



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

¿Cómo se crea la Historia? Una propuesta
didáctica para 2º de la ESO basada en las
metodologías gamificación y *flipped classroom*

Trabajo fin de estudio presentado por:	Virgínia Garau Aguiló
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención
Especialidad:	Geografía e Historia
Director/a:	Laura Mier Valerón
Fecha:	26/01/2023

Resumen

El presente trabajo de fin de máster es una propuesta didáctica para la materia de Geografía e Historia destinada a los alumnos del 2º curso de ESO. El punto de partida para realizar dicho trabajo, ha sido identificar una de las problemáticas que consideramos más generalizadas y persistentes en esta asignatura. Y estas son las dificultades que presenta el estudiantado en general, pero en mayor grado los dos primeros cursos de secundaria, a la hora de entender e integrar en su proceso de aprendizaje el pensamiento histórico. Es decir, trabajar las competencias del pensamiento histórico que facilitan la comprensión de conceptos abstractos, pero necesarios, para entender el devenir de los procesos históricos, como son las dimensiones temporales tales como la cronología, la sucesión, el relato histórico o la empatía histórica. A partir de aquí indagamos en la literatura científica especializada. Por una parte, indagamos sobre las principales tesis publicadas en materia de didáctica de las ciencias sociales, y, por otra, sobre metodologías activas, estrategias y herramientas pedagógicas. El resultado de dicha investigación nos ha permitido dibujar un marco teórico-metodológico sobre el que fundamentar nuestra propuesta didáctica. El objetivo principal, por lo tanto, ha sido desarrollar un proyecto didáctico basado en el uso de unos métodos pedagógicos basados en las teorías constructivistas del aprendizaje. Unas metodologías coherentes y en consonancia con el paradigma educativo actual, y, por lo tanto, facilitadoras del hecho educativo. El reto definido al inicio de la propuesta era diseñar una intervención dirigida al desarrollo del pensamiento histórico sin olvidarnos de la motivación intrínseca del alumnado. El grado de consecución de los objetivos, tanto el general como los específicos, es evaluado al final de este trabajo.

Palabras clave: Pensamiento histórico, educación secundaria, metodologías activas, gamificación, flipped classroom

Abstract

The aim of this master's final essay is to design a didactic proposal for students of 2nd of ESO for Geography and History class. This proposal's starting point has been the persistent and generalized problems this subject faces. The challenges and difficulties students encounter in general, especially during the first two years of high school, are related to their ability to understand and integrate within their learning process, the historical thinking. Namely, working the historical thinking competences that will enable them to comprehend abstract concepts, yet necessary, in order to understand the future of historical processes, such as the temporal dimensions -timelines, succession, historical tales or empathy. From here we immerse ourselves in specialized scientific literature, on one hand, the main thesis in didactic issues in social sciences, and on the other, about the methodological approaches, strategies and educational tools. The result of this given investigation allowed us to set a theoretical and methodological frame upon which our didactic programme rests. Thus, the main goal has been developing a didactic project based on pedagogical methods that would enable students to acquire the historical thinking and consequently, overcome the challenge established at the beginning of this thesis. The achievement of these objectives, from general to specific, is evaluated at the end of this essay.

Keywords: Historical thinking, secondary education, active methodologies, gamification, flipped classroom.

Índice de contenidos

1.	Introducción.....	9
1.1.	Justificación	10
1.2.	Planteamiento del problema	11
1.3.	Objetivos.....	12
1.3.1.	Objetivo general	12
1.3.2.	Objetivos específicos	12
2.	Marco teórico	13
2.1.	Prospectiva de la literatura científica.....	13
2.1.1.	El pensamiento histórico: conceptualización y dificultades en su enseñanza y aprendizaje.....	13
2.1.2.	El desarrollo psico-cognitivo, la formación en competencias y un modelo para el aprendizaje del pensamiento histórico.....	17
2.2.	Metodología	21
2.2.1.	Gamificación	21
2.2.2.	Flipped Classroom o Aula Invertida.....	28
2.3.	Experiencias con el flipped classroom y la gamificación en ciencias sociales.....	31
3.	Propuesta de intervención	34
3.1.	Presentación de la propuesta.....	34
3.2.	Contextualización de la propuesta	34
3.3.	Intervención en el aula	36
3.3.1.	Objetivos.....	37
3.3.2.	Competencias	38

3.3.3.	Contenidos	41
3.3.4.	Metodología	43
3.3.5.	Cronograma y secuenciación de actividades	46
3.3.6.	Recursos.....	51
3.3.7.	Evaluación.....	52
3.4.	Evaluación de la propuesta.....	55
4.	Conclusiones	58
5.	Limitaciones y prospectiva	61
	Referencias bibliográficas.....	63
	Anexos	71
	A.Elementos de la unidad didáctica gamificada	71
	B. Actividades de Aprendizaje.....	73
	C. Retos didácticos	76
	D. Rúbricas de Evaluación	79
	E. Material didáctico complementario.....	85
	E.1. Enlaces e hipervínculos	87
	F. Tablas y figuras complementarias para el marco teórico-metodológico	88

Índice de figuras

Figura 1. Modelo conceptual para la formación del pensamiento histórico	18
Figura 2. Elementos del juego	23
Figura 3. <i>The Hero's Journey</i> , la construcción de la narrativa gamificada	24
Figura 4. Taxonomía de Bloom y cono de la experiencia de Dale como base del <i>flipped classroom</i>	29
Figura 5. Estructura de las sesiones según el modelo <i>flipped classroom</i>	30
Figura 6. Título de doctorado para el mejor historiador o mejor historiadora	73
Figura 7. Diploma al mejor equipo de investigación	73
Figura 8. Actividad 1: Ejemplo de eje cronológico	85
Figura 9. Reto 2 y actividad 5: Ejemplo de mapa conceptual	85
Figura 10. Reto 3: Ejemplo de formato para biografía de un personaje histórico	85
Figura 11. Diapositivas para las explicaciones de contenido de la unidad didáctica	86
Figura 12. Modelo niveles de gamificación según Andrzej Marczewski	88
Figura 13. Modelo RAMP	89

Índice de tablas

Tabla 1. “Fases para estructurar la actividad y establecer los niveles de dificultad”	25
Tabla 2. “Tipos de jugador según objetivos de logro y motivación”	26
Tabla 3. “Normativa según ámbito administrativo en materia educativa”	34
Tabla 4. “Objetivos curriculares y didácticos de la propuesta de intervención”	37
Tabla 5. “Competencias clave y su descriptor”	38
Tabla 6. “Selección de las competencias específicas y los criterios de evaluación para la unidad didáctica”	40
Tabla 7. “Relación entre competencias del pensamiento histórico, competencias específicas, descriptores operativos y criterios de evaluación”	41
Tabla 8. “Saberes básicos según normativa LOMLOE relacionados con nuestra materia” ...	42
Tabla 9. “Correspondencia entre los saberes básicos y el índice de nuestra unidad didáctica”	42
Tabla 10. “Semanas, dinámicas, fases, sesiones y niveles”	45
Tabla 11. “Cronograma unidad didáctica: relación de contenidos y tareas por sesión y semana”	46
Tabla.12. “Elementos de la evaluación competencial”	52
Tabla 13. “Criterios de calificación, actividades evaluables y saberes actitudinales”	53
Tabla.14. “Matriz DAFO”	56
Tabla 15. “Componentes de gamificación”	72
Tabla 16. “Pizarra de clasificación”	72
Tabla 17. “Actividad 1”	73
Tabla 18. “Actividad 2”	74
Tabla 19. “Rutina de pensamiento”	75

Tabla 20. “Actividades 3 y 4”	75
Tabla 21. “Actividad 5”	76
Tabla 22. “Reto Inicial”	76
Tabla 23. “Reto 1”	77
Tabla 24. “Reto 2”	77
Tabla 25. “Reto 3”	78
Tabla 26. Reto final"	78
Tabla 27. “Rúbrica actividad 1”	79
Tabla 28. “Rúbrica actividad 2”	80
Tabla 29. “Rúbrica Reto 2”	80
Tabla 30. “Rúbrica Reto 3”	81
Tabla 31. “Rúbrica Reto Final”	83
Tabla 32. Relación entre componentes del juego y teoría y práctica de la gamificación	88
Tabla 33. Nivel de logro de competencias clave, descriptores operativos y competencias específicas seleccionadas para esta unidad didáctica	89

1. Introducción

A lo largo de las últimas décadas, hemos podido comprobar cómo la irrupción, desarrollo e integración de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) en el ámbito educativo ha cambiado la manera de entender la enseñanza en nuestro país. La gran cantidad de recursos y herramientas digitales que existen, permiten abordar el hecho educativo desde un enfoque completamente innovador. Si bien es cierto que son muchas las ventajas y beneficios que de su implementación en el aula se derivan, también lo es que la infoxicación y el mal uso de las redes sociales, así como de los dispositivos móviles -con todas las alteraciones conductuales que conllevan para los adolescentes- representa una realidad a tener en cuenta. En dicho contexto surgen nuevos retos, y uno de ellos es el de ser capaces de captar la atención de los alumnos, mantenerla en el tiempo y devolvérsela en forma de conocimientos, recursos y motivación, con el objetivo de que sigan aprendiendo a lo largo de su vida y ejerzan su ciudadanía a través de la toma de decisiones libres y respetuosas, y en pro del bien común.

Pascual (2021) resalta el hecho de que <<ante un mundo caracterizado por la velocidad de los cambios, la interconectividad y la diversidad y, con un fuerte avance económico, digital, cultural y demográfico, la educación se enfrenta a un gran desafío>> (p.1). La sociedad en general, y la educación en particular, deben contribuir a la transformación de antiguos esquemas cognitivos y comportamentales que ya no responden a las necesidades y retos del siglo XXI. En un mundo cada vez más *líquido*, como describía Bauman, no podemos educar a la futura ciudadanía mediante métodos pedagógicos basados en modelos educativos decimonónicos (Subirats, 2020) en los que la exposición y la memorización se plantean como las únicas estrategias educativas para abordar la materia de Geografía e Historia.

A finales del siglo XX, la UNESCO propuso mediante el Informe Delors (1996) un nuevo enfoque para la idea de educación: una educación entendida como una herramienta necesaria para el progreso de la Humanidad, conceptualizada como un proceso ininterrumpido a lo largo de toda la vida y estructurada a partir de cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Preceptos que, en 2003, la OCDE (Organización

para la Cooperación y el Desarrollo Económico) recogió en el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de competencias), y que de manera progresiva han ido influyendo en la configuración de un nuevo modelo educativo basado en el desarrollo competencial, orientado a la formación de ciudadanos más capaces de responder a las demandas y retos del mundo globalizado del siglo XXI.

En los últimos 20 años hemos vivido una revolución digital que ha afectado a todos los ámbitos de la sociedad, y la educación tiene mucho que hacer para trabajar e integrar todos los conocimientos, habilidades y destrezas que este nuevo mundo demanda a los futuros ciudadanos. El alumnado ya no aprende de la misma manera, la sociedad cambia muy rápidamente y el entorno socioeducativo debe adaptarse a todas estas novedades, promoviendo una educación inclusiva, integradora y de calidad, como destaca el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (ODS4) de la Agenda 2030: “Educación de Calidad”. El rol del docente, lógicamente también ha cambiado. Ahora tiene un carácter multidimensional en el que debe identificar las necesidades y características de los discentes para diseñar propuestas didácticas en las que los estudiantes sean los protagonistas de su aprendizaje. Ante todos estos retos, la materia de Geografía e Historia puede responder con solvencia.

1.1. Justificación

El cambio legislativo actual, justifica por sí mismo un replanteamiento metodológico enfocado hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje competencial y transversal, en el cual se contextualiza nuestra propuesta de intervención didáctica. Los principios generales y pedagógicos establecidos en 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) y concretados en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (RD 217/2022) ponen énfasis en la atención a la diversidad, el aprendizaje de carácter significativo y la promoción de la autonomía y la reflexión. Los datos obtenidos de diversos estudios (véase Pisa, 2018 y OCDE, 2020) invitan a los centros educativos a diseñar espacios de aprendizaje en los que se invite a los jóvenes a entender el mundo más allá de sus entornos inmediatos, interactuar con los demás

respetando sus derechos y dignidad, y actuar en la conformación de comunidades prósperas y sostenibles.

Detrás del título “¿Cómo se crea la Historia?” se presenta un contexto educativo en el cual el modelo pedagógico se ha ido transformando, puesto que las necesidades educativas también lo han hecho, pero pese a ello, parece imponerse una realidad: y es que, aunque el paradigma educativo ha cambiado, la problemática sigue siendo la misma.

A pesar de que el aprendizaje del tiempo histórico es uno de los elementos básicos para adquirir habilidades en la interpretación del pasado, las dificultades del alumnado sobre esta cuestión han sido identificadas como uno de los principales problemas en la enseñanza de la historia. (Gómez y Miralles, 2016, p.15)

1.2. Planteamiento del problema

Desde la década de los setenta del siglo XX, la problemática que acucia a las ciencias sociales parece ser siempre la misma: la larga distancia que suele existir entre lo que se explica en el aula y lo que entienden los alumnos. La tendencia de los últimos años desde la perspectiva de las teorías constructivistas, la neuroeducación y la comunidad educativa, entre otros organismos, es apostar por el uso de metodologías activas que estimulen determinadas áreas cerebrales y que se mejoren los entornos personales de aprendizaje, pues el grado de motivación que se incentive en el alumno estará estrechamente ligado a su rendimiento académico.

La elección de las metodologías de clase invertida y gamificación como estrategias educativas, se justifica por lo que acabamos de exponer: existe una relación directamente proporcional entre motivación y aprendizaje. Transmitir y hacer comprender a los alumnos de 13 y 14 años, el concepto de tiempo histórico y la importancia y utilidad que este tiene para su vida, no es tarea fácil. El alumnado considera la historia una materia que no tiene ninguna utilidad en su vida, pero tal y como señala Pérez (2018) nuestro cometido ha de ser revertir esta concepción. ¿Cómo? Abordando la clase de historia con un enfoque plenamente humanista que permita al alumnado construir su propia narrativa, y por lo tanto su conciencia ciudadana. Se trata de ayudarles a entender esa idea de Freire recuperada en Santiesteban (2017) según la cual, tomar conciencia de la temporalidad ayuda a reconocerse como seres sociales con cultura

política en la que tomar decisiones, y, por lo tanto, el aprendizaje de la historia se convierte en una herramienta necesaria en el ejercicio de una ciudadanía democrática.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Diseñar una propuesta de intervención basada en la gamificación utilizando las estrategias de aprendizaje colaborativo y *flipped classroom*, para explicar el pensamiento histórico a través de la transición de la Edad Antigua a la Alta Edad Media.

1.3.2. Objetivos específicos

- Indagar en la literatura científica sobre: el aprendizaje y desarrollo del alumno adolescente, las metodologías activas y su aplicación a la materia de historia, y las principales problemáticas que plantea la didáctica de las Ciencias Sociales.
- Elaborar actividades enfocadas al desarrollo y comprensión del pensamiento histórico que tengan su base en la gamificación y el trabajo colaborativo.
- Evaluar las ventajas y desventajas que presenta la metodología *flipped classroom* y las estrategias de la gamificación y el aprendizaje colaborativo para el logro de los objetivos didácticos.
- Contribuir a comprender la historia como una narrativa multicausal y potenciar el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado.

2. Marco teórico

En este apartado del trabajo vamos a exponer y relacionar aquellos conceptos y aportaciones que consideramos más relevantes para desarrollar el marco conceptual y metodológico sobre el que realizar nuestra propuesta de intervención.

2.1. Prospectiva de la literatura científica

2.1.1. El pensamiento histórico: conceptualización y dificultades en su enseñanza y aprendizaje

¿Cómo se crea la Historia? O, dicho de otra manera, ¿cuáles son los elementos que hacen que la historia sea Historia y qué es importante y necesario que los alumnos comprendan? Para poder responder a estas preguntas e ir definiendo aquellos conceptos que consideramos clave, hemos empezado por intentar responder a la pregunta ¿Qué es el pensamiento histórico? Puesto que en la nueva legislación en materia educativa aparece como uno de los saberes básicos de la materia de Geografía e Historia, lo primero que hemos hecho ha sido consultar cómo define la ley este concepto. Según el Real Decreto 217/2022, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (RD 217/2022 de aquí en adelante) el pensamiento histórico es:

El proceso por el que se crean las narrativas sobre el pasado a través de la reflexión sobre su relevancia, el análisis de fuentes, la discusión sobre las causas y consecuencias de estos hechos, así como los cambios y continuidades entre estos, desde una perspectiva temporal y contextualizada, y en relación con determinados criterios éticos y cívicos. (RD 217/2022, p.96)

De esta definición deducimos que pensar históricamente implica una serie de competencias y habilidades cuya adquisición difícilmente podremos lograr a base de escuchar, memorizar y repetir. Retrocedamos entonces un poco en el tiempo para ampliar la perspectiva y analizar los distintos enfoques y aspectos que entran en juego a la hora de establecer cómo desarrollar el pensamiento histórico en nuestros alumnos.

Los griegos manejaban tres conceptos para referirse al tiempo: *Cronos*, *Kairós* y *Aión*, y cada uno de ellos apela a una dimensión filosófica diferente para comprenderlo. Para nuestra materia es importante entender la diferencia entre el primero y el segundo, pues constituyen

la raíz, el eje sobre el que se articula nuestro objeto de estudio. Gómez y Miralles (2016) recuperan la idea de Trepát al puntualizar que, mientras que *Cronos* alude al tiempo absoluto y el que podemos medir, *Kairós* hace referencia al <<tiempo existencial, social y humano, tanto personal como colectivo, de duraciones y ritmos más difíciles de precisar>> (pp.15-16) y el cual podemos llegar a comprender mediante el estudio de la temporalidad histórica. En términos más generales Trepát y Comes (1998) afirmaban que <<el tiempo no es otra cosa que el espacio entre dos cambios, con la particularidad de que los cambios no son nunca absolutos en todos los aspectos sociales y humanos, solo en algunos estratos>> (p.21). En esta misma línea Carrillo (2022) especifica que el tiempo, entendido como temporalidad histórica, es una categoría que aglutina otras dimensiones temporales concretadas en los siguientes conceptos: cronología, periodización, sucesión, causalidad, duración, simultaneidad, cambio y continuidad. Por lo tanto, la temporalidad histórica, en palabras de Hernández Cardona, citado en Gómez y Miralles (2016) se configura a través de <<los cambios sociales, las permanencias, las causas y consecuencias y los diferentes ritmos en los que se mueven los procesos históricos>> (p.15).

En esta línea argumental han sido muchos los autores que han explicado la importancia que tiene para la didáctica de la historia diferenciar entre estas dos concepciones del tiempo: el tiempo cronológico *versus* el tiempo histórico (Álvarez, 2020; Bellati, 2019; Blanco, 2007 y 2008; Peel, Piaget, Hallam, Fraisse, Hannoun, Zaccaria, Dickinson y Lee, Shemilt, Thornton y Vukelich, Freire, Gadamer, Rüsen, Seixas y Mattozzi referenciados en Santiesteban, 2017; Gómez, 2014; Gómez y Miralles, 2016; Pagès, 2019; Pagès y Santiesteban, 2010 y 2018; Prats, 2000; Santiesteban 2010, 2017; Torres, Trepát, Trepát y Comes, y Valls referenciados en Bellatti, 2019).

A partir de los años sesenta del siglo XX, se han producido múltiples estudios e investigaciones con diversos enfoques –como el de la psicología cognitiva, la psicopedagogía, la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales- cuyo tema de estudio ha sido precisamente la construcción y adquisición del pensamiento histórico, su utilidad y su vinculación con la educación para una ciudadanía democrática. Desde 1980, crecieron exponencialmente las investigaciones desarrolladas en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, y con ello, la proliferación

de publicaciones relacionadas con la comprensión, estudio y evaluación del concepto de tiempo histórico y otros conceptos vinculados con él. Compartimos la tesis de Santiesteban (2010) cuando afirma que aquello que la historiografía no puede abordar, lo debe hacer la Didáctica de las Ciencias Sociales planteando propuestas y creando estructuras conceptuales que permitan construir el pensamiento histórico.

La comprensión del tiempo histórico, y, por lo tanto, de sus categorías o dimensiones temporales, supone un ejercicio intelectual que requiere una determinada capacidad de abstracción, la cual permita <<establecer analogías entre experiencias propias y sucesos externos>> (Carrillo, 2022, p.125). Una de las principales diferencias, y dificultades para el estudio de las Ciencias Sociales respecto a otras ciencias –como son las Ciencias Naturales o las de carácter lógico-matemático- es precisamente la objetivación de estas categorías temporales. Es decir, los fenómenos sociales –precisamente por el carácter único que les confiere la combinación de todos esos cambios, causas, permanencias, consecuencias, etc. que los constituye- no son fenómenos observables y reproducibles en un laboratorio o mediante experimentos. Pero esto no significa que no tengamos objeto de estudio, todo lo contrario. En las Ciencias Sociales estudiamos al ser humano en su libertad, esto es la realidad social: Un “nosotros colectivo” materializado en las relaciones que establece el ser humano con su entorno y con sus iguales; en las actividades económicas, políticas y culturales que se derivan de ello, y en el legado material e inmaterial que deja. Y todo ello puede, y debe, ser estudiado mediante el método científico propio de las Ciencias Sociales: el método histórico.

Pero la aplicación del método científico, concretado en el desarrollo del pensamiento histórico, lleva implícitas una serie de dificultades de distinta naturaleza. Joaquim Prats (2000) señaló que existen dos tipos de dificultades vinculadas a la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales: las contextuales, relacionadas con los factores externos, vinculados a la sociedad misma; y las de corte epistemológico, que hacen referencia a la propia naturaleza de esta materia. Estas últimas hacen referencia a la dificultad implícita que conlleva comprender la filosofía inherente al estudio de esta asignatura. Pues para Prats (2000) las Ciencias Sociales son <<un complejo y dinámico entramado de conocimiento en el que los hechos interactúan

en una suerte de dialéctica que supone el uso del pensamiento abstracto formal de más alto nivel>> (p.86).

Por otro lado, también hemos indagado en las publicaciones que abordan el aprendizaje del tiempo histórico desde la perspectiva de la teoría curricular. Desde que, en 1969, Robert M. Price publicó en Reino Unido su artículo acerca de la preocupación de un sector del profesorado británico por, la cada vez más extendida, concepción de la historia como un saber inútil que no necesitaba ser comprendida sino memorizada, el debate que tal artículo suscitó, provocó el cuestionamiento de una didáctica basada en el “magicentrismo” en la que el alumno poco más podía hacer que no fuera escuchar y memorizar.

En 1997 Mikel Asensio, Mario Carretero y Juan Ignacio Pozo publicaron un artículo en el que se exponían las principales dificultades que tenían los alumnos españoles para la comprensión del tiempo histórico. Estos datos se compararon con los de otros países de habla inglesa y el resultado se planteó en forma de pregunta, que en palabras de los propios autores fue << A saber, ¿Por qué los alumnos – sobre todo adolescentes- no comprenden adecuadamente las Ciencias Sociales?>> (p.21). Posterior a este estudio y a lo largo de los años, han sido varios los investigadores y didactas que han intentado responder y demostrar dicha cuestión. Para Hervás y Miralles (2004) era necesario <<un modelo cognitivo de aprendizaje diferente, donde se fomenten capacidades intelectuales superiores: análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición>> (p.132).

