21 de febrero de 1848)**
2. **Fundación del socialismo utópico: Saint-Simon y Fourier (1820s)**
3. **Movimiento cartista en Reino Unido (1838–1848)**
4. **Proclamación de la Comuna de París (18 de marzo de 1871)**
5. **Organización de la Primera Internacional (28 de septiembre de 1864)**

Jueves 11: Sesión 55 - Cierre de reportajes del Tema 3.

Publicación en aula virtual + lectura/evaluación entre grupos.

Viernes 12: Sesión 56

Tema histórico 4: Movimiento obrero: sindicatos y partidos.

Elaboración de apuntes colaborativos

Semana 16:

Martes 16: Sesión 57 - Desarrollo de reportajes sobre el Tema 4

Ejemplos:

1. **Legalización de los sindicatos en Reino Unido (Trade Union Act, 1871)**
2. **Fundación del SPD en Alemania (23 de mayo de 1863)**
3. **Huelga general de Chicago y masacre de Haymarket (4 de mayo de 1886)**
4. **Fundación del PSOE en España (2 de mayo de 1879)**
5. **Leyes de Bismarck sobre seguro de enfermedad y accidentes laborales (1883–1884)**

Miércoles 17: Sesión 58 - Cierre de reportajes del Tema 4

Publicación en aula virtual + lectura/evaluación entre grupos.

Jueves 18: Sesión 59 - Montaje audiovisual I

Viernes 19: Sesión 60 - Montaje audiovisual II**4.4.7. Evaluación.**

Fase 1: La evaluación de la participación en la creación colectiva de los apuntes mediante el uso de la herramienta de Inteligencia Artificial ChatGPT será realizada por el docente y tendrá un valor de 1 punto sobre la nota final.

Este bloque de evaluación pone el foco en la dimensión crítica del uso de la Inteligencia Artificial, exigiendo al alumnado no solo consumir información, sino ser capaz de analizarla, discutirla y refinarla de forma colaborativa y razonada.

Rúbrica de evaluación individual del trabajo con IA (Fase 1)**Evaluación realizada por el profesor – Total: 1 punto****Participación activa y continuada en el aula durante las fases de elaboración de apuntes**

– 0,25 puntos: El alumno participa de forma regular y sostenida en las actividades colectivas relacionadas con la elaboración de apuntes mediante ChatGPT.

Capacidad para interactuar con la IA de forma autónoma y pertinente

– 0,25 puntos: El alumno formula preguntas relevantes, aprovecha el potencial de la herramienta y utiliza ChatGPT con intención pedagógica clara.

Actitud crítica ante las respuestas de ChatGPT

– 0,25 puntos: El alumno detecta errores, ambigüedades o afirmaciones imprecisas, y plantea dudas o correcciones argumentadas.

Capacidad para verificar, contrastar y reformular la información generada

– 0,25 puntos: El alumno contrasta la información proporcionada por ChatGPT con las fuentes originales de dónde ha conseguido la información la IA y reformula los contenidos para integrarlos de forma precisa.

Fase 2: Este proyecto parte del principio de que la evaluación continua es la base de un aprendizaje significativo, en la medida en que permite al alumnado identificar sus errores, ajustar su proceso y avanzar de forma autónoma hacia la mejora.

En este sentido, la evaluación entre iguales se plantea como el método principal para valorar los reportajes periodísticos grupales elaborados a lo largo del trimestre. Una vez publicados en el aula y compartidos con el resto, cada grupo evalúa los trabajos de los demás utilizando una rúbrica previamente facilitada por el docente, que establece los criterios objetivos de valoración. Esta evaluación se realiza el mismo día en que se comparten los reportajes en clase, lo que garantiza su integración en el proceso de aprendizaje y permite corregir de forma inmediata dinámicas poco rigurosas o colaborativas. Tal como afirman Valero-García y Díaz de Cerio (2005): “Después de resolver un ejercicio, por ejemplo, un alumno necesita saber si lo ha hecho bien o mal, y por qué. Y necesita saberlo pronto, para poder tomar rápidamente las acciones correctoras necesarias.”

Dado que el producto final del proyecto —la pieza audiovisual integral— depende directamente de las aportaciones realizadas en la Fase 2, se genera una dinámica de interdependencia que obliga al alumnado a establecer colectivamente un umbral común de profundidad, precisión y calidad informativa.

Rúbrica de evaluación entre grupos: reportajes periodísticos (Fase 2)

Evaluación cruzada anónima – Total: 10 puntos (Evaluación Formativa)

Cobertura informativa (4 puntos)

- 4 puntos: El reportaje responde correctamente a las seis preguntas básicas de la información (qué, quién, cuándo, dónde, cómo, por qué).
- 3 puntos: Se responden cinco de las seis preguntas básicas.
- 2 puntos: Se responden tres o cuatro preguntas de forma clara.
- 1 punto: Se responde únicamente una o dos preguntas de manera comprensible.
- 0 puntos: No hay cobertura reconocible de las preguntas básicas.

Contextualización histórica (1 punto)

- 1 punto: El reportaje incluye un contexto histórico claro, que sitúa el hecho en su marco temporal, político y social.
- 0,5 puntos: El contexto aparece mencionado, pero de forma parcial, confusa o poco desarrollada.
- 0 puntos: No se incluye contexto histórico o es irrelevante.

Consecuencias históricas (1 punto)

- 1 punto: Se explican las consecuencias del hecho tratado de forma comprensible y conectada con el contexto.
- 0,5 puntos: Se mencionan consecuencias, pero sin claridad o sin vinculación con el desarrollo del hecho.
- 0 puntos: No se abordan las consecuencias o no se entienden.

Redacción y estilo periodístico (1 punto)

- 1 punto: El vocabulario es comprensible y preciso, adecuado al registro informativo.
- 0,5 puntos: El vocabulario es aceptable, aunque presenta imprecisiones o fallos puntuales.
- 0 puntos: El texto es confuso, impropio del registro periodístico o mal redactado.

Fuentes: adecuación y utilidad (2 puntos)

- 2 puntos: Todas las fuentes corresponden claramente con el tema tratado y son relevantes y fiables.
- 1 punto: Solo algunas fuentes guardan relación con el tema tratado, son relevantes y fiables.
- 0 puntos: Las fuentes no guardan relación con el contenido del reportaje o no son fiables.

Fuentes: cantidad (1 punto)

- 1 punto: Se aporta un número adecuado de fuentes (mínimo cuatro).
- 0 puntos: El número de fuentes es insuficiente.

Fuentes: identificación (1 punto)

- 1 punto: Las fuentes están correctamente identificadas y citadas.
- 0 puntos: No hay identificación clara de las fuentes utilizadas.

Fase 3: La evaluación de las piezas audiovisuales finales constituye el núcleo central de la calificación del alumnado, con un peso de nueve puntos sobre diez. Esta evaluación se desglosa en dos componentes:

- Seis puntos corresponden a la nota media otorgada por el resto de grupos mediante evaluación entre iguales. Cada grupo valorará las piezas audiovisuales producidas por sus compañeros utilizando una rúbrica común, previamente facilitada por el docente, que establece los criterios de calidad narrativa, adecuación histórica, tratamiento audiovisual y uso de fuentes.

- Tres puntos serán asignados directamente por el profesor, en función del rendimiento individual de cada alumno dentro de su grupo. Esta evaluación atiende al grado de implicación, la calidad de las aportaciones personales, la responsabilidad asumida y la constancia mostrada en el desarrollo del trabajo cooperativo.

El punto restante, hasta completar la calificación final sobre diez, se corresponde con el trabajo individual realizado durante la Fase 1.

La evaluación combina el seguimiento continuo por parte del docente del trabajo individual del alumnado —incluyendo su implicación en el aula, el uso crítico de la Inteligencia Artificial, la participación en debates y el trabajo cooperativo— con la valoración entre iguales de los productos grupales.

En coherencia con la metodología del proyecto, tanto los reportajes como las piezas audiovisuales son evaluados por los propios estudiantes mediante rúbricas comunes, garantizando un enfoque formativo, riguroso y colaborativo. Estas evaluaciones son anónimas y supervisadas por el profesor, que asegura su objetividad.

La nota final de cada alumno incluye hasta seis puntos procedentes de la media de valoraciones recibidas por su grupo y se basa exclusivamente en la última versión entregada de la pieza audiovisual de cada trimestre, que refleja la culminación del proceso de aprendizaje y revisión continua.