Una década después, Cosme Gómez (2014) en un artículo sobre el tratamiento del pensamiento histórico en relación con los contenidos disciplinares de los libros de texto, concluye que la manera en la que se presentan los saberes conceptuales y el tipo de actividades mediante los cuales los alumnos han de demostrar el grado de aprendizaje, pareciera que lo único que se demanda al alumno es que memorice y reproduzca determinados contenidos del libro. Acabamos con Bellati (2019) para quien, la historia que tradicionalmente se ha explicado en la escuela, ha sido *Cronos*. Una historia de temarios infinitos, explicada con el método expositivo, evaluada mediante exámenes estandarizados y

planteada con una narrativa lineal, anacrónica, de hechos aislados y secuenciados, tratada por líneas del tiempo y árboles genealógicos sin fin.

2.1.2. El desarrollo psico-cognitivo, la formación en competencias y un modelo para el aprendizaje del pensamiento histórico.

Desde los años setenta del siglo XX, la mayoría de las investigaciones psicopedagógicas seguían una línea claramente piagetiana, focalizadas en la etapa de las operaciones formales, y según la cual, con palabras de Asensio, Carretero y Pozo (1997) <<los alumnos no pueden entender algunos contenidos (...) porque no han alcanzado un determinado nivel en su desarrollo cognitivo>> (p.24). Dicha afirmación ha sido ampliamente rebatida por los principales autores en materia de pedagogía, psicología cognitiva y neuroeducación. A día de hoy, sabemos que los adolescentes a lo largo de toda su etapa de formación de enseñanza básica y postobligatoria (esto es desde los 12 hasta los 17 años) van experimentando de forma gradual una maduración cerebral, la cual consiste en un proceso de reestructuración neuronal producido por cambios fisiológicos, enfocado al perfeccionamiento de sus facultades cognitivas y emocionales, y que se concreta en una mejora de sus habilidades de resolución de problemas. Sobre esta evidencia científica se asientan los principios pedagógicos de la Teoría Interaccionista-constructivista del aprendizaje – a su vez, marco conceptual de todas las metodologías activas-. Los autores clásicos (Piaget, Vygotsky y Ausubel) de dicha teoría, demostraron que se produce adquisición de conocimiento profunda y significativa cuando el sujeto se implica de forma activa en su propio proceso de aprendizaje, interactuando con sus pares en un entorno favorable, respetando su ritmo de maduración cognitiva y creando nueva información a partir de una síntesis entre lo que ya sabe y lo nuevo que ha aprendido.

Desde el campo de la neurociencia, la psicología cognitiva y la didáctica de las ciencias sociales, las premisas son muy claras: <<la emoción, los sentimientos, los mecanismos cerebrales y su expresión en la conducta siguen siendo la base, el pilar esencial, que debemos conocer para construir un edificio sólido en la enseñanza>> (Mora, 2020, p.59). Según Sanz (2022) para que se pueda producir un aprendizaje significativo, aquel que requiere de reflexión, acción y evaluación deben existir dos elementos de suma importancia. Por una parte, el procesamiento e integración de la nueva información con las ideas y conceptos previos que tiene el sujeto

almacenado en la memoria a largo plazo, y, por otra, una disposición emocional favorable, puesto que aprende el que quiere. Sabemos que las metodologías activas favorecen las relaciones de cooperación dentro del aula, fomentan la participación activa de los estudiantes, potencian la creatividad y la reflexión crítica, y contribuyen a limitar los procesos memorísticos a contenidos concretos y puntuales. Mediante su aplicación se consigue un aumento en la motivación (intrínseca y extrínseca) de los estudiantes, lo que favorece la adquisición de conocimientos basada en un aprendizaje profundo y significativo, y, en consecuencia, una mejora en el rendimiento académico del alumnado.

Pero una cosa es la capacidad de los alumnos para entender determinados contenidos (así como la adecuación de los métodos didácticos para su correcta enseñanza) y otra es la predisposición o actitud que éstos tienen hacia la materia. Si el estudio de las Humanidades en general, y de la Historia en particular, nunca ha gozado de muy buena reputación, en los últimos veinte años esta tendencia se ha intensificado. Tal y como hemos indicado en la introducción de nuestro trabajo, el paradigma educativo viene experimentando unas transformaciones que, en pleno desarrollo tecnológico y digital, obligan a un replanteamiento de los métodos de enseñanza. Los índices de desmotivación y abandono escolar siguen subiendo, la concepción instrumentalista del conocimiento ligada al individualismo de las sociedades post modernas, determina que los estudios sociales sean percibidos como materias prescindibles por su falta de utilidad en el mercado global (Pérez, 2018). Por lo tanto, uno de los principales retos a los que nos enfrentamos como docentes, es el de eliminar la idea de “utilidad” de la ecuación e introducir estrategias, mecanismos y herramientas para fomentar su interés y motivación.

Como decía Audigier citado en Santiesteban (2010) en las Ciencias Sociales, a diferencia de otras de diferente naturaleza, <<ningún concepto es monosémico; cada significado circula en una red de relaciones que construye el sentido atribuido al concepto>> p.36), lo que nos lleva a plantear la enseñanza de esta disciplina desde otra perspectiva, que es la del pensamiento histórico. La Historia para Prats (2000), por el hecho de ser una ciencia social, constituye <<un complejo y dinámico entramado de conocimiento en el que los hechos interactúan en una suerte de dialéctica que supone el uso del pensamiento abstracto formal de más alto nivel>>

(p.37) y esto implica desarrollar una serie de habilidades y competencias que nos permitan alcanzar este pensamiento histórico. Según Stone, también citado en Santiesteban (2010) <<para comprender ideas complejas y formas de investigación, los estudiantes deben aprender haciendo y deben cambiar activamente su opinión>> (p.37) es decir, si queremos que nuestros alumnos entiendan cómo se crea la Historia, debemos ofrecerles las herramientas necesarias para su estudio y comprensión.

Identificarnos como seres temporales nos permite entender la relación permanente entre pasado-presente-futuro. Antoni Santiesteban y Joan Pagès -principales autores de referencia- junto con Neus González, en 2010 propusieron un modelo conceptual sobre la adquisición de las competencias que contribuyen al desarrollo del pensamiento histórico, que consideramos que es de sumo interés y utilidad, pues a modo de hoja de ruta, permite articular la práctica docente con el objetivo último que es, que los estudiantes entiendan cómo se crea la Historia.

Figura 1. Modelo conceptual para la formación del pensamiento histórico.



Fuente: Elaboración propia, 2022, basada en Santiesteban, González y Pagès (2010, p.3)

En la toma de conciencia de esta temporalidad histórica, adquieren importancia otras competencias como son la narrativa, la empatía y la interpretación históricas. El alumnado

debe aprender cómo se construyen esas narrativas del pasado, y de qué herramientas disciplinares disponen para poder interpretarlas adecuadamente y de forma crítica. Para Chapman (2011) citado en Gómez y Miralles (2016) esto significa que es necesario el trabajo directo con fuentes, lo cual implicará a los alumnos a ser conscientes de que los procesos y/o hechos históricos no son certezas sino interpretaciones. Lo cual, y según Gómez, Ortuña y Molina (2014) referenciados en Gómez y Miralles (2016) promueve el desarrollo de un pensamiento crítico sobre las distintas maneras en las que los grupos humanos perciben los ritmos de cambios y permanencias a lo largo del tiempo.

Por otro lado, Ilaria Bellatti (2019) apuntaba cuán importante es <<esforzarse en desmenuzar todas las componentes del relato histórico en todas sus manifestaciones (representativas y discursivas) con tal de mejorar su enseñanza>> (p.18), pues la selección de contenidos y su distribución espacio temporal, tiene una implicación cultural en la construcción del relato histórico y la concepción del pensamiento histórico que se transmite a los alumnos y a la ciudadanía en general. Una década antes, Blanco (2007) señalaba que el tiempo histórico debería ser un contenido para el aprendizaje de la historia, pues <<contextualizar, reflexionar y explicar la convención histórica como proceso abstracto y cognitivo permite una comprensión más articulada del saber histórico>> (Blanco en Bellatti, 2019, p.29).

El desarrollo cognitivo del alumno no se puede lograr a partir de un único modelo. La flexibilidad y la creatividad deben caracterizar el proceso de enseñanza (Valcárcel, 2004); pues solo desde la diversidad y la adaptabilidad seremos capaces de desarrollar una educación integral, en la que se tengan en cuenta las necesidades y características específicas del alumnado. Por todo ello, creemos que es útil, necesario y conveniente hacer uso de las metodologías activas en el área de historia, pues como hemos podido comprobar las Ciencias Sociales son una materia sensible e idónea para poner en práctica estos principios pedagógicos ya que facilitan la enseñanza y el aprendizaje de conceptos transversales y propios de la Historia con un elevado nivel de abstracción.

2.2. Metodología

En este apartado del trabajo presentamos una caracterización conceptual y metodológica de los dos métodos educativos sobre los que se fundamenta nuestra propuesta de intervención. En el primer subapartado analizaremos la gamificación, una estrategia educativa que en los últimos diez años ha experimentado un auge progresivo en el campo educativo. Y en el segundo subapartado explicaremos el método *flipped classroom* o aula invertida, una manera de organizar el contenido y las sesiones que se presenta como metodología puente al ser fácilmente combinada con otras estrategias y recursos didácticos.

2.2.1. Gamificación

Tanto para Platón como para Aristóteles (s. IV a.e.c) el juego era la herramienta idónea para transmitir a los individuos los valores de la cultura de la que procedían, y además contribuía a ejercitar aquellas actividades para las que deberían estar capacitados en la vida adulta. Desde finales del siglo XIX –sobre todo a partir del surgimiento de las teorías constructivistas del aprendizaje y el desarrollo de las metodologías activas- han sido muchos los autores que han defendido el uso del juego en contextos educativos por el enorme potencial formativo que tiene. Desde ópticas muy distintas, se han expuesto y desarrollado los beneficios y los aportes que supone la integración del juego en la creación y fijación de nuevos aprendizajes, al ser este entendido como <<una actividad completa que engloba distintas áreas de conocimiento [pues] provoca pensar, expresarse (...) provoca sentimientos (...) y comporta relacionarse con otros>> (Cornellà et.al., 2020, p.7).





Aunque durante mucho tiempo se limitara a los espacios de ocio la ludificación de determinadas actividades, a lo largo de los siglos XX y XXI, han sido muchos los autores que han aludido a los beneficios del uso del juego en entornos formales de educación. En Cornellà et.al. (2020) se reseña la importancia que tiene el juego como elemento educativo, y referencia a algunos de los psicopedagogos más destacados del siglo XX. Para Montessori (1960) el juego permite un aprendizaje sensorial donde el alumno avanza a su ritmo y el docente le acompaña para que aprenda. Según Dewey (1997) es una preparación, entendida como una actividad inconsciente que ayuda en el desarrollo mental y social, pues nos prepara

para la vida adulta. Desde la perspectiva piagetiana, el juego debe ser entendido como recurso y herramienta para el desarrollo intelectual (Piaget, 1999), a lo que Vygotsky (1978) añade la dimensión social, pues mediante la imaginación, dotamos de nuevos significados simbólicos todos los elementos que forman parte de él. Es un espacio de relación e interacción social donde se construyen los significados de manera conjunta.

Para Johan Huizinga (1939), también citado en Cornellà et.al. (2020) el juego es como un “Círculo Mágico”. Este autor definió el “Juego” como una experiencia que tiene lugar dentro de unos límites que separan el mundo del juego (“ficción”) del mundo exterior (“real”), que son temporales –pues sólo existen mientras dura la experiencia- y pueden ser físicos o imaginarios. Quien entra en este círculo lo hace voluntariamente y debe aceptar unas normas establecidas previamente –que, dicho sea de paso, no tienen nada que ver con las normas sociales-. Los sujetos podrán tomar sus propias decisiones de forma libre y autónoma, y el error no se contempla como fracaso o castigo, sencillamente forma parte de las dinámicas que se generen dentro de este círculo. García-Casaus (2021) recupera las tesis de Elkonin (1980) al hablarnos del juego como una práctica social capaz de motivar porque, aunque tenga normas, permite la aplicación del conocimiento al mundo real eliminando el tabú del error, lo que conlleva una disminución de la presión y el estrés en los estudiantes. Así pues, el juego se convierte en una experiencia divertida que permite explorar opciones y posibilidades sin percibir ningún tipo de presión o tensión.

Si bien es cierto que todos los juegos se componen de los mismos elementos (componentes, mecánicas, dinámicas y estética) no todos los métodos didácticos que utilizan el juego como recurso tienen el mismo enfoque ni el mismo resultado pedagógico. El hecho de que la mayoría de los juegos serios y videojuegos se hayan gestado en un ámbito comercial –y que posteriormente su uso se haya hecho extensivo al plano docente- ha comportado una serie de errores o de confusión sobre el concepto de gamificación. En la siguiente figura podemos observar las principales características de los elementos que componen el juego:

Figura 2. Elementos del juego.

 <p>MECÁNICAS</p>	Reglas básicas del juego que deben ser aceptadas y respetadas por todos los participantes. Los principales tipos de mecánicas son, las de: Cooperación, competición, desafío, retos, <i>feedback</i> y recompensas
 <p>DINÁMICAS</p>	El modo en el que los jugadores ponen en práctica las mecánicas, genera un carácter en el contexto lúdico. Este carácter o modo de aplicar las mecánicas constituye las mecánicas, que pueden ser de tipo: Narrativa, emociones, progresión, restricciones, relaciones sociales y estatus
 <p>COMPONENTES</p>	Son aquellos recursos que permiten diseñar la actividad gamificada. De los 15 que definieron Werbach y Hunter (2013) cabe destacar los siguientes: Avatares, logros, ránking, niveles, puntos, insignias y regalos
 <p>ESTÉTICA</p>	Son todos los elementos que ayudan a los jugadores a entrar en el juego (música, ambientación, narrativa, gráficos...). El grado de inmersión dependerá de la calidad y de los detalles.

Fuente: Elaboración propia, 2022, basada en Cornellá et.al., 2020, p.8 y Acosta-Medina et.al., 2020, p.33

Tal y como hemos apuntado previamente, existen diversas metodologías que utilizan el juego como herramienta formativa, pero ello no implica que todas sean gamificar el aprendizaje. Por una parte, tenemos el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) o *Game Based Learning* (GBL) que puede ser usado para repasar conceptos y destrezas, pero tiene un tiempo limitado y no suele tener una narrativa que lo estructure, por lo que se focaliza más en el uso de elementos que inciden en la motivación extrínseca del alumnado como son los sistemas de recompensa (Cuartero, 2021). Dentro de esta categoría encontraríamos los *Serious Games*, *Scape Room* o *Breakouts*, opciones en las que el juego es el vehículo, el medio en sí mismo para realizar el aprendizaje de unos contenidos en concreto.

Y, por otro lado, tenemos la Gamificación o *Gamification*, o llamada también “ludificación”, que consiste en incidir sobre la motivación intrínseca del alumno, con el fin de mejorar su implicación y su rendimiento académico. El término “gamificación” proviene de la palabra anglosajona *gamification*, y fue usada por primera vez en 2002 por el desarrollador de videojuegos Nick Pelling para explicar la aplicación de conceptos del videojuego a interfaces de usuario de otras aplicaciones (Cornellà et.al., 2020). A partir del 2008 fueron varios los autores que definieron y matizaron el concepto de gamificación: Deterding, Dixon, Khaled y Nacke (2011), Zichermann y Cunningham (2011), Kapp (2012), Werbach y Hunter (2013),

Ripoll (2014). Para Ripoll (2014), citado en Cornellà y Estebanell (2018) << gamificar es hacer vivir experiencias de juego en un entorno no lúdico>> (p.25), lo que significa que primero deberíamos poner al jugador-alumno en el centro de esa experiencia y dotarla de sentido educativo.

En Cornellà y Estebanell (2018) se hace referencia al modelo que propuso Marczewski (2013) basándose en el modelo SAMR de Puentedura (2013) con el objetivo de ayudar a definir, qué tipo de experiencia estamos diseñando en función de las variables que entran en juego. Según Marczewski (2013) la gamificación supone una macro categoría en sí misma, y dependiendo del nivel de profundidad y cuánto se extienda en el tiempo, podremos hablar de un tipo u otro de gamificación (ver figura 12, anexo F). Por lo tanto, a la hora de diseñar una experiencia gamificada es recomendable tener en cuenta una serie de elementos que, aunque no determinarán si la propuesta funcionará o no, sí que servirán para aumentar las posibilidades de proyectar una propuesta atractiva y que genere interés en los estudiantes. Estos elementos, según Cornellà et.al. (2020) son: diversión, motivación, narrativa, emociones, progreso, tecnología, diversidad (ver tabla 32, anexo F). Consideramos de suma importancia el elemento de la narrativa por tener una relación directa con la naturaleza de nuestra materia, y con el modelo conceptual para la adquisición del pensamiento histórico de Santiesteban, González y Pagès (2010) (ver figura 1). Con palabras de Cornellà et.al. (2020): << Se trata de contar una historia en la que se sumerjan las personas participantes y donde desarrollen sus acciones para conseguir el objetivo final>> (p.13).

Para elaborar el relato que nos ayude a captar la atención de nuestros alumnos y que los invite a entrar en el “círculo mágico”, nos será muy útil seguir el esquema narrativo conocido con el nombre *The Hero's Journey* (el Viaje del Héroe). Christopher Vogler (2002) diseñó un esquema (ver figura 3) a partir de las fases por las que atraviesa cualquier protagonista de cualquier historia, mito o leyenda. Dieciséis fases que describió el profesor de mitología comparada, Joseph Campbell (1949) y que quedan resumidas en doce:

Figura 3. *The Hero's Journey, la construcción de la narrativa gamificada*

- | | |
|--------------------------|---|
| 1. Mundo ordinario | 7. Internamiento en la caverna más profunda |
| 2. Llamada a la aventura | 8. La Odisea. Muerte y resurrección |

3. Rechazo de la llamada
4. Encuentro con el mentor
5. Travesía del umbral. Los guardianes
6. Los aliados, los enemigos, las pruebas
9. La recompensa. El elixir del conocimiento
10. Regreso con persecución. Gran lucha final
11. Nueva resurrección
12. Retorno con el elixir del conocimiento.



Fuente: Elaboración propia, 2022, basada en Cornellà Canals i Estebanell, 2018, p.14

Es importante recalcar que gamificar una experiencia dirigida al aprendizaje no consiste en proponer un juego que nos inventemos nosotros y que una vez explicado a los estudiantes, éstos funcionen independientemente. La gamificación es una herramienta de la que nos serviremos para motivar a nuestros alumnos para que alcancen unos objetivos didácticos concretos, y para ello debemos guiarlos en las sucesivas fases que se irán desarrollando a lo largo de la experiencia gamificada. El Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2016) en línea con los trabajos de Yu-kai (2013) y Sudarshan (2013) propone cuatro fases para estructurar y dirigir a los alumnos a través de la experiencia gamificada. Estas cuatro fases son las siguientes:

Tabla 1. Fases para estructurar la actividad y establecer los niveles de dificultad

FASE	DESCRIPCIÓN
Descubrimiento <i>Discovery</i>	Presentación e introducción en el juego: de qué va la historia, qué reto o desafío deben resolver, qué reglas son las que deben seguir, y qué opciones y posibilidades tienen para tomar decisiones.
Entrenamiento <i>Onboarding</i>	desafío inicial que el alumno-jugador pueda resolver con facilidad para familiarizarse con el funcionamiento del método de aprendizaje y se sienta motivado para seguir con él.
Andamiaje <i>Scaffolding</i>	A través de los distintos elementos que hemos puesto en juego, iremos dirigiendo al alumno-jugador en ese proceso de aprendizaje. Para que éste mantenga su interés y motivación a lo largo de las distintas fases, debe existir un equilibrio entre el nivel de

	dificultad y mejora de las habilidades y competencias. Se trata de conseguir que el estudiante esté completamente centrado e implicado en la actividad que está llevando a cabo, y que ese quehacer se produzca dentro de un equilibrio entre la ansiedad (de no saber realizar la tarea) y el aburrimiento (necesita mayor nivel de dificultad). Esta actitud o estado mental es lo que Csíkszentmihályi (1990) llama <i>Flow Channel</i> .
Maestría <i>Pathway to mastery</i>	Estos son los niveles superiores de las habilidades cognitivas recogidas en la Taxonomía de Bloom. Esta fase debe crear las condiciones necesarias para que los estudiantes avancen en el juego mediante la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos, ya que siguen un proceso gradual coherente con la globalidad de la experiencia gamificada.

Fuente: Elaboración propia, 2022 basada en Monterey (2016, p.11)

También debemos tener en cuenta que, en función de los objetivos que marquemos y las mecánicas que propongamos, nuestro alumnos-jugadores establecerán una diversidad de dinámicas y estrategias para lograr el reto, el cual variará en función de sus propios objetivos dentro de la experiencia gamificada. Por lo tanto, antes de diseñar nuestra propuesta es recomendable que tengamos en cuenta los distintos tipos de jugador y plantear escenarios atractivos para la mayoría de nuestros alumnos. Según Richard Bartle (1996) en función de los objetivos de logro que se derivan de las dinámicas del juego, podemos distinguir entre jugadores triunfadores (logro), exploradores (exploración), socializadores (socializar) y competidores (imposición). En 2013 Marcwesi redefinió esta clasificación general ciñéndola al campo de la gamificación. En la siguiente tabla hemos sintetizado los tipos de jugador definidos por ambos autores de acuerdo con los objetivos y la motivación:

Tabla 2. Tipos de jugador según objetivos de logro y motivación.

TIPOS DE JUGADOR-ALUMNO	MOTIVACIÓN	OBJETIVOS	
Socializadores	Relacionarse	SOCIALIZACIÓN	Usar los sistemas de comunicación del juego para interactuar con los demás
Espíritus libres	Autonomía	EXPLORACIÓN	Explorar todas las posibilidades que ofrece el mundo virtual
Triunfadores	Logro y dominio	LOGRO	Conseguir los logros relacionados con el juego
Filántropos	Propósito y dominio		
Jugadores	Recompensas	IMPOSICIÓN	Si las reglas lo permiten, dañar a los demás en beneficio propio
Revolucionarios	Cambio		

Fuente: Elaboración propia, 2022, basada en Bartle (1996) y Marczewski (2013)

Así pues, lo primero y fundamental a la hora de diseñar una propuesta de gamificación es plantear una experiencia de aprendizaje divertida que genere curiosidad e interés a nuestros

estudiantes y que les rete a superarse. En todo este proceso, la motivación es el factor clave, el elemento estrella para que todo aquello que queremos que aprendan nuestros alumnos sea útil, profundo y significativo. En 1997 la APA (*American Psychological Association*) afirmó que el <<qué y cuánto aprende el estudiante está influenciado por la motivación, [y], la motivación para aprender, a su vez, está influenciada por [el] estado emocional, creencias, intereses, metas y hábitos de pensamiento [que tiene el individuo]>> (APA en García *et. al.*, 2021, p.45). Por lo tanto, si queremos incidir en la motivación de nuestro estudiantado será necesario que primero identifiquemos aquellos elementos que activan su atención e interés.