Rúbrica de evaluación entre grupos: piezas audiovisuales (Fase 3)

Evaluación cruzada anónima – Total: 6 puntos

Selección de contenidos históricos incluidos en la pieza

- 1 punto: Se incluyen los contenidos esenciales de la unidad y la selección responde a un enfoque narrativo claro. Las posibles omisiones no afectan a la comprensión global ni a la coherencia del relato.
- 0,5 puntos: Se abordan los contenidos principales, pero hay ausencias relevantes que debilitan el desarrollo del discurso.
- 0 puntos: Faltan hechos clave o el tratamiento es superficial, lo que impide comprender correctamente el proceso histórico trabajado.

Correcta utilización de fuentes audiovisuales históricas

- 1 punto: Las fuentes (imágenes, vídeos, audios) son pertinentes, están bien contextualizadas y enriquecen el relato.
- 0,5 puntos: Hay fuentes relevantes, pero su integración es limitada o poco explicativa.

– 0 puntos: Las fuentes son inapropiadas, mal contextualizadas o inexistentes.

Creación de recursos propios (infografías, gráficos, animaciones, etc.)

– 1 punto: Se incluyen recursos propios que son originales, visualmente efectivos y complementan el contenido.

– 0,5 puntos: Hay intentos de creación propia, pero resultan poco claros o relevantes.

– 0 puntos: No se han incorporado recursos propios o los que hay no aportan valor.

Capacidad narrativa (presentación, nudo y desenlace)

– 1 punto: La pieza tiene estructura clara, ritmo adecuado y mantiene la atención. Se articula como un relato comprensible.

– 0,5 puntos: El discurso es entendible pero presenta desequilibrios de ritmo o estructura.

– 0 puntos: La narración es confusa, fragmentada o no permite seguir el hilo argumental.

Representación clara del tiempo histórico

– 1 punto: Se logra situar al espectador en el marco temporal del hecho estableciendo una cronología clara de los hechos mediante relaciones de causa efecto.

– 0,5 puntos: Hay omisiones en la cronología o en las relaciones causa efecto.

– 0 puntos: El tratamiento temporal es confuso, insuficiente o inexistente.

Adecuación a los tiempos establecidos (60-90 segundos por unidad)

– 1 punto: La duración se ajusta a lo previsto.

– 0 puntos: El tiempo está desajustado y fuera de los márgenes establecidos.

Rúbrica de evaluación individual del trabajo en grupo (Fases 2 y 3)

Evaluación realizada por el profesor – Total: 3 puntos

Implicación y participación en los debates del aula para la selección y planteamiento de los reportajes históricos

– 1 punto: Participa activamente en los debates, formula propuestas, argumenta con claridad y contribuye al enfoque colectivo del reportaje.

– 0,5 puntos: Interviene de forma esporádica, repite ideas ajenas o su participación no resulta especialmente significativa.

– 0 puntos: No participa en los debates o lo hace sin implicación, sin aportar al desarrollo del trabajo del grupo.

Capacidad de trabajo y adaptación al trabajo cooperativo

- 2 puntos: Se integra con fluidez en el grupo, coopera, escucha, cede y propone. Favorece una dinámica de trabajo positiva.
 - 1,5 puntos: Participa en el grupo, pero muestra dificultades para colaborar, gestionar conflictos o trabajar de forma equitativa.
 - 0,5 puntos: Se aísla, impone su criterio, le cuesta adaptarse a las tareas colectivas o genera conflictos dentro del grupo.
-

Evaluación Final:

Para superar la asignatura, el alumnado deberá obtener una calificación media igual o superior a 5 puntos sobre 10 en el conjunto de los instrumentos de evaluación. Será además condición necesaria la entrega de la pieza audiovisual final, elaborada en grupo, al término de cada trimestre. En caso de no presentarse este producto, la materia se considerará no superada, con independencia del resto de calificaciones obtenidas.

Evaluación de la asignatura (10 puntos):

- **Fase 1:** trabajo individual en la creación de apuntes colectivos con la IA (evaluación realizada por el profesor - 1 punto)
 - Fase 2:** trabajo colectivo realización reportajes periodísticos en grupo (evaluación formativa realizada por los propios grupos mediante rúbrica)
 - Fase 3:** trabajo colectivo realización piezas audiovisuales en grupo (evaluación realizada por los propios grupos mediante rúbrica – 6 puntos)
 - Fase 2 y 3:** trabajo individual dentro del grupo, participación en los debates del aula, integración y trabajo en grupo. (evaluación realizada por el profesor - 3 puntos)
-