De Cornellà *et.al.*, (2020) tomamos como referencia conceptual la Teoría de la Auto-Determinación (TAD) o *Self-Determination Theory* (SDT) de Ryan y Deci según la cual, <<el ser humano es inherentemente proactivo y muestra un fuerte deseo interior de crecimiento>> (p.13), pero que aun así necesita de un contexto externo que favorezca y estimule esta tendencia innata. Vinculada a esta macro teoría tenemos el modelo R.A.M.P –por sus siglas en inglés *Relatedness, Autonomy, Mastery and Purpose*- propuesto por Andrzej Marzewski (2013) cuya base ideológica es una síntesis de los conceptos clave que definen la motivación y que están relacionados con la gamificación (ver figura 12, anexo F). Por lo tanto, si planteamos experiencias de aprendizaje que impliquen alguna de estas categorías, estaremos proponiendo tareas que son intrínsecamente motivadoras. Es decir, la realización misma de la actividad será percibida por el alumnado como la propia recompensa y, tal y como apunta McGonigal (2013) las emociones positivas que experimentan durante el proceso y la percepción de progreso y mejora sin miedo al error, son lo que les motiva a tener iniciativa propia y hacerse cargo de su propio aprendizaje.

En conclusión, debemos entender la gamificación o ludificación como una herramienta didáctica motivacional que nos sirve para estimular e incentivar a nuestros alumnos para que modifiquen sus conductas y lleven a cabo determinadas acciones o actividades dirigidas a la construcción de su propio aprendizaje. Al mismo tiempo que este resulte ser un conocimiento profundo, significativo y duradero, y que además sean conscientes de los procesos de metacognición que les han de servir para un aprendizaje a lo largo de toda su vida. El interés, la diversión y la motivación propiciarán ambientes de trabajo donde potenciar la colaboración

y cooperación, la atención a la diversidad y el desarrollo de las competencias y saberes propios de su etapa de aprendizaje.

2.2.2. *Flipped Classroom* o Aula Invertida

Con palabras de Berenguer (2016) la metodología *Flipped Classroom* o Aula Invertida es un modelo educativo <<cuyo principal objetivo es que el alumno asuma un rol mucho más activo en su proceso de aprendizaje que el que venía ocupando tradicionalmente>> (p.1). Este cambio de rol se concreta en una inversión del enfoque didáctico, es decir, permite el poder prescindir de la estructura convencional en la que el profesor daba su clase magistral, los alumnos hacían los deberes y estudiaban por su cuenta en casa, y al final era evaluados a través de modelos estandarizados de examen en los que se premiaba la reproducción exacta del contenido de los apuntes o el libro de texto. Mediante esta nueva modalidad educativa, que ya con su nombre apela a la inversión de dinámicas, el alumno asume un papel preeminentemente proactivo y el docente se convierte en el guía y asesor del proceso de enseñanza aprendizaje, permitiendo un fomento de la atención a la diversidad del alumnado y aprovechando cualitativamente el tiempo de clase.

En 2006, Aaron Sams y Jon Bergmann, dos profesores de química de un instituto de Colorado (EUA), decidieron grabar y distribuir entre su alumnado, vídeos cortos (a modo de píldoras instructivas) para garantizar y facilitar el aprendizaje de la materia a todos los estudiantes, acudieran o no a clase. Para Sams y Bergman (2014) –principales dirigentes de la Flipped Learning Network (FLN) y autores de “*Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every day*”- el modelo Flipped Learning es:

A pedagogical approach in which direct instructions moves from the group learning space to the individual learning space, and the resulting group space is transformed into a dynamic, interactive learning environment where the educator guides students as they apply concepts and engage creatively in the subject matter.

De acuerdo con Aguilera *et.al.* (2017) la innovación de este modelo radica en que se redirige la atención al alumnado quien tiene todo el material didáctico necesario a su disposición, facilitado previamente por el docente y atendiendo a los principios pedagógicos de diversidad, educación personalizada y enfoque integral. Así pues, la idea medular de esta metodología es

promover la autonomía del estudiante facilitando y fomentando que los discentes trabajen por su cuenta y fuera del aula (Berenguer, 2016) aquellos conceptos teóricos que sean clave para el desempeño de sus competencias.

Las teorías o modelos conceptuales subyacentes a esta metodología pedagógica son, por una parte, el Cono de la Experiencia de Edgar Dale (1946) y, por otra, la Taxonomía de Benjamin Bloom (1956). Ambas teorías son la base para comprender cómo se articula la estructura y funcionamiento de este modelo educativo, puesto que, de un lado, se prioriza el rol activo del alumnado –aprendemos haciendo más que escuchando (Dale, 1946)- y de otro, nos facilita definir los objetivos didácticos de las actividades que queramos diseñar. La Pirámide o Taxonomía de Bloom se divide en seis niveles que representan categorías cognitivas clasificadas como las de orden inferior (los tres primeros niveles) y las de orden superior (los tres últimos niveles). Mediante esta fórmula taxonómica seremos capaces de identificar los niveles de conocimientos fáctico, conceptual, procedimental, y metacognitivo que nos ayudan a definir nuestros objetivos de aprendizaje.

Figura 4. Taxonomía de Bloom y cono de la experiencia de Dale como base del *flipped classroom*.



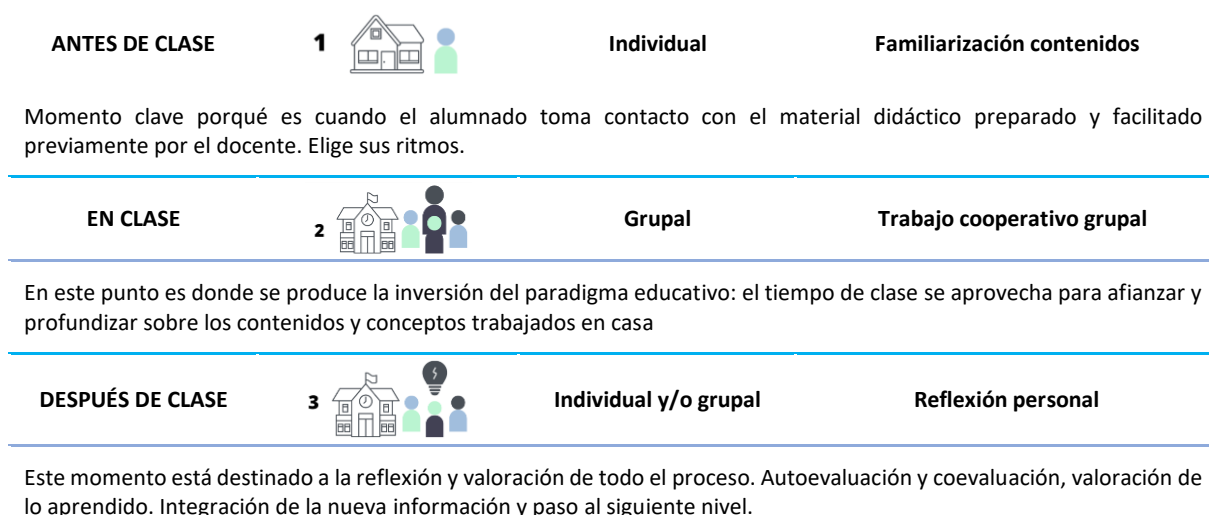
Fuente: Elaboración propia, 2022, basada en infografía de Aula Planeta y el cono de aprendizaje de Dale

Estos sistemas de categorización del aprendizaje nos permitirán estructurar las actividades de manera coherente y cohesionada, de manera que los alumnos también entiendan cómo van a aprender. Es decir, cuál es el trabajo que se espera que hagan por su cuenta, y qué, cuándo y cómo se van a trabajar y a reforzar esos contenidos. Como podemos ver, el modelo aula invertida ayuda a romper con la estructura convencional de la clase tradicional, pues

<<permite dinamizar la clase y potenciar el aprendizaje autónomo a través de la participación activa del estudiante en la búsqueda del conocimiento>> (Daquilema, et al., en Ordoñez Ocampo et.al., 2021, p.501) sin que ello implique que el alumno esté solo en el proceso de aprendizaje. Tal y como afirman Beesley y Apthorp en Berenguer (2016) el hecho de que los estudiantes puedan poner en práctica los conceptos teóricos que han trabajado por su cuenta en clase y con el “*feedback* formativo” del profesor, aumenta hasta cuatro veces más la efectividad del proceso de aprender a aprender.

El cómo se estructuran las sesiones y qué tipo de actividades se llevan a cabo en cada una de las fases de la programación didáctica, constituye el “quid” de la cuestión del método Aula Invertida (ver figura 5). Esta inversión en el orden, también conlleva un cambio en la programación didáctica. El profesor deberá programar muy bien sus sesiones y anticipar el trabajo que los estudiantes deberán preparar individualmente antes de asistir a clase. Este podría ser uno de los principales inconvenientes o resistencias por parte del profesorado a la hora de implementar esta nueva metodología porque, pese a la gran cantidad de información (talleres, cursos, conferencias, publicaciones, experiencias, etc.) que existe relacionada con el *flipped classroom*, muchos profesores creen que se reduce al hecho de grabarse en video y después en clase hacer los deberes que antes se hacían en casa (Lucero, 2015).

Figura 5. Estructura de las sesiones según el modelo *flipped classroom*.



Fuente: Elaboración propia, 2022, basada en Norberto Cuartero (2021)

2.3. Experiencias con el *flipped classroom* y la gamificación en ciencias sociales

Para completar el marco teórico de nuestra propuesta, hemos hecho una selección de algunas de las experiencias educativas realizadas en el área de ciencias sociales en las que se han aplicado los métodos pedagógicos que queremos implementar en nuestro proyecto. Por lo tanto, estos ejemplos nos sirven como referente ya que en cierto modo validan la elección de dichas metodologías para la asignatura de Geografía e Historia. Cabe añadir, que la literatura especializada ha demostrado que ambos métodos contribuyen de manera rápida y duradera a la creación y adquisición de aprendizajes profundos y significativos porque favorecen el <<desarrollo de la creatividad, reflexión, argumentación, criticidad e independencia cognoscitiva>> (Ordoñez Ocampo et.al., 2021, p.497). Si bien es cierto que no podemos valorar la efectividad de una metodología en sí misma – pues se debe evaluar el grado de adecuación e idoneidad en función del contexto en el que se quiera implementar-, sí que podemos valorar cuáles son los recursos y estrategias educativas que tenemos a nuestro alcance para captar el interés de nuestros estudiantes y ayudarles a crear aprendizajes significativos que se traduzcan en una mejora en su rendimiento académico.

Para las experiencias con *flipped classroom*, a nivel nacional queremos destacar el proyecto de José Antonio Lucero, profesor de Geografía e Historia. “La cuna de Halicarnaso” es el nombre de su canal de Youtube, el cual fue creado en 2011 para dar respuesta a un problema de motivación en parte del alumnado. El modo en el que están editados los vídeos, las referencias a la cultura popular integradas en la explicación y que los alumnos conocen –y que por tanto conecta con sus conocimientos previos-, el nivel de contenido, así como el carisma del mismo profesor, hacen de sus vídeos una herramienta útil, eficaz y amena que contribuye a que los alumnos (y no alumnos) aprendan los conceptos esenciales de cada tema del currículo escolar. (ver en anexo E.1., Nº.1).

En cuanto a la gamificación como herramienta educativa, son múltiples y diversos los ejemplos que podemos encontrar, y resulta un tanto complicado sintetizar en tan poco espacio todas las experiencias docentes que existen al respecto. En primer lugar, compartimos una propuesta que, aunque no es del ámbito de ciencias sociales ni tampoco de secundaria, creemos que es interesante por la simplicidad en lo que a recursos materiales se refiere, y

porque engloba todos los aspectos que hemos definido y expuesto en el marco teórico de esta metodología. Se titula “Las 12 pruebas”, inicialmente fue pensado y diseñado para la asignatura de Lengua y Literatura Castellana, pero con el tiempo se ha comprobado que es reproducible y exportable a cualquier otra área curricular. Es un proyecto que se implementó por primera vez, en el centro Lope de Vega International School, en el curso 2015/16 y está pensado para que se puedan trabajar todas las competencias clave, independientemente de la asignatura. Esta experiencia de aprendizaje consiste en que los alumnos deben resolver una serie de acertijos, enigmas vinculados con los contenidos de la asignatura. Cada prueba implica un nivel de dificultad mayor hasta llegar a la última prueba en la que sólo podrán participar los alumnos que hayan superado las anteriores, es por tanto eliminatoria. Esta metodología ha facilitado el proceso de aprendizaje en el alumno sin que éste fuera consciente al 100% porque su atención estaba focalizada en otros aspectos. El hecho de que después de siete años se siga programando esta dinámica en distintas asignaturas del mismo centro, y que además se hace por demanda de los propios alumnos, verifica y garantiza que es una buena metodología, puesto que los resultados académicos son buenos, la predisposición de los alumnos es positiva y es una propuesta reproducible y exportable a cualquier nivel y materia curricular. (ver en anexo E.1., Nº.2)

Por otro lado, para ejemplificar experiencias de gamificación en ciencias sociales para secundaria, nos ha parecido muy interesante el Programa “Creación de Recursos Educativos Abiertos” (CREA): un proyecto vinculado a la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura. En su página web (ver en anexo E.1., Nº.3) podemos encontrar variedad de recursos y experiencias de aprendizaje para materias y niveles distintos, de los cuales queremos destacar los siguientes.

En primer lugar, tenemos la propuesta titulada “El destino de Roma” pensada para los alumnos de 1º de ESO, organizada en 15 sesiones en las que los alumnos irán aprendiendo sobre la Roma Clásica a medida que vayan resolviendo retos. En esta propuesta se combinan las TIC, la gamificación y el método aula invertida, y por ello resulta relevante para nosotros, puesto que junto con los textos donde se exponen los contenidos necesarios para resolver los enigmas, los alumnos también tienen a su disposición una serie de vídeos explicativos,

reproducciones en 3D de los monumentos más importantes de cada ciudad. De este modo el alumno puede trabajar en casa y a su ritmo con el material didáctico que tiene a su disposición online. Empieza con la presentación de la narrativa y los retos que deben superar, explica las mecánicas del juego estableciendo unos niveles de logro que marcan el aprendizaje del alumnado, y se facilita toda la información en la llamada “Hoja de ruta” en la que también pone a disposición de los estudiantes las rúbricas de evaluación. Por tanto, en todo momento el discente sabe qué es lo que tiene que hacer y cómo y por qué va a ser evaluado. A partir de esta estructura, se ofrecen una serie de actividades que pueden ser *kahoots*, ejes cronológicos, acertijos, *quizizz*, comentarios de obra, etc. De esta manera el docente se asegura de ofrecer una variedad de recursos didácticos mediante el uso de las TIC y la gamificación del aprendizaje para que los alumnos aprendan siguiendo unos criterios pedagógicos concretos. (ver en anexo E.1., Nº.4)

Finalmente destacamos la propuesta para 2º de la ESO de ciencias sociales titulada “El viaje de Zoraida”, diseñada por José Padín González y publicada el 15 de noviembre del 2022 en el portal del programa CREA (ver en anexo E.1., Nº.5). El objetivo principal de este proyecto es incidir en la imaginación histórica, competencia que según el modelo teórico conceptual sobre el desarrollo de las competencias para la adquisición del pensamiento histórico planteado por Santiesteban, González y Pagès (2010) -modelo conceptual que ya hemos explicado en el marco teórico- se trabaja mediante la empatía histórica y la contextualización histórica, que a su vez contribuyen al desarrollo de un pensamiento crítico y creativo, descartando los juicios morales desde el presentismo. Igual que en “El destino de Roma”, el hilo conductor de la gamificación es un viaje organizado en tres etapas: la primera se titula “Un problema, una solución”; la segunda “Aprendiendo de las mejores”; y la tercera es “Preparamos el viaje”. Cada una de estas etapas corresponde a una tarea en la que el alumno debe ser capaz de evidenciar el conocimiento adquirido. La última y cuarta tarea es un cuaderno de viaje mediante el cual el aprendiz creará un producto propio a partir de los aprendizajes realizados. En esta propuesta también está presente una combinación entre *flipped classroom* y gamificación, así como el uso generalizado e integrado de diversas herramientas digitales como *Google Classroom* o la aplicación *Quizziz*.

3. Propuesta de intervención

3.1. Presentación de la propuesta

La propuesta de intervención en el aula del presente trabajo ha consistido en diseñar una unidad didáctica basándonos en las metodologías y líneas pedagógicas desarrolladas en el marco teórico. La unidad didáctica que proponemos es el tema de la Alta Edad Media - concretamente el período de transición de la Edad Antigua a la Edad Media- y tiene como objetivo principal lograr que los estudiantes adquieran en grado satisfactorio, las capacidades y aptitudes vinculadas al saber básico que constituye el “pensamiento histórico”. Es por este motivo que hemos titulado la unidad didáctica con el nombre “¿Cómo se crea la Historia?”. En el anexo A se puede consultar la presentación de dicha propuesta.

3.2. Contextualización de la propuesta

A la hora de elaborar nuestra propuesta didáctica nos hemos ajustado a los textos legales recogidos en la siguiente tabla:

Tabla 3. Normativa según ámbito administrativo en materia educativa

Normativa Europea	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente ▪ El documento <i>Key Drivers of Curricula Change in the 21st Century</i> de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO
Normativa Estatal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOMLOE ▪ Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria ▪ Orden EFP/754/2022, de 28 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional
Normativa Autonómica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ley 1/2022, de 8 de marzo, de educación de las Illes Balears ▪ Decreto 32/2022, de 1 de agosto, por el que se establece el currículum de educación secundaria obligatoria en las Illes Balears

Fuente: Elaboración propia, 2022

La propuesta de implementación de Aula Invertida y Gamificación como metodologías activas para trabajar el pensamiento histórico -entendido como saber básico transversal propio de la materia- ha sido diseñada para el alumnado de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de un instituto de titularidad pública ubicado en un barrio periférico de la

ciudad de Palma de Mallorca (oficialmente Palma). A continuación, pasaremos a describir brevemente las características del entorno, del centro y de sus alumnos de modo que nuestra propuesta de intervención se entienda en el contexto para el que ha sido diseñada.

Nuestro instituto está ubicado en el barrio palmesano de Son Cotoner, perteneciente al Distrito de Poniente situado entre la vía de cintura, el torrente de la Riera y el camino de Jesús, a tres kilómetros de distancia en dirección norte-oeste desde el centro de la ciudad. Aunque no siempre ha sido así, actualmente tiene una densidad de población de casi 12.000 habitantes y cuenta con una red de servicios y tejido cívico que contribuyen a su completa integración con el núcleo urbanístico. Su titularidad es público-estatal por lo que su gestión corresponde a la administración autonómica competente, así como la oferta formativa que debe cubrir y los principios pedagógicos que la rigen. Tiene cinco centros adscritos, de los cuales únicamente dos están en las inmediaciones del mismo barrio (lo que significa que gran parte de los alumnos de secundaria responden a un perfil socioeconómico que puede ser distinto en función de los barrios de procedencia de cada uno de los centros adscritos), y los niveles de educación que puede cubrir van desde ESO, PMAR y Educación Especial Básica (educación secundaria obligatoria) hasta Bachillerato y Formación Profesional básica, medio y superior (educación postobligatoria).

Actualmente el centro tiene 500 alumnos y cuenta con un claustro de 65 profesores, además de 9 trabajadores de administración y servicios. El alumnado de nuestro centro es heterogéneo debido a la diversidad de sus nacionalidades, pudiéndolas dividir en 5 grupos: la mayoría de los estudiantes son considerados mallorquines de primera generación (por ser los nietos de los inmigrantes peninsulares de los años 70, 80 y 90) y por lo tanto todos entienden y hablan el catalán y el castellano en el aula, pero al mismo tiempo han ido en aumento los alumnos de incorporación tardía procedentes de Latinoamérica, Magreb, África, China y países balcánicos. Para este tipo de alumnado, que no conoce ninguna de las dos lenguas oficiales (catalán y castellano) se le incorpora al programa PALIC (inmersión lingüística y adaptación curricular temporal), que facilita la integración social y adquisición de saberes propios de la etapa educativa que les corresponde por edad.

El nivel socioeconómico de la mayoría de las familias se consideran rentas medias, pese a que se mantiene un determinado número de familias con problemas económicos para cubrir necesidades básicas y el material escolar. El centro también atiende a los alumnos con necesidades educativas específicas de apoyo educativo (ACNEAE), de las cuales podemos diferenciar entre, los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE), los de incorporación tardía, los de altas capacidades, TDAH y dificultades específicas de aprendizaje, y, por último, aquellos alumnos que presentan dificultades motivadas por condicionantes personales o de historia escolar.

Como es lógico, esta diversidad se ve reflejada en los distintos grupo-clase, a lo que debemos sumar los tipos de interacción y dinámicas que se producen entre los alumnos. Pasemos a describir el grupo para el que se ha diseñado esta propuesta de intervención. Tal y como hemos indicado, se trata de un curso de 2º de la ESO. Si bien estas características se transponen a la realidad de las aulas, cada grupo-clase tiene la suya propia. En concreto, nuestro grupo de 2º curso de la ESO está compuesto por 23 estudiantes 11 niñas y 12 niños, de los cuales, dos son de incorporación tardía (un chico ucraniano y una chica magrebí) y uno presenta dificultades específicas del aprendizaje, en concreto una incapacidad a la hora de escribir a mano, y por tanto necesita de ordenador para realizar las tareas.

3.3. Intervención en el aula

A la hora de diseñar nuestra propuesta didáctica, hemos tenido en cuenta los siguientes documentos (por orden de concreción curricular): La normativa estatal y autonómica -las correspondientes leyes de educación y sus decretos-, las coordinadas pedagógicas que establece el PEC (Programa Educativo de Centro) de nuestro centro, así como también las directrices marcadas por el Departamento de Geografía e Historia, la Jefatura de Estudios y la Directiva del centro. Teniendo en cuenta el marco normativo y partiendo de los objetivos curriculares propios de la etapa y nivel (en nuestro caso 2º de la ESO) hemos planteado un objetivo didáctico general para esta unidad didáctica, y una serie de objetivos didácticos específicos a través de los cuales podamos lograr el general.

3.3.1. Objetivos

Por una parte, tenemos los objetivos curriculares propios de la etapa (como hemos indicado previamente, para nosotros es 2º de la ESO) los cuales vienen definidos en la LOMLOE y su RD 217/2022, así como en la normativa autonómica correspondiente que es la Ley 1/2022, de 8 de marzo, de educación de las Illes Balears, y el decreto 32/2022, de 1 de agosto, por el que se establece el currículum de educación secundaria obligatoria en las Illes Balears. Tal y como se indica en dicha normativa, el objetivo general de esta etapa es, que, al término de la educación básica (esta es primaria y secundaria) el alumnado haya logrado la adquisición y desarrollo de las competencias establecidas en el Perfil de Salida del alumnado.

La materia de Geografía e Historia contribuye a que el alumno comprenda que es un ser temporal fruto de los cambios del tiempo y el espacio, que es el resultado de la acción humana dentro de un todo complejo, el cual ha presentado y presenta dilemas para el conjunto de la sociedad. Aprender a ponerse en contacto con los dilemas que una sociedad compleja como la nuestra implica, es tomar conciencia de los derechos y deberes que implica el ejercicio de una ciudadanía plena y democrática. Por otra parte, nuestro objetivo didáctico general es que el alumnado integre el estudio de la Historia como una ciencia social, y que, como tal, tiene su propio método para comprender y analizar su objeto de estudio (que es el ser humano en todas sus dimensiones sociales) así como sus instrumentos de análisis e interpretación.

Para ello, será necesario desarrollar aquellas competencias que contribuyen a la comprensión del pensamiento histórico, tales como: las dimensiones temporales del tiempo histórico (cronología, sucesión, cambio, continuidad, permanencia, etc.), la contextualización geográfica e histórica con un enfoque multicausal, y establecer una correlación entre el origen y evolución de las sociedades a lo largo del tiempo y el espacio con los retos y problemas actuales, de modo que para el alumnado el estudio de la historia adquiera importancia, interés y utilidad. En la siguiente tabla quedan resumidos los objetivos generales de etapa, de materia, y los específicos de la unidad didáctica.

Tabla 4. *Objetivos curriculares y didácticos de la propuesta de intervención*

OBJETIVOS CURRICULARES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajar sobre las fuentes de información mediante la diversidad de recursos 2. Contextualizar los aprendizajes en el entorno local y global
-------------------------------	--

		<ol style="list-style-type: none"> 3. Ejercer la solidaridad y la cohesión social 4. Respetar la diversidad cultural y otras identidades 5. Valorar y conservar el patrimonio 6. Defender la igualdad real entre hombres y mujeres 7. Erradicar cualquier tipo violencia o discriminación
OBJETIVOS DIDÁCTICOS	GENERAL	Desarrollar el pensamiento histórico como recurso y estrategia propio del método histórico, que, a su vez, contribuye a la capacidad de contextualizar, analizar e interpretar con criticidad los problemas actuales.
	ESPECÍFICOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y hechos históricos relevantes del periodo que va desde la caída del Imperio Romano de Occidente (476) hasta el año 1000 (aprox.) 2. Identificar, comprender y relacionar los principales aspectos culturales, políticos, religiosos y económicos que caracterizan la Alta Edad Media mediante el uso de fuentes históricas 3. Analizar las causas y consecuencias del fin de la Antigüedad y el principio de la Edad Media 4. Evaluar a través del arte los cambios y permanencias entre el mundo antiguo y el medieval 5. Indagar, seleccionar y analizar información relacionada con el tema, para crear un producto final que sintetice todo el conocimiento adquirido y demuestre el grado de consecución del pensamiento histórico

Fuente: Elaboración propia, 2022 basada en LOMLOE 3/2020

3.3.2. Competencias

Tal y como se indica en el RD 217/2022, en su Anexo I el Perfil de salida del Alumnado cuando finaliza la etapa de enseñanza Básica <<es la herramienta en la que se concretan los principios y fines del sistema educativo español>> (p.24). Este perfil es el vehículo que permite definir las competencias clave que los estudiantes deben desarrollar a lo largo de la etapa para ser capaces y competentes para afrontar los retos del siglo XXI. No existe jerarquía entre ellas y se interrelacionan constantemente contribuyendo cada ámbito curricular en su desarrollo y adquisición. A continuación, se describe cada competencia combinando la redacción del RD 217/2022 y las aportaciones de nuestra materia a cada una de ellas:

Tabla 5. Competencias clave y su descriptor

Competencia Comunicación Lingüística (CCL)	La competencia en comunicación lingüística constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos, así como comprender, interpretar y valorar críticamente dichos mensajes evitando los riesgos de manipulación y desinformación.
Competencia Plurilingüe (CP)	La competencia plurilingüe implica utilizar distintas lenguas, orales o signadas, de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación. En nuestro caso, requiere conocer, estudiar y respetar la lengua cooficial de la comunidad autónoma de las Illes Balears, que es el catalán. Integra, asimismo, dimensiones históricas e interculturales orientadas a conocer,

	valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de la sociedad con el objetivo de fomentar la convivencia democrática.
Competencia Matemática y competencia en Ciencia, Tecnología e Ingeniería (STEM)	Entraña la comprensión del mundo utilizando los métodos científicos, el pensamiento y representación matemáticos, la tecnología y los métodos de la ingeniería para transformar el entorno de forma comprometida, responsable y sostenible.
Competencia Digital (CD)	Con la nueva ley se ha hecho mucho hincapié en la importancia que tiene desarrollar esta competencia en los estudiantes y en el profesorado. En nuestra asignatura y para esta unidad en concreto se trabajará mediante la implementación y uso de las TIC (aplicaciones como el <i>Quizziz</i> o el <i>Kahoot</i> , plataformas educativas en línea como el <i>Google Classroom</i> , herramientas digitales varias como Youtube) como recurso didáctico adecuado a cada situación de aprendizaje.
Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA)	Esta competencia implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para conocerse y evolucionar personalmente, ser autónomo, resiliente y tener iniciativa en la resolución de conflictos. En este sentido nuestra materia contribuye en la toma de consciencia de los procesos metacognitivos, en aprender de la historia que el ser humano siempre se adapta a los cambios y en que con el trabajo colaborativo los resultados siempre son mejores.
Competencia Ciudadana (CC)	En nuestra materia se trabaja de forma intensiva esta competencia clave, pues contribuye a que alumnos y alumnas puedan ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial.
Competencia Emprendedora (CE)	Esta competencia está dirigida a desarrollar e integrar estrategias de comunicación y colaboración para detectar oportunidades y necesidades, y así crear modelos de negocio, proyectos o ideas desde una perspectiva ética, reflexiva y sostenible. Ser conscientes de que el patrimonio cultural y artístico puede contribuir en la economía local y nacional, y generar riqueza entorno a ello, forma parte de esta competencia.
Competencia Conciencia y Expresiones Culturales (CCEC)	Esta es otra de las competencias clave directamente relacionadas con nuestro ámbito de estudio puesto que supone comprender y respetar el modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones se expresan y se comunican de forma creativa en distintas culturas y por medio de una amplia gama de manifestaciones artísticas y culturales. Implica también un compromiso con la comprensión, el desarrollo y la expresión de las ideas propias, en la toma de conciencia del propio papel social y la pertenencia a una cultura determinada.

Fuente: Elaboración propia, 2022 basada en RD 217/2022

Cada una de estas competencias clave tiene asociados unos descriptores operativos que permiten graduar el nivel de adquisición de cada competencia clave. Así entonces, la CCL, por ejemplo, tiene 5 descriptores operativos (5 grados de adquisición) que, en función de la materia, nivel y etapa, irán vinculados a unas competencias específicas concretas. Es decir, la materia de Geografía e Historia tiene asociadas nueve competencias específicas, y cada una de ellas tiene unos descriptores operativos asociados. El grado de logro y adquisición de estos descriptores (y por ello, de las competencias clave) viene determinado por los criterios de evaluación. Así que con la LOMLOE desaparecen los estándares evaluables y la correlación

entre criterios y contenidos, y pasamos a evaluar competencias desde otra perspectiva (ver tabla 33, anexo F). A continuación, compartimos la definición de cada una de las competencias específicas que hemos seleccionado y el criterio de evaluación (CE) escogido para evidenciar el nivel de logro:

Tabla 6. Selección de las competencias específicas y los criterios de evaluación para la unidad didáctica

COMPETENCIA ESPECÍFICA	CRITERIO DE EVALUACIÓN (CE)
Nº.1: Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos.	CE 1.1: Elaborar contenidos propios a través del contraste de la información obtenida por medio de procesos y estrategias eficaces en la búsqueda, selección y tratamiento de la información.
Nº.3: Conocer los principales desafíos a los que se han enfrentado distintas sociedades a lo largo del tiempo, identificando las causas y consecuencias de los cambios producidos y los problemas a los que se enfrentan en la actualidad, mediante el desarrollo de proyectos de investigación y el uso de fuentes fiables, para realizar propuestas que contribuyan al desarrollo sostenible.	CE 3.4: Analizar procesos de cambio histórico de relevancia usando diferentes fuentes de información, teniendo en cuenta las continuidades y permanencias en diferentes periodos y lugares.
Nº.6: Comprender los procesos geográficos, históricos y culturales que han conformado la realidad multicultural en la que vivimos, conociendo y difundiendo la historia y cultura de las minorías étnicas presentes en nuestro país y valorando la aportación de los movimientos en defensa de la igualdad y la inclusión, para reducir estereotipos, evitar cualquier tipo de discriminación y violencia, y reconocer la riqueza de la diversidad.	CE 6.1: Situar el nacimiento y desarrollo de distintas civilizaciones y ubicarlas en el espacio y en el tiempo, integrando los elementos históricos, culturales, institucionales y religiosos que las han conformado, explicando la realidad multicultural generada a lo largo del tiempo e identificando sus aportaciones más relevantes a la cultura universal.
Nº.7: Identificar los fundamentos que sostienen las diversas identidades propias y las ajenas, a través del conocimiento y puesta en valor del patrimonio material e inmaterial que compartimos para conservarlo y respetar los sentimientos de pertenencia, así como para favorecer procesos que contribuyan a la cohesión y solidaridad territorial en orden a los valores del europeísmo y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.	CE 7.3: Valorar, proteger y conservar el patrimonio artístico, histórico y cultural como fundamento de la identidad colectiva local, autonómica, nacional, europea y universal, considerándolo un bien para el disfrute recreativo y cultural y un recurso para el desarrollo de los pueblos.

Fuente: Elaboración propia, 2022 basada en RD 217/2022

El criterio para seleccionar estas cuatro competencias ha sido la aplicación del modelo teórico conceptual sobre el desarrollo de las competencias para la adquisición del pensamiento histórico planteado por Santiesteban, González y Pagès (2010) – el cual hemos expuesto y desarrollado en el marco teórico del presente trabajo-. Con el fin de resaltar la relación que establecemos entre el tema del trabajo, el marco teórico (conceptual y legislativo) y la

selección de las competencias específicas, creemos conveniente recordar dicho modelo. Según sus autores, las competencias que contribuyen a crear el pensamiento histórico son cuatro: la conciencia histórico-temporal, la imaginación histórica, la representación histórica y la interpretación histórica.

A cada una de estas competencias nosotros le hemos asociado una de las competencias específicas recogidas en el currículo, las cuales nos indican los criterios de evaluación que deberemos tener en cuenta y los niveles de desempeño de cada competencia clave marcados por los descriptores operativos. La correlación entre las competencias para el pensamiento histórico (modelo conceptual) las competencias específicas propias de la materia seleccionadas para esta unidad didáctica, los descriptores operativos vinculados y los criterios de evaluación correspondientes a cada competencia específica, queda resumida en la siguiente tabla:

Tabla 7. *Relación entre competencias del pensamiento histórico, competencias específicas, descriptores operativos y criterios de evaluación*

Comp. Pensamiento Histórico	Comp. Específica	Descriptores Operativos	Criterios de Evaluación
Conciencia histórico-temporal	1	CCL2, CCL3, STEM4, CD1, CD2, CC1	1.1.
Representación histórica	3	STEM3, STEM4, STEM5, CPSAA3, CC3, CC4, CE1, CCEC1	3.4.
Imaginación histórica	6	CCL5, CPSAA3, CC1, CC2, CC3, CCEC1	6.1.
Interpretación histórica	7	CP3, CPSAA1, CC1 CC2, CC3, CCEC1	7.3.

Fuente: Elaboración propia, 2022 basada en RD 217/2022

3.3.3. Contenidos

Puesto que el marco normativo de nuestra propuesta didáctica es la nueva legislación educativa –la cual ya hemos mencionado y explicado en anteriores apartados- el epígrafe que aquí nos ocupa debería titularse “Saberes básicos”, pues en la nueva ley ya no se habla de contenidos sino de saberes. Estos saberes vienen conceptualizados a partir del enfoque competencial y se organizan en tres categorías diferentes:

Tabla 8. *Saberes básicos según normativa LOMLOE relacionados con nuestra materia*

SABER Saberes conceptuales	Son los conocimientos propios de nuestra materia, que para esta unidad didáctica se concretan en los elementos, características, fechas, nombres, etc., que permiten identificar, localizar y entender el periodo histórico de la Alta Edad Media.
SABER HACER Saberes procedimentales	Constituyen esta categoría las destrezas y habilidades propias del método histórico, que para poder aplicarlas es necesario que el alumnado haya integrado previamente los saberes conceptuales. Para nuestra propuesta estos saberes se concretan en la creación de mapas conceptuales, resúmenes, esquemas, ejes cronológicos, mapas, etc., que permiten organizar, sintetizar y analizar los procesos y hechos históricos propios de la Alta Edad Media.
SABER ESTAR Saberes actitudinales	Estos saberes definen las mentalidades y las disposiciones a actuar ante determinadas situaciones o ideas (por eso son saberes actitudinales). Estos saberes son transversales a todas las materias, por lo que, en la nuestra, también se concretarán en el tipo de predisposición e implicación y compromiso que demuestren los alumnos respecto de la materia y su comportamiento con sus compañeros.

Fuente: Elaboración propia, 2022 basada en LOMLOE 3/2020

En el nuevo currículo de enseñanzas mínimas de la ESO según la LOMLOE, ya no tenemos “contenidos” sino “saberes básicos”, que siguiendo el criterio de la tabla anterior (saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales) se organizan en tres bloques: “A. Retos del mundo actual”; “B. Sociedades y territorio”; y, “C. Compromiso cívico”. De estos tres, nosotros hemos seleccionado algunos del bloque B porque tienen una correlación directa con nuestra unidad didáctica. En la siguiente tabla están, en la fila de arriba, los saberes básicos seleccionados, y en la de abajo, los títulos del índice en los que hemos concretado dichos saberes para unidad didáctica:

Tabla 9. Correspondencia entre los saberes básicos y el índice de nuestra unidad didáctica

SABERES BÁSICOS DEL BLOQUE B: SOCIEDADES Y TERRITORIO, 2º CURSO
1. Metodologías del pensamiento histórico. Las fuentes históricas y arqueológicas como base para la construcción del conocimiento histórico de la Edad Media
2. Tiempo histórico: construcción e interpretación de líneas de tiempo. Cronología: formas de contar y secuenciar el tiempo. Cambio y continuidad, simultaneidad y duración. Periodización de la Edad Media
3. La organización política en la Edad Media. Cambios en la manera de ejercer el poder político: imperios, feudalismo y califatos
4. Evolución de los sistemas económicos, de los ciclos demográficos, de los modos de vida y de los modelos de organización social. Cambios y continuidades en las sociedades en la Edad Media
5. Desigualdad social y disputa por el poder desde la Edad Media. Personajes femeninos en la historia medieval
6. Religión: convivencia social y conflictos
7. Relevancia histórica de la época medieval en la historia de España y su relación con los grandes procesos de la historia de la humanidad. Al-Ándalus y los reinos cristianos. La Monarquía Hispánica. El legado histórico y el acervo cultural en la formación de las identidades colectivas. Las influencias culturales cristiana, judía e islámica en la cultura española.
8. Las raíces clásicas de la cultura occidental y su influencia en la época medieval. Riqueza patrimonial de la época medieval
ÍNDICE UNIDAD DIDÁCTICA: ¿CÓMO SE CREA LA HISTORIA?

Nuestro método: fuentes históricas y tiempo histórico. ¿Cómo sabemos lo que sabemos?
 La Alta Edad Media: cuando romanos y “bárbaros” dieron lugar a una nueva era
 Cristianismo: sociedad, política, economía y cultura
 - Bizancio: Justiniano y el Imperio Bizantino
 La formación de Europa: reinos, imperios y califatos
 - Galia: Carlomagno y el Imperio Carolingio
 - Hispania: El reino visigodo de Toledo, entre romanos y musulmanes anda el juego
 Al-Ándalus: riqueza cultural y patrimonial.

Fuente: Elaboración propia, 2022 basada en RD 217/2022

3.3.4. Metodología

Los principios metodológicos que fundamentan la selección de herramientas y estrategias educativas son los establecidos en los documentos legales que hemos expuesto más arriba. Según la normativa <<arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo>> (RD 217/2022, Art.6, p.8). La diversidad existente en el aula sumada a todos los cambios que se han ido produciendo en la sociedad a lo largo de las últimas décadas, plantean un nuevo paradigma educativo cuyo abordaje es factible si aplicamos nuevos enfoques didácticos. Lo que pretendemos es combinar los diferentes métodos que tenemos a nuestro alcance para ser capaces de tener en cuenta las distintas maneras que tiene nuestro alumnado para aprender y evitar focalizar toda nuestra estrategia educativa en la exposición y evaluación en exámenes estandarizados.

El método *flipped classroom* nos va a permitir estructurar nuestras sesiones de una manera más dinámica, pues si los alumnos se comprometen a leer y memorizar en casa algunos conceptos, después en el aula podemos trabajar entre todos esos mismos contenidos y afianzarlos mediante tareas gamificadas y trabajo cooperativo. Gamificando la unidad didáctica, el objetivo es incrementar la motivación del alumnado para lograr un mayor nivel de implicación y en consecuencia una mejora en los resultados académicos. Para diseñar nuestra propuesta hemos utilizado todos los elementos del juego que hemos explicado en el marco teórico, en el apartado de “Gamificación”. Seguidamente pasamos a describir la metodología de nuestra unidad didáctica gamificada.

Hemos organizado el tema en nueve sesiones, que son tres semanas (el cronograma y la descripción de las sesiones y de las actividades se puede consultar en el siguiente apartado, y

para mayor concreción ver las tablas 17 a 25 de los anexos B y C). El contenido de las sesiones, así como los objetivos didácticos de las tareas, responden a la taxonomía de Bloom: ir de lo más concreto a lo más abstracto, y de menor a mayor nivel de dificultad. Los retos planteados son actividades evaluables y son aquellas tareas que permiten subir de nivel, y que por lo tanto responden a la metodología de gamificación. Asimismo, recalcar que la estructura que hemos seguido para determinar el nivel de dificultad de para estas nueve sesiones, responde a las cuatro fases (descubrimiento, el entrenamiento, el andamiaje y la maestría) que según Monterey (2016) se deben seguir en el diseño de una experiencia gamificada (ver Tabla1). A cada fase le corresponde un nivel de dificultad, por lo tanto, para subir de nivel se debe lograr superar con éxito los retos propuestos. En el anexo A (Tabla 15) se puede consultar la correspondencia entre los distintos elementos del juego implementados en nuestra gamificación.

En la primera sesión, el docente hará las agrupaciones pertinentes atendiendo a la diversidad en el aula, conociendo el estatus sociométrico del grupo-clase y valorando los distintos tipos de aprendizaje del alumnado. A partir de aquí, se crearán cinco grupos de cuatro personas y uno de tres (puesto que son 23 alumnos en total), y una vez hechos los grupos, entre ellos elegirán un portavoz y un nombre que los identifique en la tabla de clasificación. A partir de aquí se establecen dos estadios para las dinámicas del juego: Aprendizaje y Dominio. El primero, "Aprendizaje" abarca desde la sesión 1 hasta la sesión 6, y las dinámicas deberán ser de cooperación, comunicación y compromiso. En este estadio los alumnos deberán trabajar en grupo, colaborar y organizarse para realizar los retos y contribuir al progreso del grupo, puesto que todos los integrantes obtendrán la misma nota, por lo tanto, compiten en grupo, no individualmente. No será hasta la última semana que, a lo largo de las tres últimas sesiones, entraremos en el estadio denominado "Dominio", en el que los alumnos dejarán de trabajar en grupo y pasarán a hacerlo de forma individual. Se espera de ellos que apliquen aquellos conocimientos y destrezas adquiridos en las semanas anteriores y lo hagan de forma autónoma, contribuyendo de este modo a la metacognición y a la toma de responsabilidad en su proceso de aprendizaje.

Para pasar de una fase a otra, primero en grupo y después individualmente, tendrán que resolver una serie de retos planteados (ver tablas 23, 24, 25 y 26, anexo C). Por cada reto resuelto se obtiene una puntuación que se anota en el tablón de clasificación (tabla 16, anexo A). Cabe decir que el reto inicial no puntúa, pero está pensado para que los alumnos se familiaricen con las mecánicas y dinámicas de la experiencia gamificada y empiecen a planificar sus estrategias de aprendizaje. Para cada fase hemos establecido una serie de niveles, que corresponden a nivel por sesión quedando la clasificación de la siguiente manera –en orden de menor a mayor complejidad y siguiendo la pirámide de Bloom: estudiante, becario, investigador y doctor. Todo lo explicado hasta aquí lo hemos sintetizado en la siguiente tabla:

Tabla 10. *Semanas, dinámicas, fases, sesiones y niveles*

FASE	NIVEL	RETO	PUNTUACIÓN	SESIONES			SEMANA	DINÁMICAS		
Descubrimiento	Estudiante	Reto inicial	0	1	2	3	1	Colaboración		
	Becario	Reto 1	20							
Entrenamiento	Profesor	Reto 2	20	4	5	6	2	Colaboración		
Andamiaje	Investigador	Reto 3	20	7	8	9	3	Dominio		
Maestría	Doctor	Reto Final	40							

Fuente: Elaboración propia, 2022

Asimismo, queremos resaltar que la estructura de las sesiones consistirá en combinar método expositivo (explicaciones sobre contenido e indicaciones para realizar las actividades) que tendrán como máximo una duración de 20 minutos, con métodos activos (centrados en la realización de las tareas y retos por parte del alumnado). Esto es exposición de contenidos con apoyo visual de presentación proyectada en la pizarra digital (ver figura 11, anexo E), y la realización de dinámicas y tareas dentro y fuera del aula mediante *flipped classroom* y gamificación. Para realizar algunas de las actividades programadas, proponemos el uso de la aplicación *Quizziz*, puesto que es una herramienta digital muy útil que permite llevar un seguimiento de la participación y proceso de aprendizaje del grupo-clase y de cada alumno individualmente, y además permite compartir y combinar contenidos de otras plataformas en diversos formatos.

3.3.5. Cronograma y secuenciación de actividades

Hemos programado nuestra unidad didáctica para el mes de septiembre-octubre durante el primer trimestre del curso escolar. El motivo es porque el tema para el que se ha diseñado la propuesta de intervención corresponde al primer bloque de contenido curricular de la parte de Historia del 2º curso de la ESO. Para establecer el orden de secuenciación de las unidades que conforman el temario de esta parte de la asignatura, hemos consultado la antigua ley educativa LOMCE 8/2013 y el libro de texto de la editorial Vicens Vives, que es el que se utiliza en el Departamento de Geografía e Historia del centro donde vamos a realizar las prácticas (a modo de guía para saber qué aspectos se trabajan en la realidad relacionados con nuestro tema).