4.4.8. Medidas de atención a la diversidad

Atender a la diversidad significa garantizar que todos los alumnos, independientemente de sus capacidades, ritmos de aprendizaje o necesidades específicas, puedan desarrollar al máximo sus competencias. La legislación vigente lo establece como principio fundamental del sistema educativo tanto en la LOMLOE como en el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, referido al Bachillerato, que en su artículo 26.2 remite al Diseño Universal de Aprendizaje como referente para una educación que atienda a la diversidad del alumnado:

Corresponde a las administraciones educativas contribuir al desarrollo y adaptación del currículo por parte de los centros, favoreciendo la elaboración de modelos abiertos de programación docente y de materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y alumnas, y del profesorado, con el fin de adecuarlo a sus diferentes realidades educativas bajo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.

1. Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)

En caso de que la propuesta deba aplicarse en un grupo con alumnado que requiera apoyo educativo específico, la metodología basada en el trabajo cooperativo favorece una integración efectiva desde el propio diseño organizativo del aula. Esta estructura favorece la adaptación natural de ritmos, materiales y formas de participación, ya que cada grupo asume responsabilidades compartidas en función de las características individuales de sus integrantes, siempre bajo la supervisión y el acompañamiento del docente.

En caso de incorporarse al aula alumnado con necesidades educativas especiales se contempla la posibilidad de realizar ajustes personalizados en los siguientes aspectos:

- **Metodología:** flexibilización de tiempos, reformulación de metodologías, incorporación de apoyos visuales o sonoros adaptados.
- **Actividades:** sustitución de tareas por otras equivalentes en formato o nivel de exigencia, según convenga. Adaptar al formato podcast en lugar del audiovisual, por ejemplo.
- **Evaluación:** diversificación de instrumentos, tiempos ampliados o tareas específicas que permitan verificar el logro competencial.
- **Agrupamientos:** asignación de funciones ajustadas a las capacidades de cada estudiante dentro del equipo cooperativo, garantizando su implicación efectiva.
- **Currículo:** en coordinación con el equipo de orientación, se aplicarían adaptaciones curriculares significativas cuando sea necesario.

Este enfoque prioriza no solo la equidad, sino también la responsabilidad compartida del grupo-clase en la inclusión activa de todos sus miembros.

2. Atención a las diferencias individuales y principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Más allá de situaciones específicas asociadas a necesidades educativas concretas, la propia estructura metodológica de esta propuesta parte de la premisa de que todo grupo es diverso. Por ello, desde el diseño inicial se incorporan de forma orgánica principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), orientados a garantizar la accesibilidad, la participación equitativa

y la progresión autónoma de todo el alumnado en el contexto de una dinámica cooperativa.

Entre ellos, destacan:

- **Múltiples formas de representación:** al estar basada en tecnologías digitales y recursos audiovisuales, la propuesta metodológica permite de forma natural que los contenidos se presenten en formatos diversos —visuales, sonoros, textuales e interactivos—. Esta variedad no es un añadido, sino una consecuencia directa del enfoque elegido, que garantiza que cada estudiante pueda acceder a la información según su canal de aprendizaje preferente y sus necesidades individuales.
- **Múltiples formas de expresión:** el diseño del proyecto permite que el alumnado comunique su aprendizaje a través de distintos lenguajes y canales, no solo en función del producto final, sino también en las fases intermedias del trabajo. La construcción de la pieza audiovisual se articula mediante tareas diferenciadas —redacción, locución, edición, diseño visual, curación de contenidos— que posibilitan que cada alumno contribuya desde sus competencias específicas. Además, se contempla la flexibilidad en el formato final de entrega cuando las circunstancias lo requieran (por ejemplo, mediante infografías o pódcast), sin que ello suponga una pérdida de profundidad en el tratamiento historiográfico ni en el uso de recursos digitales.
- **Múltiples formas de implicación:** la metodología basada en el trabajo cooperativo y la realización de proyectos facilita una participación activa y diversa del alumnado. La multiplicidad de tareas dentro de cada grupo —investigación, redacción, edición, diseño, locución, coordinación— permite que cada estudiante se implique según sus capacidades e intereses. La evaluación cruzada entre grupos y la exposición pública de los productos intermedios fomentan la autorregulación y la responsabilidad compartida, mientras que la posibilidad de elegir los reportajes históricos y gestionar colectivamente las fuentes audiovisuales refuerza la motivación intrínseca y el sentido de pertenencia al proceso de aprendizaje

Asimismo, los estudiantes con mayor autonomía o ritmo de aprendizaje avanzado pueden asumir tareas de mayor complejidad dentro de los grupos, como el análisis crítico de fuentes primarias o la edición avanzada de materiales audiovisuales. Estas ampliaciones no se proponen como actividades paralelas o segregadas, sino como oportunidades de profundización integradas en el trabajo común del grupo.

5. Conclusiones/Valoración Crítica

Este trabajo surge de una necesidad didáctica formulada desde el inicio del Máster de Formación del Profesorado, donde se nos insistió en múltiples ocasiones —desde las diferentes asignaturas— en la urgencia de abandonar el método tradicional de enseñanza basado en la clase magistral y el uso exclusivo del manual.

Se parte del diagnóstico compartido de que dicho modelo no garantiza la adquisición de aprendizajes significativos ni la formación real de competencias específicas. En este contexto académico es donde nace la propuesta metodológica que aquí se desarrolla.

Ahora bien, esta hipótesis inicial se vio plenamente confirmada en el periodo de prácticas del alumno autor de esta propuesta. Al observar y participar en clases de Historia en un centro real, fue evidente la escasa implicación del alumnado durante las sesiones magistrales.

Muchos estudiantes se limitan a reproducir contenidos sin comprenderlos, mostrando una actitud pasiva ante la materia y una desconexión evidente respecto a su sentido histórico y formativo.

Pero el hallazgo más preocupante no fue solo el desinterés, sino la constatación directa de una incapacidad real para leer e interpretar con sentido crítico un texto de cualquier género, pero muy especialmente los informativos.

Esa carencia, confirmada en parte durante el desarrollo del marco teórico del TFM, se pudo comprobar empíricamente en el aula: buena parte del alumnado tenía dificultades para distinguir hechos de opiniones, identificar fuentes fiables o detectar intencionalidad en los textos.

Sus competencias tecnológicas —a menudo extremadamente desarrolladas en el plano operativo— no se traducen en habilidades reales para acceder al conocimiento ni discriminar información de opinión.

Desde el punto de vista teórico, el proyecto confirma además las profundas similitudes estructurales entre el trabajo del historiador y el trabajo periodístico riguroso. Ambos operan desde una lógica de selección, contraste y jerarquización de fuentes, ambos construyen narraciones a partir de hechos, y ambos exigen una distancia crítica frente a la información disponible.

Esta afinidad justifica plenamente la apuesta metodológica por la elaboración de reportajes históricos como estrategia para desarrollar competencias en la asignatura de Historia: se trata de formar al alumno no solo como receptor de contenidos, sino como productor de relatos históricos verificados.

Entre los puntos fuertes del proyecto destaca la posibilidad de generar aprendizajes realmente significativos a través de la constante manipulación de los contenidos. No se trata de consumir información pasivamente, sino de intervenir en ella, cuestionarla, reorganizarla y comunicarla. Es esta repetida elaboración y reelaboración lo que ancla los saberes históricos y permite su apropiación crítica por parte del alumnado. Además, el diseño basado en proyectos y en la producción de materiales audiovisuales favorece la implicación personal, la colaboración entre iguales y la integración transversal de competencias comunicativas, digitales, ciudadanas y sociales.

Por otro lado, esta propuesta presenta debilidades que deben ser señaladas:

En primer lugar, puede encontrar resistencias tanto en el ámbito académico como en el familiar. Desde entornos docentes más tradicionales puede ser cuestionada por su crítica explícita a las clases magistrales, al manual como herramienta exclusiva y al modelo centrado en la memorización como objetivo final de la evaluación.

Del mismo modo, determinados sectores de las familias pueden percibir esta metodología como inadecuada para preparar a sus hijos para el acceso a la universidad, lo que obliga a defender con claridad su valor educativo: una metodología como esta no impide la adquisición de contenidos, sino que la garantiza desde un plano más profundo, conectado con la comprensión, la aplicación, la expresión oral y escrita, y la integración cultural.

En segundo lugar, hay que reconocer una problemática tecnológica evidente para su implementación. No todos los centros educativos cuentan con los recursos materiales necesarios —ordenadores, conexión, dispositivos de audio o imagen— para desarrollar con solvencia la producción audiovisual. A esto se suma la necesidad de tiempo, coordinación y formación docente específica en herramientas digitales. Aunque el modelo permite adaptaciones, es innegable que existe una brecha de acceso que debe contemplarse como limitación estructural del sistema.