Para contabilizar el número de horas semanales y el total de sesiones que necesitamos para llevar a cabo nuestra propuesta, hemos consultado el decreto autonómico 32/2022, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo de educación secundaria obligatoria de las Illes Balears (decreto 32/2022 en adelante) en el que se especifican el número de horas totales de materia por semana, nivel y etapa. La ejecución de nuestra unidad didáctica está pensada para que se lleve a cabo a lo largo de 9 sesiones de 50 minutos cada una de ellas repartidas en tres sesiones por semana, el tiempo de que disponemos es de 2 horas y 50 minutos a la semana (3 sesiones), lo que se convierte en un total de 7 horas y 50 minutos para trabajar los saberes básicos con sus competencias y realizar las tareas que permitirán llevar a cabo la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

A continuación, se puede consultar el cronograma con el número de sesiones y las actividades y contenidos correspondientes a cada sesión. Seguidamente hacemos una descripción de cada una de las sesiones y en qué consisten las actividades programadas.

Tabla 11. Cronograma unidad didáctica: relación de contenidos y tareas por sesión y semana

SEMANA	SESIONES/contenido	ACTIVIDADES/guion sesión
1	1: Nuestro método: fuentes históricas y tiempo histórico. ¿Cómo sabemos lo que sabemos?	Presentación de la unidad didáctica: explicación de la metodología, agrupaciones, evaluación, tareas, etc. RETO INICIAL: Quizziz conceptos generales

	2: La Alta Edad Media: cuando romanos y “bárbaros” dieron lugar a una nueva era	Explicación contexto histórico Alta Edad Media RETO 1: Actividades 1 (Eje cronológico Edad Media) y 2 (Mapa invasiones germánicas)
	3: cristianismo: sociedad, política, economía y cultura	<u>Rutina de pensamiento:</u> Veo-pienso-me pregunto Explicación características Alta Edad Media RETO 2 (grupal): Esquema reinos germánicos y ruralización
2	4: La formación de Europa: reinos, imperios y califatos	Explicación imperio romano de Oriente <u>Actividad 3:</u> Visualización vídeo Imperio Bizantino y Quizziz Imperio Bizantino (Entrega del Reto 1). Trabajar en clase con el Reto 2
	5: Imperios Bizantino y Carolingio	Explicación imperio Carolingio <u>Actividad 4:</u> Visualización vídeo Imperio Carolingio y Quizziz Imperio Carolingio Explicación RETO 3, empezar a buscar información
	6: Imperios Bizantino y Carolingio	RETO 3 (Grupal): Elaboración de una biografía con contexto histórico de un personaje histórico (indagar y crear) (Entrega del Reto 2)
3	7: Hispania: El reino visigodo de Toledo, entre romanos y musulmanes anda el juego	Explicación Hispania Visigoda: Contexto histórico Visualización vídeo sobre los visigodos y Quizziz reino visigodo de Toledo (Entrega Reto 3)
	8: Al-Ándalus y visigodos: riqueza cultural y patrimonial	Explicación fin del reino de Toledo inicio de Al-Ándalus RETO FINAL: Redacción de un ensayo histórico sobre el período de la Alta Edad Media en la Península Ibérica.
	9: Resolvemos el misterio	Entregas de: Reto Final + Retos 1, 2 y 3 (tienen otra oportunidad más para entregar el trabajo, pero se les restará 1,5 puntos del global) + <u>Actividad 5 (Opcional para subir nota):</u> Mapa conceptual características sociedad visigoda (cuándo y dónde, capitales del reino, formas de gobierno, religión y cultura) Contabilizar puntos, resolver misterio y entrega de títulos + Dinámicas de metacognición de todo el proceso

Fuente: Elaboración propia, 2022

A continuación, el lector encontrará una descripción de cada una de las sesiones que se han indicado en el cronograma. En el anexo B, vienen las tablas con la información y descripción detallada de cada una de las actividades de aprendizaje. Y en el anexo C, las correspondientes a los retos planteados y que constituyen las actividades evaluables de esta unidad de programación. Los enlaces, hipervínculos y material didáctico relacionado con esta unidad didáctica, el lector podrá consultarlos en el anexo E y E.1 del presente trabajo.

SESIONES DE LA UNIDAD DIDÁCTICA:

SESIÓN 1: Esta sesión estará dedicada a la presentación de la unidad didáctica, es decir, se les explicará dónde y cómo accederán al contenido de la asignatura, los recursos que tendrán a su disposición y el calendario de actividades y rúbricas de evaluación. Después se les explicará la narrativa de la unidad gamificada: reglas, normas y retos. Seguidamente se formarán los grupos con la supervisión del docente que deberá comprobar que se cumplen los criterios de agrupamiento atendiendo a la diversidad del aula y las inteligencias múltiples (se harán 5 grupos de 4 personas y uno de 3) y cada grupo elegirá un portavoz y un nombre que lo identifique. La segunda parte de la sesión la dedicaremos a la evaluación diagnóstica a través del Reto Inicial: los alumnos demostrarán qué nivel de conocimientos tienen acerca de conceptos generales, básicos e importantes del método histórico, todos ellos necesarios para el estudio y comprensión de la asignatura. Este reto inicial (ver tabla 12, anexo C, enlace también en anexo E.1., Nº. 6) servirá de entrenamiento para integrar las dinámicas y las mecánicas del juego.

2ª SESIÓN: En la primera parte explicaremos las causas y consecuencias del fin del Imperio romano de Occidente, y por tanto del inicio del periodo conocido como Alta Edad Media. Se trabajarán las competencias “Conciencia histórico-temporal” y “Representación de la historia” del modelo conceptual de Santiesteban, González y Pagès (2010) -que corresponden a las competencias específicas 1 y 3. En la segunda parte de la sesión, los alumnos se agruparán según los equipos de trabajo formados, y atenderán a la explicación de las actividades 1 (tabla 17, anexo B) y 2 (tabla 18, anexo B) para seguidamente empezar con su ejecución. Estas dos actividades constituyen el Reto 1 (ver tabla 23, Anexo C) y por lo tanto son actividades evaluables. La metodología es la siguiente: imaginemos que el grupo A está formado por los alumnos 1, 2, 3 y 4. Los alumnos 1 y 2 realizarán la actividad 1 (eje cronológico, se puede ver un ejemplo en la figura 8, anexo E) y los alumnos 3 y 4 harán la actividad 2 (mapa invasiones). Al finalizar la clase, el grupo A deberá entregar al docente dos documentos (actividades 1 y 2). La nota obtenida de cada documento será compartida por todos los integrantes del grupo, es lo que a partir de ahora llamaremos puntuación tipo “Una para todos”. El docente funcionará como apoyo y guía al alumnado, para resolver dudas y facilitar la resolución de problemas que

les puedan surgir, tendrán proyectadas en la pizarra digital las indicaciones para realizar cada actividad –documento que también estará disponible en el *Google Classroom* del grupo-. Quién no haya podido finalizarlas en clase lo podrá hacer en casa y entregarlas en la próxima sesión.

3ª SESIÓN: Empezaremos la sesión con una rutina de pensamiento “Veo, pienso, me pregunto” (ver tabla 19, anexo B; enlace también en anexo E.1.Nº.7) para ilustrar y reflexionar sobre los cambios y continuidades derivadas de los hechos históricos que acompañaron la caída del imperio Romano de Occidente, y lo haremos haciendo uso del método expositivo con presentación de diapositivas explicativas e ilustrativas. De este modo introduciremos las competencias históricas de conciencia histórico-temporal, la representación y la imaginación histórica que los alumnos trabajarán en la segunda parte de la sesión. Esta parte consistirá en que cada grupo deberá trabajar conjuntamente en la elaboración de un mapa conceptual que recoja las principales ideas, conceptos e información que se habrán explicado previamente. Esta tarea constituye el Reto 2 (ver tabla 24, anexo C y figura 9, anexo E) para superar la fase de entrenamiento y serán los propios alumnos que se coevalúen entre ellos (tabla 29, anexo D).

(Sesiones 4 y 5: Aplicación del modelo Flipped Classroom)

4ª SESIÓN: En esta sesión se estudiará la formación de los reinos de Europa a partir de lo aprendido en las anteriores sesiones. Corresponde a la actividad 3 (ver tabla 20, anexo B) y para su ejecución, los alumnos visualizarán un vídeo (ver en anexo E.1., Nº.8) y deberán ir apuntando la información importante. Esta es una tarea que deberán traer hecha de casa, junto con un documento donde hayan anotado los aspectos más importantes. En clase, después de la explicación, accederán al enlace (ver en anexo E.1., Nº.9) con el código de participación del *Quizziz* sobre el Imperio Bizantino basado en el vídeo que habrán visto. La puntuación que saquen será la misma para todos los componentes del grupo (pues competirán de forma grupal), pero también se valorará que todos los alumnos tengan un documento con anotaciones acerca del vídeo en su cuaderno de clase. De este modo se intenta reducir las posibilidades de que algunos alumnos se aprovechen de sus compañeros

de grupo. Si queda tiempo, aquellos grupos que no hayan terminado el Reto 2 tendrán tiempo para finalizar y entregar la tarea.

5ª SESIÓN: Se reproducirá la misma estructura que en la sesión anterior para realizar la actividad 4 (ver tabla 20, anexo B). Los alumnos deberán haber visualizado en casa el vídeo sobre el imperio Carolingio (ver en anexo E.1., Nº.10), y del mismo modo que hicieron con el anterior, deberán tomar apuntes de aquellas fechas, nombres, sitios y conceptos que consideren relevantes. Estas anotaciones deberán ir anexadas en su cuaderno de clase (igual que las del vídeo anterior), y les servirán para responder a las preguntas del *Quizziz* vinculado al vídeo (ver en anexo E.1., Nº.11). Tal y como hemos ido repitiendo, la mecánica será la misma: todos los componentes del grupo compartirán la nota que saquen en el concurso, pero también se valorará individualmente que todos los alumnos tengan el documento con las anotaciones acerca del vídeo. En esta sesión también empezarán a trabajar en el Reto 3 (ver tabla 25, anexo C y figura 10, anexo E). Se les explicará en qué consiste una biografía y cuáles son los pasos a seguir. Tendrán el documento explicativo colgado en su *Google Classroom*, así como un listado de direcciones web y bibliografía para que indaguen y recaben información.

6ª SESIÓN: Esta sesión se dedicará en su totalidad a que los alumnos trabajen en grupo en la elaboración y entrega del Reto 3 (ver tabla 25, anexo C). Las indicaciones estarán proyectadas en la pizarra digital y el docente se dedicará a vigilar que todo el mundo esté haciendo su parte del trabajo; que la clase sea productiva para que después los alumnos no tengan que terminar la tarea en casa. El profesor irá guiando y ayudando a todos los grupos en la búsqueda, selección y tratamiento de la información que vayan encontrando. Les ayudará en el tratamiento de la información: comprensión lectora, qué nos dicen las fuentes, qué tipo de fuentes son y cómo reelaboramos la información a partir de lo encontrado.

7ª SESIÓN: En la antepenúltima sesión, en los primeros 10 minutos explicaremos las características y el contexto histórico del reino visigodo de Toledo, y seguidamente visualizaremos un vídeo para completar la explicación (ver en anexo E.1., Nº.12), que tal y como ya hicieron para las actividades 3 y 4, accederán al código de participación para hacer el *Quizziz* (ver en anexo E.1., Nº.13) para afianzar lo aprendido. Se les recordará que aquellos que quieran subir nota podrán realizar la actividad 5 (ver tabla 21, anexo B) de la que también

tendrán disponible la rúbrica de evaluación para orientarse, que será la misma que para el reto 2 (tabla 29 del anexo D).

8ª SESIÓN: Se explicarán las causas del fin del reino de Toledo, con lo que se introducirá también a la siguiente unidad didáctica en la que trabajarán el Al-Ándalus, los reinos cristianos y la Marca Hispánica. Con ello se intentará que los alumnos comprendan la complejidad y riqueza que supone y ha supuesto en la configuración de identidades culturales que pueblan el territorio hispánico. Para ello se hará un recorrido por los principales monumentos y obras de arte que han configurado al legado patrimonial del que pueden disfrutar hoy en día y que además es fuente de riqueza para el país. Se les explicará en qué consiste el Reto Final (ver tabla 26, anexo C) y si queda tiempo podrán empezar con la redacción del ensayo.

9ª SESIÓN: Esta última sesión estará reservada para que todos los alumnos terminen y entreguen las tareas evaluables (aquellos que las entreguen tarde tendrán un punto y medio menos en el global de la nota), así como la actividad 5 opcional pensada para subir nota. Se hará un recuento de toda la puntuación que se ha ido anotando en la pizarra de clasificación (ver tabla 16, anexo A) y se aprovechará para hacer la evaluación de la unidad gamificada.

3.3.6. Recursos

En este apartado especificaremos los distintos tipos de recursos según su naturaleza y funcionalidad. Todas las sesiones tendrán lugar dentro del aula del grupo-clase. Algunas de las actividades, si no se han podido terminar en clase se deberán terminar en casa o en la biblioteca.

- **Organizativos:** Los agrupamientos dentro de clase se harán siguiendo los principios pedagógicos de atención a la diversidad, integración e inclusión, fomentando de esta manera el trabajo por pares y colaborativo. Teniendo un total de 23 alumnos, para la realización de las tareas gamificadas, los grupos serán de 4 (para facilitar también el trabajo por pares en momentos puntuales). Se formarán 5 grupos de 4 alumnos, y otro de 3 alumnos.
- **Materiales:** mesas, sillas, aula, pizarra digital con acceso a internet, pizarra y normal, ordenador del docente y los Chromebook de los alumnos también con acceso a

internet, folios, lápices y bolígrafos, goma de borrar, regla, cuaderno de clase, insignias de nivel y tarjetas de logro.

- Humanos: alumnos y docente

Los recursos y herramientas digitales requeridas son la dirección de correo corporativa del alumnado para acceder al aula virtual Google Classroom. Con esta misma cuenta de Gmail podrán acceder a la aplicación Quizziz, a través de la cual podrán acceder y realizar las actividades de aprendizaje 3 y 4 (tabla 20, anexo B), la rutina de pensamiento (tabla 19, anexo B) y el reto inicial (tabla 22, anexo C). Los vídeos se podrán visualizar a través de la plataforma Youtube (ver en anexo E.1.Nº.8, 10 y 12).

3.3.7. Evaluación

De la misma manera que los alumnos ya no aprenden de la misma forma, los docentes debemos enseñar y evaluar en coherencia con estas nuevas formas de aprender, y de acuerdo con el cambio de paradigma educativo. Es decir, de igual modo que no basaremos nuestra práctica docente en la transmisión de conocimientos conceptuales basada en el método expositivo, tampoco basaremos la evaluación en una única prueba, siendo esta un examen estandarizado en el que los criterios que sirven para evaluar son la capacidad memorística y repetitiva del alumnado. La evaluación se entiende como otro de los elementos curriculares que forman parte del proceso de aprendizaje del alumno, por eso debe ser continua, formativa e integradora y para ello, y siguiendo las directrices marcadas en el RD 217/2022, haremos uso de instrumentos y técnicas de evaluación variadas, diversas, accesibles y adaptadas a las <<distintas situaciones de aprendizaje que permitan la valoración objetiva de todo el alumnado garantizándose (...) que las condiciones de realización de los procesos asociados a la evaluación se adapten a las necesidades del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo>> (pág.12).

Dentro del contexto de la nueva ley educativa, en la que la formación competencial adquiere una importancia nuclear a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación también debe ser coherente. En la siguiente tabla (tabla 12) basada en Negre (2020) hemos recogido los principales aspectos y factores a tener en cuenta a la hora de diseñar y aplicar nuestros instrumentos de evaluación.

Tabla.12. Elementos de la evaluación competencial

QUÉ Evaluar	Competencias	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Saber ▫ Saber Hacer ▫ Saber Ser 	Indicadores de logro que son los criterios de evaluación (Verbo + contenido + contexto) Nivel de desempeño de los indicadores de logro	
QUIÉN Evaluará	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Docente: Heteroevaluación ▫ Alumnado individualmente y a sí mismo: Autoevaluación ▫ Alumnado por pares o grupal y entre ellos: Coevaluación 			
CÓMO Evaluar	Diversidad de Técnicas y Estrategias		Preguntas Portfolio Esquema Redacción	Comentarios de obra y texto Mapas y líneas del tiempo Infografía/Cómic/Guía Biografía
DÓNDE Evaluar	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Pruebas objetivas: examen con diversidad de tipos de pregunta (relación, selección múltiple, ordenar, ▫ Tareas gamificadas en clase: con sus actividades y ejercicios ▫ Tareas en casa: actividades y ejercicios recogidos en el portafolio 			
CUÁNDO Evaluar	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Antes: evaluación Diagnóstica ▫ Durante: evaluación Formativa ▫ Después: evaluación Sumativa 			
CÓMO Calificar	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Rúbricas ▫ Escalas de cotejo ▫ Escalas de valoración 			

Fuente: Elaboración propia, 2022 basada en Negre (2020)

Para la unidad gamificada hemos diseñado un total de siete actividades, cinco de las cuales son evaluables y corresponden a los retos que deben superar los alumnos para pasar de un nivel a otro, y sumar puntos en el ránking de clasificación que los llevará a la resolución del caso planteado al inicio de la unidad. En todas las actividades se evaluarán los cuatro criterios seleccionados y vinculados con las competencias específicas de esta unidad; estos criterios son: CE 1.1., CE 3.4., CE 6.1. y CE 7.3, que ya han sido descritos y referenciados tal y como aparecen en la legislación (RD 217/2022) en la tabla 6 del apartado 3.3.2. “Competencias”, de este trabajo.

Puesto que no todas implican el mismo nivel de dificultad, y las últimas requieren un mayor dominio de los saberes básicos trabajados, no todas tendrán el mismo porcentaje para la calificación final. Quedando esta de la siguiente manera:

Tabla 13. Criterios de calificación, actividades evaluables y saberes actitudinales

Actividades y retos evaluables	%	Otros criterios
Act.1: Eje cronológico	10%	- Iniciativa, participación, implicación
Act.2: Mapa invasiones tribus germánicas	10%	- Compromiso, responsabilidad y organización/planificación
Reto 1: Elaboración mapa conceptual (grupal)	20%	- Cooperación, colaboración y conductas respetuosas dentro del aula
Reto 2: Elaboración de una biografía	20%	- Buen comportamiento/entregas en la fecha prevista y acordada
Act.6: Redacción - Ensayo histórico	40%	- Realizar las tareas individuales y grupales
TOTAL	100%	- Ayuda a los demás si él (estudiante) no tiene dificultad para realizar las tareas y pide ayuda si la tiene

Fuente: Elaboración propia, 2022

En nuestra unidad didáctica hemos procurado integrar la evaluación como un elemento formativo más, pues, tal y como ya hemos indicado, los criterios de evaluación de las competencias específicas (CE 1.1., CE 3.4., CE 6.1. y CE 7.3) están presentes en todas las tareas planteadas (Reto 1: Actividades 1 y 2; Reto 2, Reto 3 y Reto Final). De este modo, nos aseguramos que todos los alumnos tengan distintas oportunidades y diversidad de técnicas y estrategias para evidenciar el conocimiento adquirido. Seguidamente describimos brevemente las características y correspondencias entre las actividades de aprendizaje y los elementos que garantizan una evaluación continua, formativa e integradora:

Evaluación Diagnóstica: Se realizará mediante la actividad Reto Inicial, planteada en el Anexo C, tabla 22. El enlace que hay en la tabla nos lleva a la plataforma *Quizziz* donde los alumnos deben registrarse y contestar a las preguntas planteadas.

Evaluación Formativa: esta evaluación responde al proceso permanente y sistemático en el que el docente recaba de la forma más variada posible, las evidencias del aprendizaje adquirido por parte del alumno. En nuestra propuesta didáctica este tipo de evaluación la encontramos en todas las actividades planteadas, sean evaluables (en el sentido sumativo) o no. Estas actividades son las siguientes:

- Reto 1 (anexo C, tabla 23) compuesto por la actividad 1 (anexo B, tabla 17 y cuya rúbrica se encuentra en anexo D, tabla 27) y la actividad 2 (anexo B, tabla 18, y cuya rúbrica se encuentra en anexo D, tabla 28).

- Rutina de pensamiento (anexo B, tabla 19): No evaluable
- Actividades 3 y 4 (anexo B, tabla 20): No evaluable
- Reto 2: Elaboración de un mapa conceptual (anexo C, tabla 24 cuya rúbrica se encuentra en el anexo D, tabla 29)
- Reto 3: Elaboración de una biografía de un personaje histórico (anexo C, tabla 25 cuya rúbrica se encuentra en el anexo D, tabla 30)
- Actividad 5: Elaboración individual de un mapa conceptual (anexo B, tabla 21): No evaluable
- Reto Final: Redacción de un ensayo histórico (anexo C, tabla 26, cuya rúbrica se encuentra en el anexo D, tabla 31)

De todas estas actividades, también forman parte de la evaluación formativa los retos descritos y cuyo criterio de calificación hemos especificado más arriba en la tabla 13.

Evaluación sumativa: A partir de las actividades evaluables (que corresponden a los retos) se obtendrá una puntuación numérica, y que como hemos establecido en los criterios de calificación para cada una de ellas, el alumno conocerá la puntuación máxima que puede obtener y cuáles serán los criterios que se le evaluarán, pues en todo momento tendrá a su disposición las rúbricas de evaluación. Los instrumentos han sido variados y han tenido en cuenta las distintas necesidades y capacidades del alumnado. No se evalúa la capacidad de memorizar y repetir, sino la de trabajar colaborativamente, cooperar entre ellos y que elaboren productos en los que se evidencie el grado de conocimientos adquiridos.

3.4. Evaluación de la propuesta

El objetivo general planteado al inicio de la propuesta era “desarrollar el pensamiento histórico como recurso y estrategia propio del método histórico, que, a su vez, contribuye a la capacidad de contextualizar, analizar e interpretar con criticidad los problemas actuales”. Para lograr tal objetivo, nos hemos basado en las metodologías *flipped classroom* y gamificación, a partir las cuales, hemos diseñado la unidad de programación. En términos globales consideramos que el objetivo principal ha sido satisfecho, pues a lo largo de todo el trabajo ha quedado reflejada la relación entre los métodos pedagógicos mencionados, con el resto de

elementos curriculares que constituyen la propuesta didáctica. Concretamente en el diseño y planteamiento de las actividades a través de las cuales se pretende desarrollar las competencias específicas (con sus descriptores operativos y sus criterios de evaluación correspondientes) directamente relacionadas con el objetivo general de la propuesta.

En términos generales podemos afirmar que la principal limitación de esta propuesta es que es un trabajo teórico que no se ha podido implementar en el aula y, que, por lo tanto, no podemos comprobar su nivel de idoneidad, viabilidad o si satisface las problemáticas planteadas en la introducción del trabajo. Pero una de las consideraciones al respecto, es que puede que en el planteamiento hayamos tendido a idealizar y estandarizar las realidades que existen dentro de un aula. Pues no cada día, alumnos y docentes tienen la misma predisposición para trabajar a la misma intensidad, o no cada día se dan las condiciones idóneas para aprovechar al máximo todos los minutos de una sesión. Asimismo, y sin que un aspecto sea excluyente del otro, como hemos mencionado más arriba, existe una correlación entre el marco teórico y el planteamiento de la propuesta, y esto nos lleva a considerar que, a priori, parecería una propuesta reproducible y mejorable. Pues es realista en cuanto a los recursos necesarios, se ajusta a la normativa vigente y por tanto se trabajan todos los elementos curriculares, y, en principio, se ajusta al perfil de los alumnos descrito en la presentación de la unidad didáctica (aunque faltaría concretar las necesidades reales de los alumnos y del centro).