Una elevada ratio de alumnos puede suponer también un problema añadido para implementar correctamente la propuesta de innovación de este proyecto. Aunque en el trabajo se ha propuesto solución incluso para ratios tan elevadas como 35 alumnos por aula, hay que reconocer que la complejidad tecnológica de las tareas obligaría a un esfuerzo superior que no siempre podría ser asumido por los centros.

A pesar de todo ello, el valor del proyecto no reside en su formato exacto, sino en lo que representa: una forma activa, crítica y cooperativa de enseñar Historia en el Bachillerato. Y si se asume, como aquí se defiende, que el objetivo de la enseñanza de la Historia no es solo que

el alumno recuerde hechos, sino que sea capaz de interpretarlos, relacionarlos, narrarlos y cuestionarlos, no hay alternativa metodológica válida que no pase por la adopción —mayor o menor— de estrategias activas que simulen, de algún modo, el trabajo del historiador.

Otro de los puntos fuertes del trabajo es afrontar sin ambigüedades la integración de la Inteligencia Artificial en el aula desde una perspectiva pragmática y formativa. Tal como se ha desarrollado en el marco teórico, se trata de una tecnología que ya está plenamente incorporada a la práctica cotidiana del alumnado, aunque a menudo sin criterios pedagógicos ni acompañamiento docente.

Este proyecto no evita el debate, sino que lo convierte en objeto de intervención didáctica, proponiendo un uso orientado al pensamiento crítico, a la verificación de fuentes y a la producción de conocimiento riguroso. Sea con esta metodología o con otras, la comunidad educativa debe asumir la responsabilidad de implementar esta herramienta con sentido y criterio, porque los alumnos ya la están utilizando.

La alfabetización mediática, el uso correcto y ético de la IA, la capacidad para obtener las competencias específicas de la materia de Historia —especialmente el uso del pensamiento histórico como forma aplicada de pensamiento crítico— remiten al carácter esencial de la educación para la existencia de una ciudadanía libre. Este proyecto se sitúa, por tanto, en esa línea de compromiso: enseñar Historia no solo como acumulación de datos, sino como herramienta de emancipación intelectual.

“Lo que la nutrición y la reproducción son a la vida fisiológica, es la educación a la vida social.”
(Dewey, 1916)

6. Bibliografía

Álvarez-Lozano, M. I., Cárdenas-Contreras, B. N., Erazo-Álvarez, J. C., & García-Herrera, D. G. (2020b). Aprendizaje Basado en Proyectos una Estrategia Metodológica para la Enseñanza de Ciencias Sociales en Bachillerato. *CIENCIAMATRIA*, 6(3), 49–73.

<https://doi.org/10.35381/cm.v6i3.390>

Álvarez-Sepúlveda, H. (2023). La Inteligencia Artificial como Catalizador en la Enseñanza de la Historia: Retos y Posibilidades Pedagógicas. *Revista Docentes 2.0*, 16(2), 318–325.

<https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.426>

Andújar Rodríguez, Lucía. (2024). Las Clases Magistrales en la Enseñanza Universitaria de la Historia Moderna. *REI conocimiento como innovación. Propuesta metodológicas y reflexiones sobre la docencia universitaria de la Historia Moderna*, 69–79.

Bernardes da Silva, G, Palacios, A. R & Presser, D. (2024). *Desinformación en el entorno universitario de Brasil, Cuba y España*. *Revista General de Información y Documentación*, 34(1), 149–172. <https://doi.org/10.5209/rgid.89412>

Cajo-Torres, M., Marín-Figuera, M., Ochoa-Icaza, S., & Yáñez Cando, X. O. (2024). ChatGPT como herramienta pedagógica en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(4), 197–209. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.4.2493>

Carmen Sarango, M. A., Chávez Castillo, R. L., Gallo García, J. E., & Sandoval Peña, J. M. (2024). Historical method and critical thinking in secondary school students. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 28(Special), 229–238. <https://doi.org/10.47460/uct.v28ispecial.792>

Carrasco Rodríguez, A. (2023). Reinventando la enseñanza de la Historia Moderna en Secundaria: la utilización de ChatGPT para potenciar el aprendizaje y la innovación docente. *Studia Historica: Historia Moderna*, 45(1), 101–145. <https://doi.org/10.14201/shhmo2023451101146>

Carrión Candel, E.: Los medios audiovisuales y las TIC como herramientas para la docencia en Educación Secundaria. Análisis aplicado de una práctica docente, en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, N° 29-2, 2014. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4911662>

Código Deontológico de la FAPE, Pub. L. No. Código Deontológico de la FAPE (2017). <https://fape.es/home/codigo-deontologico-1/>

DECRETO 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria., Pub. L. No. Decreto 65/2022 (2022). https://gestiona.comunidad.madrid/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=12793&eli=true#no-back-button

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education* (1998 (Madrid)). The Macmillan Company.

Empantallados & GAD3. (2025). Educar en la era de la IA. 7 habilidades necesarias en un entorno cambiante. <https://empantallados.com/habilidades-ia/>

García Márquez, G. (1966). *El Mejor Oficio del Mundo*. <https://es.slideshare.net/slideshow/el-mejor-oficio-del-mundo-gabriel-garcia/42172074>

González González, J.-M., Rivero, P., & García Ceballos, S. (2024). Uso del libro de texto en España: un estudio exploratorio con profesorado de Geografía, Historia e Historia del Arte. *El Futuro Del Pasado*, e31282. <https://doi.org/10.14201/fdp.31282>

Heras, Ana Inés y Miano, Amalia (2012). *El lenguaje audiovisual en la investigación social y la comunicación pública del conocimiento. Ciencia, Público, Sociedad*, 1, 18-40. Dirección estable: <https://www.aacademica.org/maria.amalia.miano/37>

Hernández Ramos, P. (2017). Consideración teórica sobre la prensa como fuente historiográfica. *Historia y Comunicacion Social*, 22(2), 465–477. <https://doi.org/10.5209/HICS.57855>

LOMLOE. *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre*. (n.d.). Retrieved October 15, 2022, from https://documentos.anpe.es/ANPE_LOMLOE/113/#zoom=z

Luzarraga Martín J. M., Núñez Lozano J. M. y Etxeberria Murgiondo J. (2018). Análisis de las expectativas de los centros de Bachillerato de alta y baja eficacia escolar. Percepción de la Inspección Educativa. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1075-1090. <https://doi.org/10.5209/RCED.54683>

Merchán Iglesias, F. J. (2002). El uso del libro de texto en la clase de Historia. *Gerónimo de Urtariz*, 17–18, 79–106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=620413>

Miralles Martínez, P., Campillo Ferrer, J. M., & Prats Cuevas, J. (2023). La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en tiempos de incertidumbre. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 45, 5–9. <https://doi.org/10.6018/areas.598491>

Moradiellos, Enrique (1994). *El Oficio de Historiador Siglo XXI De España Editores*.

Morton, T., & Seixas, P. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.

ORDEN 2067/2023, de 11 de Junio, de La Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades, Por La Que Se Regulan Determinados Aspectos de Organización, Funcionamiento y Evaluación En El Bachillerato., Pub. L. No. 2067/2023, (2023). https://gestiona.comunidad.madrid/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=13293&cdestado=P&eli=true#no-back-button

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, Pub. L. No. BOE-A-2022-5521, 325 (2022). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5521>

Real Decreto 534/2024, de 11 de Junio, Por El Que Se Regulan Los Requisitos de Acceso a Las Enseñanzas Universitarias Oficiales de Grado, Las Características Básicas de La Prueba de Acceso y La Normativa Básica de Los Procedimientos de Admisión. (2024), Pub. L. No. BOE-A-11858 (2024) <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2024-11858>

RESOLUCIÓN de 22 de Noviembre de 2024, de La Viceconsejería de Política y Organización Educativa, Por La Que Se Dictan Instrucciones Sobre La Participación En El Proceso de Admisión de Alumnos En Centros Docentes Sostenidos Con Fondos Públicos Que Imparten Segundo Ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Así Como Las Etapas de Educación Especial En La Comunidad de Madrid Para El Curso 2025-2026. (2024). <https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/bocm-20241213-26.pdf>

Rivero, P., Aso, B., & García, S. (2023). Progresión del pensamiento histórico en estudiantes de secundaria: Fuentes y pensamiento crítico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*,(25),<https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e09.4338>

Sánchez Nielsen, E. (2012). Creaciones de contenidos audiovisuales producidos por los estudiantes como nuevo instrumento en el proceso de la enseñanza y aprendizaje: metodología y resultados. *Jornadas de Enseñanza de la Informática*. 223-230.
file:///K:/Mi%20unidad/M%C3%A1ster%20de%20Formaci%C3%B3n%20del%20Profesorado/TFM/Documentaci%C3%B3n/Proyectos%20audiovisuales/JENUI_2012_040.pdf