Son muchas las experiencias que avalan la eficacia de las estrategias y métodos utilizados –las citábamos en el apartado de experiencias metodológicas con gamificación y flipped classroom-. Esto nos lleva a concluir que, en principio la metodología elegida sí nos daría un buen resultado, pero necesitaríamos comprobar con un grupo real de alumnos, con las características que tiene la realidad, si realmente conseguimos el objetivo de motivarlos y hacerles más accesibles conceptos y conocimientos para que los apliquen e implementen como recurso para ejercer su ciudadanía democrática. Tal y como hemos dicho, reafirmamos que es una propuesta factible, realista, medible, reproducible y contribuye a una mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. Si se llevara a cabo se podrían identificar aquellos

aspectos que no funcionan, bien porque no se adaptan al perfil psicocognitivo del alumnado, o bien porque se daban por hecho aspectos que deberían concretarse más.

Asimismo, también cabe mencionar algunos de los inconvenientes que hemos detectado en nuestro proyecto. De algunas de las trabas que plantea este trabajo, destacaríamos que puede pecar de ser una programación muy optimista. Es decir, programar nueve sesiones (ni una más ni una menos) con una estructura tan definida, y, por tanto, tan rígida, es dar por hecho que todo el alumnado asistirá a todas las sesiones, hará las tareas en clase y aquellas que no termine las hará en su casa, que en cada sesión se cumplirán, de forma cronometrada, los tempos previstos para explicación y para realización de actividades, y que las dinámicas y mecánicas del juego captarán la atención e interés de todos los alumnos a la primera.

Para sintetizar de un modo más gráfico las ventajas e inconvenientes que hemos identificado en nuestra propuesta, compartimos una tabla en la que recogemos la información de la matriz DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades):

Tabla.14. Matriz DAFO

DEBILIDADES	FORTALEZAS
<ul style="list-style-type: none"> - La estructura de la programación no tiene en cuenta posibles alteraciones en el cronograma - El planteamiento puede que no consiga captar el interés de los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> - Es un proyecto reproducible, modificable y mejorable - No requiere recursos didácticos complejos - En los últimos 10 años se han publicado y compartido multitud de experiencias educativas basadas en las mismas metodologías y con buenos resultados
AMENAZAS	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"> - Las faltas de asistencia, el absentismo, las problemáticas del alumnado contribuyan a que el trabajo en grupo no sea viable - El departamento o la dirección del centro no aprueben la metodología - Que el estudiantado prefiera el método tradicional porque no requiere tanta implicación de su parte 	<ul style="list-style-type: none"> - La novedad siempre llama la atención del ser humano, somos curiosos por naturaleza - Aprovechar el cambio legislativo y la coyuntura para intentar transmitir conceptos abstractos y contenidos poco atractivos vinculándolos al presente de los estudiantes

Fuente: Elaboración propia, 2022

4. Conclusiones

A partir de la lectura especializada sobre didáctica de las Ciencias Sociales, y sobre métodos pedagógicos que contribuyan al desarrollo de esta didáctica, hemos llegado a una serie de conclusiones que son las que expondremos en este apartado del trabajo.

Tal y como hemos apuntado en el marco teórico de nuestra propuesta, y recogiendo las principales ideas de los autores citados y referenciados, actualmente siguen existiendo una serie de problemáticas vinculadas al estudio de la Geografía y la Historia, que son heredadas de décadas atrás: las explicaciones largas, los temarios infinitos e inabarcables, la dinámica de la clase magistral que impone silencio a la audiencia, la percepción de falta de utilidad o la repetición y memorización de contenidos. Todas ellas son algunos de los motivos que provocan aburrimiento, desafección y desvinculación por parte de los estudiantes hacia el contenido que se les quiere enseñar. A estas dificultades que podríamos valorar como recurrentes, o implícitas en la enseñanza de nuestra materia, también tenemos que sumar retos y dificultades nuevas, propias de la nueva era digital. A esta conclusión hemos llegado después de satisfacer el primero objetivo específico de nuestra propuesta: “Indagar en la literatura científica sobre: el aprendizaje y desarrollo del alumno adolescente, las metodologías activas y su aplicación a la materia de historia, y las principales problemáticas que plantea la didáctica de las Ciencias Sociales”.

A lo largo de la primera parte de nuestro trabajo, hemos expuesto y desarrollado las principales causas que provocan la falta de motivación, intrínseca y extrínseca, en el alumnado para el estudio de nuestra asignatura. También hemos ido desgranando aquellos factores que, según la perspectiva de la literatura, intervienen en el complejo proceso de adquisición del pensamiento histórico, el cual, según la legislación del sistema educativo español actual, constituye un saber básico propio de la enseñanza básica. Después de haber realizado un trabajo de indagación en las fuentes, reflexionar con mayor profundidad sobre aquellos aspectos relacionados directamente con nuestra propuesta de trabajo –como son la motivación y otros procesos psico-cognitivos que influyen en la acción educativa– consideramos que hemos adquirido un nivel mayor de conocimiento acerca del hecho

educativo. Un hecho que entraña mucha complejidad, pues se deben tener en cuenta multitud de factores que uno, a veces, puede dar por hechos. Por ese motivo, la elección del tema se basó en intentar dar respuesta a una de las principales dificultades, retos, problemáticas de nuestra especialidad. Por una parte, estaba la cuestión de la utilidad de los estudios sociales –aspecto sobre el que no se ha profundizado en este trabajo- y, por otra, la cuestión de la didáctica, íntimamente relacionada con el nuevo cambio de legislación y con la elección de la metodología.

Tal y como hemos justificado y desarrollado en nuestro marco metodológico, debe existir una cierta coherencia entre aquello que se enseña y el cómo se enseña. Y esta ha sido nuestro *leitmotiv* en el diseño de la unidad didáctica, que ya con su título es una declaración de intenciones: *¿Cómo se crea la Historia?* A lo largo de la segunda parte de este trabajo, a través del diseño y planteamiento de las actividades, concluimos que nuestro segundo objetivo específico de nuestra propuesta, “Elaborar actividades enfocadas al desarrollo y comprensión del pensamiento histórico que tengan su base en la gamificación y el trabajo colaborativo”, ha sido satisfecho. Teniendo en cuenta, como ya hemos indicado en el apartado anterior, que esta es una propuesta teórica sin posibilidad de obtener conclusiones reales y verificadas, debemos recalcar la dificultad de comprobar el tercer objetivo específico: “Evaluar las ventajas y desventajas que presenta la metodología *Flipped Classroom* y las estrategias de la gamificación y el aprendizaje colaborativo para el logro de los objetivos didácticos”. Aunque no podemos comprobarlo empíricamente, la perspectiva de la literatura ratifica, argumenta y justifica la implementación de estas metodologías y estrategias educativas. Puesto que contribuyen a reducir dificultades y a favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje dotando de mayor protagonismo al alumno.

Conseguir motivar a nuestro alumnado y que esa motivación se convierta, con el tiempo, en interés y compromiso para resolver un reto –y que, además, la recompensa sea la realización en sí misma de la tarea- significará, como decía García Casaus (2021) que hemos logrado implicar a nuestros estudiantes en todos los niveles: cognitivo, afectivo y conductual, y, por lo tanto, les habremos ayudado a que construyan un aprendizaje significativo. “Contribuir a comprender la historia como una narrativa multicausal y potenciar el desarrollo del

pensamiento histórico en el alumnado”, cuarto y último objetivo específico de nuestra propuesta, no podemos comprobar si lo logramos con el trabajo que proponemos. De nuevo, sabemos por la prospectiva, que la implementación de estos métodos pedagógicos contribuye a aumentar la motivación del alumnado, y, por ende, se produce una mejora en los resultados académicos.

Asimismo, y después de todo lo expuesto hasta aquí, concluimos que el objetivo general de este trabajo, “Diseñar una propuesta de intervención basada en la gamificación y utilizando las estrategias de aprendizaje colaborativo y *flipped classroom*, para explicar el pensamiento histórico a través de la transición de la Edad Antigua a la Alta Edad Media”, queda satisfecho, teórica y metodológicamente hablando. Y la conclusión que nos queda, es que, como docentes, debemos ser conscientes que trabajamos con material sensible. Que existen muchos factores que no dependen de nosotros, pero lo que sí podemos hacer, es no dejar de intentar que tomen consciencia de la importancia del conocimiento en su derecho a ser libres, en una sociedad más justa e igualitaria.

5. Limitaciones y prospectiva

A la hora de afrontar un trabajo académico como ha sido este Trabajo de Fin de Máster, me he encontrado con una serie de limitaciones o dificultades que responden a distinta naturaleza. Por una parte, me ha resultado complicado el proceso de “aterrizar” una idea vaga y abstracta acerca de la didáctica de las ciencias sociales, en concreto acerca del estudio de la Historia, en un documento que requiere un nivel de concreción y especificación elevado.

Se podría haber dado el caso, que una de las limitaciones hubiera sido la falta o escasez de fuentes fiables sobre las que construir la propuesta. No ha sido este mi caso, sino lo contrario. Indagar, investigar y estudiar las fuentes, ha entrañado la principal dificultad, que para mí ha sido seleccionar, priorizar y sintetizar todas aquellas aportaciones que consideraba necesarias y esenciales para la elaboración del marco teórico. La elección del tema, la metodología y la legislación, tampoco creo que hayan facilitado la elaboración de la propuesta, que una vez concluido, creo que puedo afirmar que ha sido ambiciosa y me ha supuesto un reto mucho mayor de lo que imaginaba.

Tal y como ya he mencionado, concretar un tema tan abstracto, como es el pensamiento histórico, en una programación didáctica no ha resultado tarea fácil. Cabe decir que, a medida que iba elaborando el marco teórico, a momentos parecía que más que un trabajo de didáctica de historia, estaba realizando un trabajo sobre epistemología de la historia. Lograr transmitir y evidenciar la relación existente entre dichas categorías del saber, y transformarlo en actividades de aprendizaje mediante las cuales, también se evalúen las competencias específicas relacionadas con el tema de nuestra unidad, y según la nueva ley educativa LOMLOE 3/2020, no ha sido algo sencillo.

En cuanto a la implementación de las metodologías seleccionadas, la gamificación y el modelo *flipped classroom*, he identificado algunos obstáculos. El primero ha sido ser consciente de que, gamificar toda una unidad didáctica sin haber antes ejercido la docencia (por lo tanto, sin tener experiencia previa que dote de cierto nivel de realidad a la empresa) puede que haya sido una apuesta un tanto arriesgada. Pues el nivel de complejidad que ha requerido, ha supuesto una de las limitaciones y retos más importantes de este trabajo. A lo largo del diseño,

desarrollo e implementación a nivel teórico de esta metodología, he aprendido que cuanto más sencillo, más efectivo. Por otro lado, creo que también es relevante e importante, dar cuenta que, en el momento de empezar este Trabajo de Fin de Máster, no había empezado las prácticas en el centro educativo. No ha sido hasta justo después de la última entrega del borrador de este trabajo que pude comprobar en qué consiste el día a día en un centro y en un aula. Lo que me ha llevado a confirmar que, si a lo largo del trabajo, me parecía que había planteado una propuesta ambiciosa, con dos días de estancia en el centro de prácticas, he comprobado que ciertamente, así es.

En consecuencia de todo lo expuesto hasta aquí, y pasando a hacer una prospectiva de la propuesta de intervención “¿Cómo se crea la Historia?”, una de las principales consideraciones sería revisar la propuesta y adaptarla a la realidad de la práctica docente, en función del grupo-clase y centro donde se quiere implementar. Ratifico lo expuesto en el apartado de evaluación de la propuesta, pues, aunque pueda resultar ambiciosa, no es impracticable. Un docente con más experiencia y con mayor dominio de la materia, seguramente podría sacarle mucho provecho. Adaptando o reformulando aquellos aspectos que a nivel teórico pueden funcionar pero que, a nivel práctico, son poco realistas.

Referencias bibliográficas

- Acosta-Medina, J. K., Torres-Barreto, M. L., Alvarez-Melgarejo, M., & Paba-Medina, M. C. (2020). Gamificación en el ámbito educativo: Un análisis bibliométrico. *I+ D Revista de investigaciones*, 15(1), 30-39. DOI: <https://doi.org/10.33304/revinv.v15n1-2020003>
- Aguilera-Ruiz, C., Manzano-León, A., Martínez-Moreno, I., & Lozano-Segura, M. Y. C. Y. Am-I.-M. (2017). El modelo Flipped Classroom. *INFAD Revista de Psicología*, 193-204.
- Álvarez, H. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI (Número especial 2), 442-459. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/index>
- Bartle, R. (1996). Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Players who suit MUDS. <https://mud.co.uk/richard/hcnds.htm>
- Bauman, Z. (2015). *Los retos de la educación en la modernidad líquida* (Vol. 880004). Editorial Gedisa.
- Bellatti, I. (2019). La distribución espacio/temporal de los contenidos de los libros de texto de historia en la Educación Secundaria y su implicación cultural en la construcción del relato histórico. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (18), 17-33.
- Berenguer – Abadalejo, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. En Tortosa, M., Grau, S., y Álvarez, J. (ed.), *XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares*, pp.1466-1480.
- Bergmann, J., y Sams, A. (2014). Flipping for mastery. *Educational Leadership*, 71 (4), pp.24 – 29. <https://www.ascd.org/el/articles/flipping-for-mastery>
- Blanco, A. (2007). *La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria* (tesis doctoral, Universidad de Barcelona).
- Canals, P. C., & Estebanell, M. (2018). El model SAMR aplicat a la gamificació de l'aprenentatge. *Communication Papers*, 7(14), pp.23-36.

- Carretero, M., Pozo, J. I., & Asensio, M. (1997). *Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una concepción cognitiva* en Carretero, M. et al., (comp.). La enseñanza de las ciencias sociales, 2ª ed., España, Visor, (aprendizaje 47).
- Cornellà, P., Estebanell, M., & Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), pp.5-19.
- Carrillo Cayllahua, J., (2022). Diseño y validación de un instrumento sobre la comprensión del tiempo histórico en estudiantes de educación secundaria. *Horizonte de la Ciencia*, 12(22), 123-131. DOI: <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.18.403>
- Cuartero, N. (2021). Flipped Classroom y gamificación. Transposición didáctica - técnicas, estrategias y metodologías. *Curso de competencias y habilidades docentes*. Unir.
- Cornellà Canals, P., y Estebanell Minguell, M. (2018). GaMoodlification: Moddle al servicio de la gamificación del aprendizaje. *Campus Virtuales*, 7 (2), 9-25. <http://hdl.handle.net/11162/175596>
- Decreto 32/2022, de 1 de agosto, por el que se establece el currículum de educación secundaria obligatoria en las Illes Balears. <https://intranet.caib.es/eboibfront/ca/2023/11605>
- García-Casaus, F., Cara-Muñoz, J. F., Martínez-Sánchez, J. A., & Cara-Muñoz, M. M. (2021). La gamificación en el aula como herramienta motivadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Logía, educación física y deporte*, 1(2), 43-52.
- Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), 131-158.
- Gómez, C., y Miralles, P. (2016). Sin “Cronos” ni “Kairós”. El tiempo histórico en los exámenes de 1º y 2º de educación secundaria obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 15, 15 – 26.
- Guillén Sanz, G. (2022). Diseñando experiencias de aprendizaje desde la neurodidáctica. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (389), 29-35.

Hervás, R., y Miralles, P. (2004). "Nuevas formas de enseñar a pensar. El desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de las Ciencias Sociales", Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, vol. 2, núm. 42, pp. 89-99.

Informe Delors, (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. *Laurus*, 14(26), 136-167.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Informe OCDE, 2020 (2020). Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
https://sede.educacion.gob.es/publiventa/download.action?f_codigo_agc=21234

Junta de Extremadura. Consejería de Educación y Empleo. Programa CREA. Experiencias Crea.
<https://programacrea.educarex.es/modalidades-crea/experiencias>.

Ley 1/2022, de 8 de marzo, de educación de las Illes Balears. BOE-A-2022-9385.
<https://www.boe.es/eli/es-ib/l/2022/03/08/1>

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). BOE-A-2020-17264.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Lucero, J. A. (2011). La cuna de Halicarnaso.
<https://www.youtube.com/@Lacunadehalicarnaso>

Lucero, J. A. (2019). La clase de geografía e historia al revés: mi experiencia con el flipped learning.

Marczewski, A. (2013). The Intrinsic Motivation RAMP.
<https://www.gamified.uk/gamification-framework/the-intrinsic-motivation-ramp/>

Marczewski, A. (2015). Even Ninja Monkeys like to play: *Gamification, Game Thinking and Motivational Design* (1st ed., pp. 65-80). CreateSpace Independent Publishing Platform.
<https://www.gamified.uk/even-ninja-monkeys-like-to-play/>

Martínez, P. M., & Carrasco, C. J. G. (2016). Sin «Cronos» ni «Kairós». El tiempo histórico en los exámenes de 1.º y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 15-26.

- McGonigal, J. (2013). Massively multi-player...thumbwrestling| TED Talk. [Jane McGonigal: Massively multi-player... thumb-wrestling?](#)
- Mora, F. (2021). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza editorial.
- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2016). Gamificación. Recuperado de: <https://observatorio.tec.mx/edu-reads/gamificacion/>
- Ordoñez Ocampo, B.P., Ochoa Romero, M.E., Erráez Alvarado, J.L., León González, J.L., & Espinoza Freire, E.E. (2021). Consideraciones sobre aula invertida y gamificación en el área de ciencias sociales. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), pp.497-504.
- Ortiz, O. A. (2015). *Metodología para configurar el modelo pedagógico de la organización educativa: un debate sobre la formación, la enseñanza y el aprendizaje*. Bogotá: Editorial Unimagdalena
- Pascual, J. (2021). Educar para un Mundo Globalizado. (68). Boletín de Educación Educaínee. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/boletin-de-educacion-educaínee-n-68-pisa-2018-educar-para-un-mundo-globalizado/organizacion-y-gestion-educativa/24987>
- Pérez, R. M. A. (2018). La empatía como método humanístico de docencia de la Historia: sugerencias didácticas en un panorama de desvalorización de los estudios históricos. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, pp.87-98. DOI: [10.1344/ECCSS2018.17.8](https://doi.org/10.1344/ECCSS2018.17.8)
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), pp.71-98.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (RD 217/2022). BOE-A-2022-4975. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

- Romero, J. (s.f). <<Las doce pruebas>>, una forma competencial de gamificar las ciencias sociales. *Juanjo Romero. Geografía e Historia*. <https://juanjoromero.es/las-doce-pruebas-una-forma-de-gamificar-las-asignaturas-de-letras/>
- Sanz, G. G. (2022). Diseñando experiencias de aprendizaje desde la neurodidáctica. *Revista Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (389), pp.29-35.
- Santiesteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico, en Clío & Asociados. *La Historia Enseñada*, 14, 34 – 56. Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr4019>
- Santiesteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo andino*, (53), 87-99.
- Santiesteban, A., González-Montfort, N., y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. Ávila, R.M., Rivero, P., Domínguez, P.L. (coord.): *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, pp.115-128. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico” (C.S.I.C) /AUPDCS.
- Subirats, M. (2020). <<Cap a una escola inclusiva i coeducativa, què ens ha ensenyat el confinament>>. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears, 2020*
- Trepat, C., y Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona. ICE/Graó
- Valcárcel, N. M. (2004). Los modelos de enseñanza y la práctica de aula. *Estudios Pedagógicos*, 1-19.
- Vogler, C. (2002). El viaje del escritor: las estructuras míticas para escritores, guionistas, dramaturgos y novelistas. Barcelona: Ma non troppo.

Bibliografía consultada o de ampliación

- Blanco, A. (2008). La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, (7), pp.77 – 88. <http://www.edicions.ub.edu/revistes/eccss/>
- Carrasco, C. J. G., Molina, J. O., & Martínez, P. M. (2021). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje*. Ediciones Octaedro.
- Casas Rivero, J. J., & Ceñal González Fierro, M. J. (2005). Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. <https://hdl.handle.net/11537/25269>
- Escrig Tena, AB.; Segarra-Ciprés, M.; Badoiu, A.; García-Juan, B. (2020). ¿La metodología Flipped Classroom contribuye a crear un aprendizaje significativo? Editorial Universitat Politècnica de València. 575-585. <https://doi.org/10.4995/INN2019.2019.10114>
- González, N., Henríquez, R., Pagès, J., & Santiesteban, A. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. In *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la estrategia de Lisboa*" (pp. 283-290).
- Lucero, J. A. (2019). La web del profesor José Antonio Lucero. <https://www.joseantoniolucero.com/>
- López, J. C. (2002). *La Taxonomía de Bloom y sus actualizaciones*. <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomCuadro>
- Manzano-León, A., Camacho-Lazarraga, P., Guerrero, M. A., Guerrero-Puerta, L., Aguilar-Parra, J. M., Trigueros, R., & Alias, A. (2021). Between level up and game over: A systematic literature review of gamification in education. *Sustainability*, 13(4), 2247.
- Marczewski, A. (2013). Gamification: A Simple Introduction and a Bit More. E-Book.
- Orden EFP/754/2022, de 28 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de gestión del Ministerio

de Educación y Formación Profesional. BOE-A-2022-13172.

<https://www.boe.es/eli/es/o/2022/07/28/efp754>

- Pagès, J. (1989). Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. En: Enseñar historia. Nuevas propuestas (pp.107-138). Barcelona: Laia – Cuadernos de Pedagogía.
- Pagès, J. (1998). Una història per a les generacions del segle XXI: Els problemes de l'ensenyament i de l'aprenentatge de la història i els reptes del futur. *Perspectiva Escolar*, 224, pp. 2-12.
- Pagès, J. (1999a). El tiempo histórico: ¿Qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones. AA. VV., *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales 13* (pp. 241 – 278). Zaragoza: ICE – Universidad de Zaragoza.
- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (2), 175-209.
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, (10), 19-56.
- Pagès, J., y Santiesteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. AA.VV.: *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué* (pp.187 -207). Sevilla: Díada
- Pagès, J., y Santiesteban, A (2008). Cambios y continuidades: Aprender la Temporalidad Histórica. Jara. M.A. (ed.): *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas* (pp.95 - 127). Buenos Aires: Universidad Nacional de Comahue.
- Pagès, J., y Santiesteban, A (2018). Editorial. *Historia Y Memoria*, (17), 11–16. Recuperado de: <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.8283>
- Peralta Lara, D. C., & Guamán Gómez, V. J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Tecnología*, 3 (2), pp.2–10.
- Prats, J., y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En: Prats, J. (Coord.). *Didáctica de la Geografía y la Historia*, pp.13-29. Barcelona: Graó.

Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación.

Tourón, J. (2021). El modelo Flipped Classroom: Un reto para una enseñanza centrada en el alumno. *Revista de educación*.

Anexos

A.Elementos de la unidad didáctica gamificada

Queridos estudiantes, esta mañana he recibido una carta con un mensaje y unos documentos que me ha dejado muy despistada. Después de haberla leído unas cuantas veces y haber confirmado que el sobre iba dirigido a mí, he llegado a la conclusión que se me ha encomendado una misión, y esta es que el Museo Arqueológico Nacional debe recuperar una pieza muy importante de su colección: El Tesoro de Guarrazar. Pero yo sola es evidente que no puedo hacerlo, necesito vuestra ayuda. ¿Puedo contar con vosotros? ¿Puedo confiaros la información que viene en la carta? ¿Os comprometéis a trabajar codo con codo y averiguar este misterio? ¡Pues entonces empecemos, porque la carta también iba dirigida a vosotros!

Este es el contenido de la carta: “Entre tus alumnos está el descendiente directo del rey Recaredo I (559 – 601, Toledo), cuya corona, que constituye parte esencial del Tesoro de Guarrazar, ha sido robada del Museo Arqueológico Nacional. Dentro de la vitrina, encima del cojín donde se ubicaba la corona, quien fuera que la robó, dejó una nota que dice así:

Sólo aquellos por los que corre sangre visigoda son dignos de llevar esta corona. Cuando el último descendiente del Rey Recaredo, anuncie ante el mundo entero, que entre romanos y musulmanes anda el juego, el tesoro usurpado volverá al sitio adecuado. El más joven de tal linaje desconoce este mensaje, pero con la ayuda de esta profesora encontraréis a la persona. Firmado: Nuestro pasado será nuestro futuro.

Entendemos que se refiere a usted y a sus alumnos puesto que detrás de la nota estaba escrito su nombre, el centro de estudios y el grupo al que usted imparte las clases. Necesitamos con la mayor premura posible que averigüen quién es entre sus alumnos el descendiente del Rey Recaredo I, porque cuando haga el anuncio, le sea devuelta la corona y este, a su vez, la devuelva al Museo para que todo el mundo pueda disfrutar de su contemplación y conozca y aprecie su pasado.

Junto con la carta y la nota misteriosa también he recibido cuatro sobres de menor tamaño que en la parte delantera cada uno tiene escrito lo siguiente: “Reto 1”, “Reto 2”, “Reto 3” y

“Reto Final”; y detrás el siguiente texto “Quien consiga superar este reto tiene una pista para adivinar el misterio”. Por lo tanto, para ser más efectivos y que sea más fácil conseguir desentramar este misterio y adivinar quién de vosotros es el último descendiente del Rey Recaredo, trabajaréis en grupos de 4. Cada grupo deberá elegir un portavoz y un nombre que identifique a todos los integrantes, de modo que en la pizarra de clasificación iré anotando qué alumnos y qué grupos son los que obtienen más puntos en la resolución de los retos. Al superar el último reto y descubrir el misterio, aquel grupo que haya obtenido más puntos recibirá un diploma del Museo y el Ministerio de Educación y Cultura reconociendo su labor de investigación histórica y obtendrán una cuantiosa remuneración por ello. Finalmente, y según las instrucciones de la carta, los estudiantes que queden entre los tres primeros puestos de la clasificación, deberán ponerse en contacto con la conservadora-restauradora del Museo. Pues ella será la que confirme quién de los tres es el que debe llevar la corona.

Tabla 15. Componentes de gamificación

FASE	NIVEL	RETO	PUNTUACIÓN	INSIGNIA
Descubrimiento	Estudiante	Reto 1	20	
Entrenamiento	Becario	Reto 2	20	
Andamiaje	Investigador	Reto 3	20	
Maestría	Doctor	Reto Final	40	

Fuente: Elaboración propia, 2022

Tabla 16. Pizarra de clasificación



GRUPO	ALUMNOS	PUNTUACIÓN	NIVEL	INSIGNIA
1	Alumno 1			
2				
3				
4				
5				
6	Alumno 23			

Fuente: Elaboración propia, 2022

Figura 6. Título de doctorado para el mejor historiador o mejor historiadora y Figura 7. Diploma al mejor equipo de investigación



Fuente: Elaboración propia, 2022

B. Actividades de Aprendizaje

Tabla 17. Actividad 1: Eje cronológico Edad Media

ACTIVIDAD 1 (RETO 1)	
Tipo	Obligatoria (clase y casa)
Tiempo	30 minutos o más (en función de los alumnos)
Agrupamiento	2 componentes del mismo grupo
Puntos	10 (Una para todos)
Objetivos didácticos	Identificar y localizar en el tiempo los procesos y hechos históricos relevantes del periodo que va desde la caída del Imperio Romano de Occidente (476) hasta el año 1000 (aprox.)
Comp. Específica	C1, C3, C6 y C7
Criterios de evaluación	1.1., 3.4., 6.1., y 7.3
Descriptorios operativos	CCL2, CCL3, CCL5, CP3, STEM3, STEM4, STEM5, CD1, CD2, CC1, CC2, CC3, CC4, CPSAA1, CPSAA3, CE1, CCEC1
Descripción	Cada grupo de cuatro se subdividirá en dos grupos de dos, de manera que dos integrantes realizarán la actividad 1 y los otros dos integrantes realizarán la actividad 2. La nota que saquen será común para todos los integrantes del grupo.

	Consiste en realizar un eje cronológico en el que se identifiquen las distintas etapas de la edad media, con su correspondiente cronología y con los hechos históricos relevantes de cada etapa, con la cronología de cada hecho histórico relevante. También deben aparecer los nombres de personajes históricos importantes con su correcta datación biográfica. En el <i>Google Classroom</i> tendrán un ejemplo de un eje cronológico y el documento con el guion y todos los elementos mínimos que deberá contener el suyo. Se da la opción de realizarlo digitalmente o bien en papel. Tendrán a su disposición la rúbrica de evaluación de la actividad. El mejor eje cronológico será elegido para estudiar para el examen.
Recursos	Ordenador, folios DinA4, regla, lápiz, goma, lápices de color, rotulador o bolígrafo Herramientas digitales: Dipity, Timetoast, XTimeline o Timeglider
Evaluación	Formativa y sumativa (10% del total de la unidad didáctica) Ver rúbrica en Anexo D, tabla 27

Fuente: Elaboración propia, 2022

Tabla 18. Actividad 2: Mapa invasiones tribus germánicas

ACTIVIDAD 2 (RETO 1)	
Tipo	Obligatoria (clase y casa)
Tiempo	30 minutos o más (en función de los alumnos)
Agrupamiento	2 componentes del mismo grupo
Puntos	10 (Una para todos)
Objetivos didácticos	Identificar y localizar en el espacio los procesos y hechos históricos relevantes del periodo que va desde la caída del Imperio Romano de Occidente (476) hasta el año 1000 (aprox.) relacionados con las invasiones de las tribus germánicas y la reorganización geopolítica que supuso
Comp. Específica	C1, C3, C6 y C7
Criterios de evaluación	1.1., 3.4., 6.1., y 7.3
Descriptorios operativos	CCL2, CCL3, CCL5, CP3, STEM3, STEM4, STEM5, CD1, CD2, CC1, CC2, CC3, CC4, CPSAA1, CPSAA3, CE1, CCEC1
Descripción	Cada grupo de cuatro se subdividirá en dos grupos de dos, de manera que dos integrantes realizarán la actividad 2 y los otros dos integrantes realizarán la actividad 1. La nota que saquen será común para todos los integrantes del grupo. Consiste en realizar un mapa en el que se identifique claramente la división territorial entre el imperio romano de occidente y el de oriente. En el de occidente deben identificarse de forma clara y concreta las distintas tribus germánicas que fueron invadiendo el territorio, qué direcciones tomaron y en qué territorios se asentaron, así como el nombre que tomaron los reinos surgidos de tales migraciones y asentamientos. De igual manera que en la actividad 1, tendrán a su disposición un documento a modo de guion con todos los elementos e información que debe contener su mapa. Se da la opción de realizarlo digitalmente o bien en papel. Tendrán a su disposición la rúbrica de evaluación de la actividad. El mejor eje cronológico será elegido para estudiar para el examen.
Recursos	Ordenador, folios DinA4, regla, lápiz, goma, lápices de color, rotulador o bolígrafo

Evaluación	Formativa y sumativa (10% del total de la unidad didáctica) Ver rúbrica en Anexo D, tabla 28
-------------------	---

Fuente: Elaboración propia, 2022

Tabla 19. Rutina de pensamiento 3ª sesión

RUTINA DE PENSAMIENTO		
VEO	PIENSO	ME PREGUNTO
¿Qué es lo que observas?	¿Qué es lo que piensas que significa?	¿Qué te preguntas?
Enlace a la plataforma Quizziz: https://quizizz.com/admin/presentation/63d6cb2a0ba6e5001ea6347f/rutina-de-pensamiento?searchLocale=		

Fuente: Elaboración propia, 2022

Tabla 20. Actividades 3 y 4: visualización vídeo y Quizziz relacionado

ACTIVIDAD 3 y 4	
Tipo	Voluntarias/ Flipped Classroom
Tiempo	30 minutos o más (en función de los alumnos)
Agrupamiento	Individual, pero para el grupo
Puntos	10 (Una para todos)
Objetivos didácticos	Act.3: Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y hechos históricos relevantes del Imperio Romano de Oriente. Identificar, comprender y relacionar los principales aspectos culturales, políticos, religiosos que caracterizan el Imperio Bizantino. Act.4: Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y hechos históricos relevantes del Imperio de Carlomagno. Identificar, comprender y relacionar los principales aspectos culturales, políticos, religiosos que caracterizan el Imperio Carolingio.
Comp. Específica	C1, C3, C6 y C7
Criterios de evaluación	1.1., 3.4., 6.1., y 7.3
Descriptorios operativos	CCL2, CCL3, CCL5, CP3, STEM3, STEM4, STEM5, CD1, CD2, CC1, CC2, CC3, CC4, CPSAA1, CPSAA3, CE1, CCEC1
Descripción	Los alumnos tendrán colgados en el Google Classroom dos enlaces para visualizar dos vídeos distintos sobre los que deberán tomar notas para responder a las preguntas del Quizziz en clase. La actividad 3 corresponde al vídeo y quiz del imperio bizantino programado para la sesión 4; y la actividad 4 corresponde al vídeo y quiz del imperio carolingio programado para la sesión 5.
Recursos	Ordenador, folios DinA4, cuaderno de clase, bolígrafo Herramienta digital: <i>Quizziz</i> . Para acceder a cada uno de los controles sobre el contenido de los vídeos, los estudiantes accederán a través de los siguientes enlaces:
Evaluación	Formativa

Fuente: Elaboración propia, 2022

Tabla 21. *Actividad 5: Mapa conceptual del reino visigodo de Toledo y la sociedad hispanovisigoda*

ACTIVIDAD 5	
Tipo	Opcional para subir nota
Tiempo	30 minutos o más (en función de los alumnos)
Agrupamiento	Individual
Puntos	10
Objetivos didácticos	Identificar, comprender y relacionar los principales aspectos culturales, políticos, religiosos y económicos que caracterizan la sociedad visigoda. Contextualizarlo y relacionarlo con todo el contenido estudiado hasta el momento.
Comp. Específica	C1, C3, C6 y C7
Criterios de evaluación	1.1., 3.4., 6.1., y 7.3
Descriptorios operativos	CCL2, CCL3, CCL5, CP3, STEM3, STEM4, STEM5, CD1, CD2, CC1, CC2, CC3, CC4, CPSAA1, CPSAA3, CE1, CCEC1
Descripción	Aquellos alumnos que quieran realizar esta actividad para subir nota, o para mejorar competencias que identificaron que en el reto 2 no adquirieron correctamente, tienen una segunda oportunidad para realizar, de manera individual, un mapa conceptual donde quede recogida, organizada y sintetizada la información acerca del reino visigodo de Toledo, personajes, contexto histórico, hechos importantes, etc.
Recursos	Ordenador, folios DinA4, regla, lápiz, goma, lápices de color, rotulador o bolígrafo Herramientas digitales: Genially, Canva, Prezi
Evaluación	Formativa y sumativa opcional

Fuente: Elaboración propia, 2022

C. Retos didácticos

Tabla 22. *Reto Inicial: ¿Cómo sabemos lo que sabemos? El método histórico*

RETO INICIAL	
Tipo	Voluntario (clase)
Tiempo	10 min.
Agrupamiento	Individual
Puntuación máxima	10
Objetivos didácticos	Conocimientos previos
Saberes Básicos	Método histórico
Descripción	Consiste en que cada grupo acceda al código de participación que el docente mandará al portavoz de cada grupo. Una vez estén todos los grupos conectados, empezará la cuenta atrás para realizar el test, que son una batería de preguntas de distinto tipo, y que todos los grupos/alumnos tienen que contestar. La aplicación nos dará un informe final en el que se observará el número de respuestas correctas y el tiempo de resolución de cada uno de los grupos. De este modo ya quedará establecida una clasificación inicial: esta no es para determinar

	quién va ganando sino todo lo contrario. Este reto tiene como objetivo que ellos mismos tomen conciencia de qué nivel tienen respecto a los conceptos básicos de la materia y cuáles son las competencias requeridas y evaluables en el estudio de la Historia.
Recursos	Chromebook o móvil en su defecto. Herramienta digital: Quizziz. Para acceder al reto, seleccionar el siguiente enlace: https://quizizz.com/quiz/creator/63ceabdd367d55001d239086/edit?source=admin&trigger=quizPage
Evaluación	Diagnóstica y formativa. Heteroevaluación y autoevaluación

Fuente: Elaboración propia, 2022

Tabla 23. Reto 1: Actividades 1 y 2 (Tablas 17 y 18)

RETO 1 (actividades 1 y 2)	
La descripción detallada de cada una de las actividades que conforman el reto 1, la encontramos en la tabla 17: actividad 1, y tabla 18, actividad 2. (ver Anexo B)	
Nivel que otorga: Becario	
Evaluación	Formativa y sumativa, 20% Rúbricas: Tablas 27 y 28 (Anexo D)

Fuente: Elaboración propia, 2022

Tabla 24. Reto 2: Mapa conceptual causas y consecuencias del fin del Imperio Romano de Occidente

RETO 2: Mapa conceptual causas y consecuencias del fin del Imperio Romano de Occidente	
Nivel que otorga: Profesor	
Tipo	Obligatoria (clase y casa)
Tiempo	50 minutos
Agrupamiento	3 o 4
Puntos	20
Objetivos didácticos	Identificar, comprender y relacionar los principales aspectos culturales, políticos, religiosos y económicos que caracterizan la Alta Edad Media mediante el uso de fuentes históricas. Analizar las causas y consecuencias del fin de la Antigüedad y el principio de la Edad Media.
Comp. Específica	C1, C3 y C6 y C7
Criterios de evaluación	1.1., 3.4., 6.1., y 7.3
Descriptorios operativos	CCL2, CCL3, CCL5, CP3, STEM3, STEM4, STEM5, CD1, CD2, CC1, CC2, CC3, CC4, CPSAA1, CPSAA3, CE1, CCEC1
Descripción	Todos los grupos deberán elaborar un documento a partir del cual deben quedar recogidas, sintetizadas y organizadas todas las ideas, procesos, hechos históricos, fechas y personajes relevantes de la Alta Edad Media. Deben constar las causas y consecuencias del fin del Imperio Romano de Occidente, los aspectos sociales que nos permiten el estudio de ese período histórico: cristianismo, organización social, actividad económica, estructuras de poder y organización territorial.
Recursos	Ordenador, folios DinA4, regla, lápiz, goma, lápices de color, rotulador o bolígrafo Herramientas digitales: Genially, Canva, Prezi

Evaluación	Formativa y sumativa (20% del total de la unidad didáctica) Ver rúbrica en Anexo D, tabla 29
-------------------	---

Fuente: Elaboración propia, 2022

Tabla 25. Reto 3: *Elaboración de una biografía de un personaje histórico*

RETO 3: Elaboración de una biografía de un personaje histórico	
Nivel que otorga: Investigador	
Tipo	Obligatoria (clase y casa)
Tiempo	50 minutos o más, dependiendo del alumnado
Agrupamiento	3 o 4
Puntos	20
Objetivos didácticos	Indagar, seleccionar y analizar información relacionada con el tema, para crear un producto final que sintetice todo el conocimiento adquirido y demuestre el grado de consecución del pensamiento histórico
Comp. Específica	C1, C3 y C6 y C7
Criterios de evaluación	1.1., 3.4., 6.1., y 7.3
Descriptorios operativos	CCL2, CCL3, CCL5, CP3, STEM3, STEM4, STEM5, CD1, CD2, CC1, CC2, CC3, CC4, CPSAA1, CPSAA3, CE1, CCEC1
Descripción	Para superar este reto los alumnos deberán ponerse en la piel de un historiador e ir a las fuentes para recabar información sobre su objeto de estudio. En este caso deberán realizar una biografía de uno de los siguientes personajes históricos: Recaredo I, Justiniano I, Carlomagno, Teodora, Brunequilda y Lutgarda. Como son 6 personajes y hay 6 grupos, cada equipo redactará una de las biografías. La elección se hará en base a la clasificación de puntos obtenida hasta este momento.
Recursos	Ordenador, folios DinA4, lápiz, goma, rotulador o bolígrafo Herramientas digitales: Canva
Evaluación	Formativa y sumativa (20% del total de la unidad didáctica) Ver rúbrica en Anexo D, tabla 30

Fuente: Elaboración propia, 2022

Tabla 26. Reto final: *Redacción de un ensayo histórico*

RETO FINAL	
Nivel que otorga: Doctor	
Tipo	Obligatoria (clase y casa)
Tiempo	50 minutos
Agrupamiento	Individual
Puntos	40
Objetivos didácticos	Indagar, seleccionar y analizar información relacionada con el tema, para crear un producto final que sintetice todo el conocimiento adquirido y demuestre el grado de consecución del pensamiento histórico
Comp. Específica	C1, C3 y C6 y C7
Criterios de evaluación	1.1., 3.4., 6.1., y 7.3

Descriptorios operativos	CCL2, CCL3, CCL5, CP3, STEM3, STEM4, STEM5, CD1, CD2, CC1, CC2, CC3, CC4, CPSAA1, CPSAA3, CE1, CCEC1
Descripción	Para hacer esta tarea será indispensable utilizar las fuentes proporcionadas por el docente, otras que quieran usar, deberán consultar con el docente si son válidas o no por la fiabilidad del contenido. El ensayo deberá ocupar una extensión de máximo 2 folios DinA4 y mínimo una cara de un folio dinA4. Se entregará redactado a mano.
Recursos	Ordenador, folios DinA4, lápiz, goma, rotulador o bolígrafo
Evaluación	Formativa y sumativa (40% del total de la unidad didáctica) Ver rúbrica en Anexo D, tabla 31

Fuente: Elaboración propia, 2022

D. Rúbricas de Evaluación

Tabla 27. Rúbrica actividad 1 (reto 1): Eje cronológico Alta Edad Media

ACT.1 (Eje)	CRITERIOS DE CALIFICACIÓN	GRADO DE ADQUISICIÓN			
		Insuficiente	Suficiente	Notable	Excelente
PRESENTACIÓN	No quedan restos de lápiz y el papel no está roto, arrugado o manchado. La escala es correcta. Las líneas son rectas y continuas y los colores están bien delimitados. Tiene un título y el nombre del grupo				
		No cumple ningún criterio	Cumple 1 criterio	Cumple 2 criterios	Cumple 3 criterios
		0	0,50	0,75	1
CONTENIDO	Aparecen los períodos y subperíodos: Edad Media junto con las otras edades de la historia, las etapas de la Edad Media y su correspondiente datación. Cada período y subperíodo está correctamente delimitado con un color y existe coherencia entre ellos (por ej.: Edad Moderna de color verde, Dinastía de los Austrias en verde claro). La escala para representar la duración de cada etapa y periodo es la correcta. Los hechos históricos están correctamente situados en el eje, con una distribución coherente y clara. Los nombres y fechas son correctos	Faltan más de 2 elementos del contenido	Faltan 2 elementos del contenido	Falta 1 elemento del contenido	Están todos los elementos del contenido
		0	3,5	5	7
ASPECTOS FORMALES	Incluye imágenes que ilustran hechos, personajes o monumentos destacados. Incluye una leyenda para distribuir los hechos (en caso de ser necesario). Ha añadido más hechos históricos relevantes	No incluye ningún criterio	Incluye 1 criterio	Incluye 2 criterios	Incluye los 3 criterios
		0 puntos	1 puntos	1,5 puntos	2 puntos

Fuente: Elaboración propia, 2022 basada en Institut Gurb (2019)

Tabla 28. Rúbrica actividad 2 (Reto 1): Mapa invasiones germánicas, la formación de Europa

ACT.2 (Mapa)	CRITERIOS DE CALIFICACIÓN	GRADO DE ADQUISICIÓN			
		Insuficiente	Suficiente	Notable	Excelente
PRESENTACIÓN	No quedan restos de lápiz y el papel no está roto, arrugado o manchado. La escala es correcta y los colores están bien delimitados. Incluye una leyenda de zonas ocupadas, direcciones migratorias y capitales principales. Tiene un título y el nombre del grupo	No cumple ningún criterio	Cumple 1 criterio	Cumple 2 criterios	Cumple 3/+ criterios
		0	0,50	0,75	1
CONTENIDO	Aparecen las líneas indicando correctamente la dirección de migración de cada una de las tribus germánicas. Separa con una línea las dos partes del imperio romano (Oriente y Occidente) y están correctamente nombradas cada una de las partes. Aparece bien escrito el nombre de cada una de las tribus correctamente asociada a la flecha de dirección migratoria. Aparece bien escrito el nombre del imperio y reinos asentados en cada uno de los territorios ocupados por cada tribu. Se distingue claramente las zonas coloreadas del mapa asociadas a cada reino o imperio	Faltan más de 2 elementos del contenido	Faltan 2 elementos del contenido	Falta 1 elemento del contenido	Están todos los elementos del contenido
		0	3,5	5	7
ASPECTOS FORMALES	El mapa es claro y la información se entiende a golpe de ojo. Las flechas son claras y se distinguen las distintas direcciones migratorias. Ha añadido otra información relevante para el análisis del mapa	No incluye ningún criterio	Incluye 1 criterio	Incluye 2 criterios	Incluye los 3 criterios
		0 puntos	1 puntos	1,5 puntos	2 puntos

Fuente: Elaboración propia, 2022 basada en Institut Gurb (2019)

Tabla 29. Rúbrica Reto 2: Elaboración en grupo de un mapa conceptual

Reto 2	GRADO DE ADQUISICIÓN			
CRITERIOS DE CALIFICACIÓN	Insuficiente	Suficiente	Notable	Excelente
Organización	Estructura desorganizad. O, mapa lineal con oraciones largas en vertical y/o horizontal	Estructura jerárquica clara pero no organizada. O, estructura equilibrada pero pobre y mal organizada	Estructura jerárquica clara, organizada pero simple. O, un poco desequilibrada pero clara y de fácil interpretación	Estructura jerárquica compleja y equilibrada, con una organización clara y de fácil interpretación
	0	1	1	1