Save the Children. (2024). *Derechos #SinConexión: desinformación y discursos de odio en el entorno digital*.
https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2024-09/Desinformacion_y_discursos_de_odio_en_el_entorno_digital.pdf

Valero-García, M., & de Cerio, L. M. D. (2005, September). Autoevaluación y co-evaluación: estrategias para facilitar la evaluación continuada. In *Actas del Simposio Nacional de Docencia en Informática, SINDI*.
<https://www.informatica.us.es/docs/25aniversario/FerminSanchez.pdf>

Wineburg, S. (2010). Thinking Like a Historian. *Teaching with Primary Sources Quarterly*, 3.
https://www.loc.gov/static/programs/teachers/about-this-program/teaching-with-primary-sources-partner-program/documents/historical_thinking.pdf

8. Anexos

Anexo A

Examen de Historia de España de la PAU del curso 2024-2025 en la Comunidad de Madrid:

A. (3 puntos) CUESTIONES:

Responda a tres cuestiones, una por cada bloque de preguntas.

1.-Responda a una de estas dos preguntas:

-El Paleolítico y el Neolítico.

-La monarquía visigoda.

2.-Responda a una de estas dos preguntas:

-Al-Ándalus: economía, sociedad y cultura. El legado judío en la Península ibérica.

-Modelos de repoblación. Organización estamental en los reinos cristianos medievales.

3.-Responda a una de estas dos preguntas:

-Exploración y conquista de América. Incorporación del Nuevo Mundo a la Monarquía hispánica (desde 1492 y durante el siglo XVI).

-La Guerra de Sucesión. La Paz de Utrecht. Los pactos de familia.

B (3 puntos) FUENTES:

Portada del diario *ABC* con motivo de las elecciones municipales durante la Segunda República, 1933

1. Explique brevemente el tipo de fuente, la localización cronológica y el contenido atendiendo al siguiente documento. (Puntuación máxima: 0,5 puntos).

2. Relacione esta imagen con la represión y el exilio y los movimientos de protesta contra la dictadura franquista. (Puntuación máxima: 2.5 puntos).

C. (4 puntos) ANÁLISIS DE TEXTO O TEMA:

Elija entre el análisis de texto o el tema, y responda a las preguntas.

1.Análisis de texto:

“Españoles:

¡Cuán sensible ha sido a mi corazón la muerte de mi caro hermano! Gran satisfacción me cabía en medio de las aflictivas tribulaciones, mientras tenía el consuelo de saber que existía, porque su conservación me era la más apreciable. Pidamos todos a Dios le dé su santa gloria, si aún no ha disfrutado de aquella eterna mansión.

No ambiciono el trono; estoy lejos de codiciar bienes caducos; pero la religión, la observancia y cumplimiento de la ley fundamental de sucesión, y la singular obligación de defender los derechos imprescindibles de mis hijos y todos los amados consanguíneos me esfuerzan a

sostener y defender la corona de España del violento despojo que de ella me ha causado una sanción tan ilegal como destructora de la ley que legítimamente y sin interrupción debe ser perpetua.

Desde el fatal instante en que murió mi caro hermano, creí se habrían dictado en mi defensa las providencias oportunas para mi reconocimiento; y si hasta aquel momento habría sido traidor el que lo hubiese intentado, ahora lo será el que no jure mis banderas [...]

Encargo encarecidamente la unión, la paz y la perpetua caridad. No padezca yo el sentimiento de que los católicos españoles que me aman, maten, injurien, roben, ni cometan el más mínimo exceso. El orden es el primer efecto de la justicia; el premio al bueno y sus sacrificios, y el castigo al malo y sus inicuos secuaces es para Dios y para la ley, y de esta suerte cumplen lo que repetidas veces he ordenado”.

(Abrantes, 1º de octubre de 1833 - Carlos María Isidro de Borbón)

ANÁLISIS DEL TEXTO Y CUESTIONES:

1. Resuma con brevedad el contenido del texto. (Puntuación máxima: 0,5 puntos).
2. Señale y explique las ideas fundamentales del texto. (Puntuación máxima: 1 punto).
3. Responda a la siguiente cuestión: Isabel II: las Regencias. Las guerras carlistas. (Puntuación máxima: 2.5 puntos).