Relaciones entre conceptos	Incapaz de establecer relaciones correctas entre conceptos	Muchas conexiones son erróneas	Identifica conceptos importantes, pero realiza alguna conexión errónea	Identifica todos los conceptos importantes y demuestra conocimiento de las relaciones entre estos
	0	1	1	1
Palabras de enlace	Las palabras de enlace se repiten y son poco significativas	Combinación de palabras enlace significativas con muchas que no lo son	Utiliza la mayoría de palabras de enlace significativas	Las palabras de enlace se utilizan correctamente y enriquecen las proposiciones
	0	1	1	1
Enlaces cruzados	No existen enlaces cruzados	Enlaces cruzados irrelevantes con el concepto principal	Muestra sólo algún enlace cruzado	Integra enlaces cruzados que unen conceptos y de ellos surgen proposiciones
	0	1	1	1
Recursos	No aporta ningún recurso o estos no están relacionados con el concepto al que se asocian	Incluye entre 1 y 2 recursos asociados que son imágenes	Incluye entre 3 y 5 recursos asociados de tipología variada (imágenes, enlaces, etc.) y están relacionados con el concepto al que se asocian	Incluye más de 5 recursos asociados de tipología variada (imágenes, enlaces, etc.) y están relacionados con el concepto al que se asocian
	0	1	1	1

Fuente: Elaboración propia, 2022 basada en Ernest Prats García (2009)

Tabla 30. Rúbrica Reto 3: Elaboración de una biografía de un personaje histórico

		GRADO DE ADQUISICIÓN			
		Insuficiente	Suficiente	Notable	Excelente
Reto 3	CRITERIOS DE CALIFICACIÓN				
Puntos	Formato				
0		No aparecen (o no están bien ubicados e identificados: nombre del personaje, materia y autor de la biografía. El texto es difícil de leer debido al tipo de letra elegido y al formato del contenido			
1		Aparecen identificados y bien ubicados: nombre del personaje, materia y autor de la biografía. Buena letra, presentación y limpieza. El texto aparece organizado en varios apartados correctamente identificados			
1		Aparecen identificados y bien ubicados: nombre del personaje, materia y autor de la biografía. Buena letra, presentación y limpieza. El texto aparece organizado en varios apartados correctamente identificados. La extensión es adecuada al tipo de escrito que se está redactando. La biografía incluye ilustraciones, aunque estas no están ligadas (por su ubicación y tema) con el contenido escrito			

1	<p>Aparecen identificados y bien ubicados: nombre del personaje, materia y autor de la biografía. El tipo de letra y la presentación del texto facilitan su lectura y o incluyen elementos como tachaduras. El texto aparece organizado en varios apartados correctamente identificados. La extensión es adecuada al tipo de escrito que se está redactando. La biografía incluye ilustraciones que aparecen bien referenciadas, haciendo alusión su autor, título, año de creación.</p>
Redacción	
0	<p>La redacción es poco clara, no permite entender fácilmente el contenido. Hay errores básicos de expresión</p>
1	<p>La redacción no dificulta la lectura, aunque debería ser más clara. Las frases son claras y coherentes, pero excesivamente largas. El vocabulario y la expresión son correctos, pero no hay un uso de un vocabulario específico de la materia o de la época que se está estudiando</p>
1	<p>Está redactada con claridad. Todas las frases son coherentes. Se redacta con frases cortas y bien organizadas que permiten al destinatario entender la información. La expresión no solo es correcta, sino que demuestra un dominio del lenguaje con el uso de elementos como conectores oracionales, diferentes tiempos verbales</p>
1	<p>Aparecen identificados y bien ubicados: nombre del personaje, materia y autor de la biografía. El tipo de letra y la presentación del texto facilitan su lectura y o incluyen elementos como tachaduras. El texto aparece organizado en varios apartados correctamente identificados. La extensión es adecuada al tipo de escrito que se está redactando. La biografía incluye ilustraciones que aparecen bien referenciadas, haciendo alusión su autor, título, año de creación.</p>
Ortografía	
0	<p>Aparecen errores ortográficos en todo el texto. Estos son reiterados y demuestran un desconocimiento de algunas de las reglas básicas de ortografía</p>
1	<p>Hay algunos errores ortográficos, aunque no demasiado graves ni reiterados</p>
1	<p>Hay algún error ortográfico puntual (uno o dos) a lo largo del texto</p>
1	<p>No hay ningún error ortográfico</p>
Contenido	
0	<p>No incluye los datos básicos sobre la vida del personaje: fechas y lugares importantes, principales realizaciones/ creaciones/ actividades, personajes con los que se relacionó. No se incluye ninguna referencia a los acontecimientos históricos en los que se ve envuelto el personaje.</p>
1	<p>Incluye los datos básicos sobre la vida del personaje: fechas y lugares importantes, principales realizaciones /creaciones / actividades, personajes con los que se relacionó. Aparecen algunas (muy pocas) referencias a los acontecimientos históricos en los que el personaje se ve envuelto. Incluye ilustraciones relacionadas con la biografía y el personaje. Se incorporan al final las fuentes de consulta utilizadas</p>
1	<p>Incluye los datos básicos sobre la vida del personaje: fechas y lugares importantes, principales realizaciones/creaciones/actividades, personajes con los que se relacionó. Aparece de manera clara una explicación de la importancia y papel del personaje en su época y/o en la historia a nivel general. Aporta de manera fluida referencias a los acontecimientos históricos en los que el personaje se ve envuelto. Se hace una valoración de las actividades, acciones e influencia de este personaje: aspectos positivos y negativos y permanencia en la actualidad. Incluye ilustraciones relacionadas con la biografía y el personaje. Se incorporan al final las fuentes de consulta utilizadas y se sugieren otras que el lector pueda usar para ampliar y completar la información.</p>
1	<p>Incluye los datos básicos sobre la vida del personaje: fechas y lugares importantes, principales realizaciones / creaciones/ actividades, personajes con los que se relacionó. Aparece de manera clara una explicación de la importancia y papel del personaje en su época y/o en la Historia a nivel general. Se explican las consecuencias de la acción histórica del personaje e implicación de la vida del personaje. Aporta de manera fluida referencias a los acontecimientos históricos en los que el personaje se ve</p>

envuelto. Se hace una valoración de las actividades, acciones e influencia de este personaje: aspectos positivos y negativos y permanencia en la actualidad. Incluye ilustraciones relacionadas con la biografía y el personaje. Las ilustraciones aportan información complementaria. Estas ilustraciones están además relacionadas con los contenidos del texto. Se incorporan al final las fuentes de consulta utilizadas y se sugieren otras que el lector pueda usar para ampliar y completar la información. Se incluyen referencias y citas de personajes o documentos que hacen alusión al personaje

Fuente: Elaboración propia, 2022 basada en INTEF

Tabla 31. Rúbrica Reto Final: Redacción de un ensayo histórico

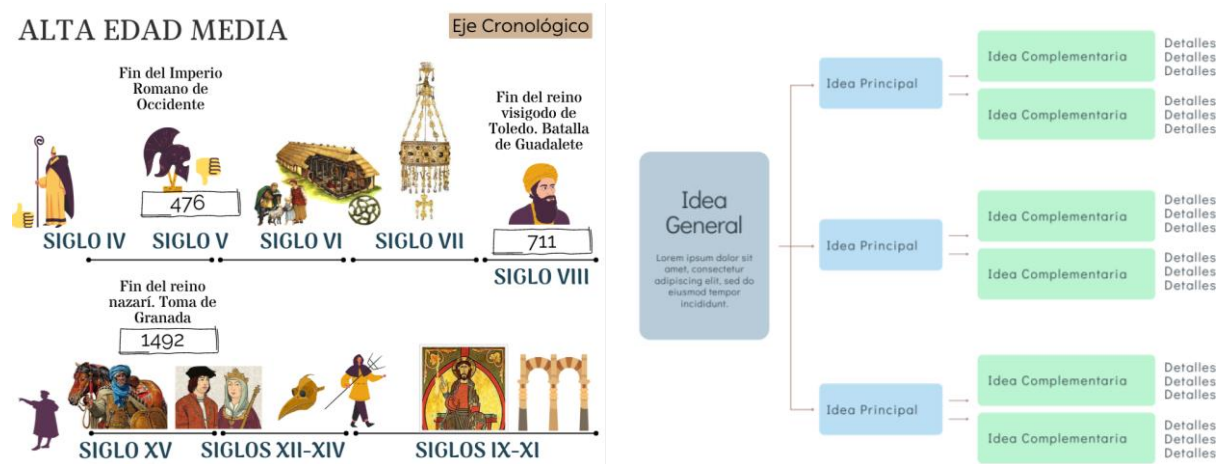
Reto final	GRADO DE ADQUISICIÓN			
	Insuficiente	Suficiente	Notable	Excelente
Conocimientos Generales	No establece ningún tipo de relación entre la temática, el contexto y su redacción. Las referencias que hace son erróneas o inexistentes. No existe ninguna relación entre conocimientos generales y específicos.	Incluye un contexto histórico amplio, pero no es capaz de relacionarlo con cuestiones concretas, o bien las referencias son erróneas. No relaciona correctamente conocimientos generales con específicos.	Incluye un contexto histórico amplio y es capaz de relacionar su redacción con cuestiones concretas estudiadas, las referencias son correctas, pero no relaciona conocimientos generales con específicos.	Incluye un contexto histórico amplio y es capaz de relacionar su redacción con cuestiones concretas estudiadas. Las referencias son correctas y relacionan conocimientos generales con específicos.
	0	1	1	1
Conocimientos Específicos	No domina ni conoce el contenido de la materia. No es capaz de aportar datos y detalles específicos correctamente.	Los conocimientos sobre la materia son suficientes sin dominio de la materia. No es capaz de aportar datos y detalles específicos correctamente.	Dominio de la materia que explica. Es capaz de dar algunos datos y detalles específicos correctamente.	Dominio de la materia que explica. Es capaz de dar abundantes datos y detalles específicos correctamente.
	0	1	1	1

Estructura y razonamiento	El texto no tiene una estructura clara, no plantea ninguna reflexión y no se relacionan las distintas partes del texto.	Tiene una estructura clara: Introducción, Desarrollo y Conclusión, pero no es capaz de relacionar distintas partes de la redacción sin perder coherencia y claridad. No responde a cuestiones planteadas al inicio.	Tiene una estructura clara: Introducción, Desarrollo y Conclusión. Es capaz de relacionar distintas partes de la redacción sin perder coherencia y claridad. No responde a cuestiones planteadas al inicio.	Tiene una estructura clara: Introducción, Desarrollo y Conclusión. Es capaz de relacionar distintas partes de la redacción sin perder coherencia y claridad. Responde a cuestiones planteadas al inicio.
	0	1	1	1
Ortografía	Aparecen errores ortográficos en todo el texto. Estos son reiterados y demuestran un desconocimiento de algunas de las reglas básicas de ortografía	Hay algunos errores ortográficos, aunque no demasiado graves ni reiterados	Hay algún error ortográfico puntual (uno o dos) a lo largo del texto	No hay ningún error ortográfico
	0	1	1	1
Referencias Fuentes Históricas	No aparece ninguna referencia a alguna fuente histórica de las estudiadas	Aparece al menos una referencia a una fuente histórica	Aparecen dos referencias a una o dos fuentes históricas	Aparecen más de dos referencias a una o dos fuentes históricas
	0	1	1	1

Fuente: Elaboración propia, 2022 basada en Carlos González Martínez (2017)

E. Material didáctico complementario

Figura 8. Ejemplo de eje cronológico (actividad 1) y **Figura 9.** Ejemplo de mapa conceptual (Reto 2 y actividad 5)



Fuente: Elaboración propia, 2022

Figura 10. Ejemplo de formato para biografía de un personaje histórico (Reto 3)



Fuente: <https://www.worldhistory.org/trans/es/1-16896/emperatriz-teodora/>

Esquema guion para elaborar una biografía

- Fecha y lugar de nacimiento - Fecha y lugar de defunción
- Familia o linaje al que pertenece
- Formación, orígenes, estatus socioeconómico
- Hechos vitales destacados
- Hechos o sucesos relacionados con el personaje relevantes para la Historia
- Datos curiosos

Fuente: Elaboración propia, 2022

Figura 11. Diapositivas para las explicaciones de contenido de la unidad didáctica

¿CÓMO SE CREA LA HISTORIA?

Del fin de la Antigüedad al inicio de la Edad Media

313 395 410 476 711

FRAGMENTACIÓN DEL IMPERIO ROMANO

395 Teodosio

INVASIONES GERMÁNICAS

410

476

LOS VISIGODOS s.VI-VIII

PROCESO DE FORMACIÓN

LA HISPANIA VISIGODA (507-711)

EL IMPERIO ROMANO

ROMA cae (476)

REINO VISIGODO DE TOLEDO

INTEGRACIÓN DE LAS POBLACIONES VISIGODA E HISPANORROMANA

PROCESO BÁSICO

División del territorio	Estructura institucional	Unificación legislativa	Unificación religiosa
capital: Toledo	Monarquía electiva	Libri Iudiciorum	Conversione de Recaredo
	Aula Regia	654	589
	Cortes de Toledo		

EL REINO VISIGODO DE TOLEDO

VISIGODOS

ESTRUCTURA SOCIAL Y POLÍTICA

De la Hispania romana al Regno de Toletum

Patricios
Plebeyos
Esclavos

SITUACIÓN DE LA MUJER

<https://www.youtube.com/watch?v=DxpdAngozO4>
<https://www.youtube.com/watch?v=rVMW0zk2mns> La ciudad de los damas (1405)

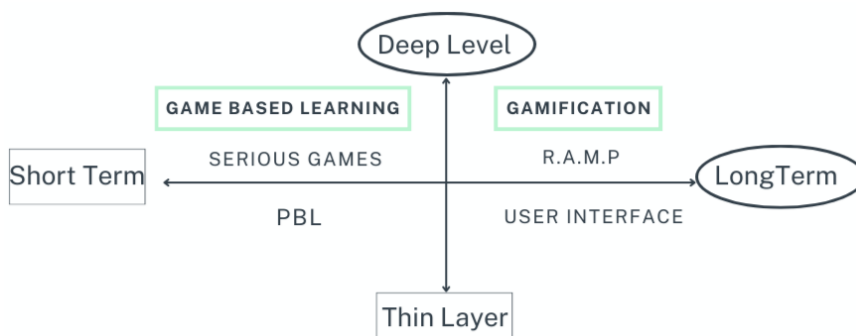
Fuente: Elaboración propia, 2022

E.1. Enlaces e hipervínculos

- **Nº.1.:** Canal de Youtube del profesor José Antonio Lucero “La cuna de Halicarnaso”:
<https://www.youtube.com/@Lacunadehalicarnaso>
- **Nº.2.:** Blog del profesor Juanjo Romero: <https://juanjoromero.es/las-doce-pruebas-una-forma-de-gamificar-las-asignaturas-de-letras/>
- **Nº.3.:** Programa “Creación de Recursos Educativos Abiertos” (CREA):
<https://programacrea.educarex.es/modalidades-crea/experiencias>
- **Nº.4.:** Experiencia educativa con gamificación “El destino de Roma” publicada en CREA: https://emtic.educarex.es/crea/ccss/destino_roma/index.html
- **Nº.5.:** “El viaje de Zoraida”, diseñada por José Padín González y publicada el 15 de noviembre del 2022 en CREA: <https://programacrea.educarex.es/novedades/305-proyecto-crea/docentes-crea/3703-docentes-creativos-el-viaje-de-zoraida.>
- **Nº.6.:** Reto inicial acerca del método histórico. Conceptos generales y básicos sobre Historia:
<https://quizizz.com/quiz/creator/63ceabdd367d55001d239086/edit?source=admin&trigger=quizPage>
- **Nº.7.:** Rutina de pensamiento para la sesión 3 y para realizar en su cuaderno de clase:
<https://quizizz.com/admin/presentation/63d6cb2a0ba6e5001ea6347f/rutina-de-pensamiento?searchLocale=>
- **Nº.8.:** Vídeo sobre el imperio romano de Bizancio: [Imperio Bizantino](#),
- **Nº.9.:** Quizziz para afianzar lo visto en el vídeo sobre Bizancio:
<https://quizizz.com/admin/quiz/63cff93b6903ab001db86818/reto-2-bizancio?selfCreated=true>
- **Nº.10.:** Vídeo sobre el imperio Carolingio: [Imperio Carolingio](#).
- **Nº.11.:** Quizziz para afianzar lo visto en el vídeo sobre el imperio carolingio:
- **Nº.12.:** Vídeo sobre el reino visigodo de Toledo: [Reino visigodo de Toledo](#).
- **Nº.13.:** Quizziz para afianzar lo visto en el vídeo sobre el reino visigodo de Toledo:








F. Tablas y figuras complementarias para el marco teórico-metodológico

Figura 12. Modelo niveles de gamificación según Andrzej Marczewski.



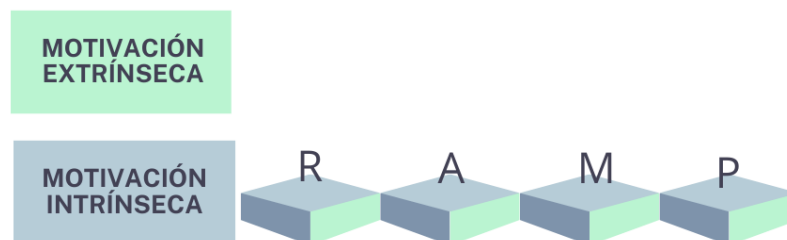
Fuente: Elaboración propia, 2022, basada en Cornellà Canals i Estebanell, 2018, p.28

Tabla 32. Relación entre componentes del juego y teoría y práctica de la gamificación

ELEMENTOS DEL JUEGO	TEORÍAS Y CONCEPTOS	CONCRECIÓN
DIVERSIÓN	 42 FUNDamentals (Radoff, 2011)	Si no es divertido, no es atractivo
MOTIVACIÓN	 TAD (Ryan y Deci, 2000) Modelo RAMP (Marckzewsky, 2013)	Teoría de la Autodeterminación Motivación intrínseca vs motivación extrínseca
NARRATIVA	 The Hero's Journey (Campbell, 1942 y Vogler, 2002)	Esquema narrativo y arquetipos de personajes. La importancia de la historia
EMOCIONES	 La empatía como método de aprendizaje Neurodidáctica	Emociones positivas, conexión, cooperación y diversión
PROGRESO	 Flow Channel (Csíkszentmihályi, 1990)	Reto, concentración e interés
TECNOLOGÍA	 Modelo TPACK Modelo SAMR (Puentedura, 2013)	El rol docente y los criterios de selección de estrategias didácticas e integración de las TIC
DIVERSIDAD	 En función de las mecánicas y las dinámicas del juego existen diferentes tipos de jugador (Bartle, 1996)	Logro, exploración, socialización e imposición Achievers, explorers, socializers y killers

Fuente: Elaboración propia, 2022, basada en Cornellà Canals i Estebanell, 2018

Figura 13. Modelo RAMP



Fuente: Elaboración propia, 2022, basada en Realinfluencers, 2016,

Tabla 33. Nivel de logro de las competencias clave a través de los descriptores operativos correspondientes a las competencias específicas seleccionadas para esta unidad didáctica

DESCRPTOR OPERATIVO / NIVEL DE LOGRO		
CCL	2	Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.
	3	Localiza, selecciona y contrasta de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.
	5	Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación
CP	3	Conoce, valora y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en la sociedad, integrándola en su desarrollo personal como factor de diálogo, para fomentar la cohesión social.
STEM	3	Plantea y desarrolla proyectos diseñando, fabricando y evaluando diferentes prototipos o modelos para generar o utilizar productos que den solución a una necesidad o problema de forma creativa y en equipo, procurando la participación de todo el grupo, resolviendo pacíficamente los conflictos que puedan surgir, adaptándose ante la incertidumbre y valorando la importancia de la sostenibilidad.
	4	Interpreta y transmite los elementos más relevantes de procesos, razonamientos, demostraciones, métodos y resultados científicos, matemáticos y tecnológicos de forma clara y precisa y en diferentes formatos (gráficos, tablas, diagramas, fórmulas, esquemas, símbolos...), aprovechando de forma crítica la cultura digital e incluyendo el lenguaje matemático-formal con ética y responsabilidad, para compartir y construir nuevos conocimientos.
	5	Emprende acciones fundamentadas científicamente para promover la salud física, mental y social, y preservar el medio ambiente y los seres vivos; y aplica principios de ética y seguridad en la realización de proyectos para transformar su entorno próximo de forma sostenible, valorando su impacto global y practicando el consumo responsable.

CD	1	Realiza búsquedas en internet atendiendo a criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad, seleccionando los resultados de manera crítica y archivándolos, para recuperarlos, referenciarlos y reutilizarlos, respetando la propiedad intelectual
	2	Gestiona y utiliza su entorno personal digital de aprendizaje para construir conocimiento y crear contenidos digitales, mediante estrategias de tratamiento de la información y el uso de diferentes herramientas digitales, seleccionando y configurando la más adecuada en función de la tarea y de sus necesidades de aprendizaje permanente.
CPSAA	1	Regula y expresa sus emociones, fortaleciendo el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la búsqueda de propósito y motivación hacia el aprendizaje, para gestionar los retos y cambios y armonizarlos con sus propios objetivos.
	3	Comprende proactivamente las perspectivas y las experiencias de las demás personas y las incorpora a su aprendizaje, para participar en el trabajo en grupo, distribuyendo y aceptando tareas y responsabilidades de manera equitativa y empleando estrategias cooperativas.
CC	1	Analiza y comprende ideas relativas a la dimensión social y ciudadana de su propia identidad, así como a los hechos culturales, históricos y normativos que la determinan, demostrando respeto por las normas, empatía, equidad y espíritu constructivo en la interacción con los demás en cualquier contexto
	2	Analiza y asume fundadamente los principios y valores que emanan del proceso de integración europea, la Constitución española y los derechos humanos y de la infancia, participando en actividades comunitarias, como la toma de decisiones o la resolución de conflictos, con actitud democrática, respeto por la diversidad, y compromiso con la igualdad de género, la cohesión social, el desarrollo sostenible y el logro de la ciudadanía mundial.
	3	Comprende y analiza problemas éticos fundamentales y de actualidad, considerando críticamente los valores propios y ajenos, y desarrollando juicios propios para afrontar la controversia moral con actitud dialogante, argumentativa, respetuosa y opuesta a cualquier tipo de discriminación o violencia.
	4	Comprende las relaciones sistémicas de interdependencia, ecodependencia e interconexión entre actuaciones locales y globales, y adopta, de forma consciente y motivada, un estilo de vida sostenible y ecosocialmente responsable
CE	1	Analiza necesidades y oportunidades y afronta retos con sentido crítico, haciendo balance de su sostenibilidad, valorando el impacto que puedan suponer en el entorno, para presentar ideas y soluciones innovadoras, éticas y sostenibles, dirigidas a crear valor en el ámbito personal, social, educativo y profesional.
CCEC	1	Conoce, aprecia críticamente y respeta el patrimonio cultural y artístico, implicándose en su conservación y valorando el enriquecimiento inherente a la diversidad cultural y artística

Fuente: Elaboración propia, 2022 basada en RD 217/2022