



VNIVERSITAT  
DE VALÈNCIA

# TRABAJO FINAL DE MÁSTER

---

*Unidad Didáctica: La Conquista de Valencia. Cambio político, conflictividad social y transformación territorial.*

**Autor: ENRIQUE ALBEROLA CLIMENT**

**Tutor: BENITO CAMPO PAÍS**

**2015**

**Especialidad: Geografía e Historia**

## ÍNDICE DE CONTENIDOS:

➤ I. El máster de secundaria y sus asignaturas.....	pág. 2
➤ II. Descripción de la unidad.	
– 1. Presentación.....	pág. 10
– 2. Contextualización y justificación.....	pág. 11
– 3. Objetivos.....	pág. 17
▪ Objetivos específicos de la Unidad Didáctica.....	pág. 17
▪ El desarrollo de las competencias básicas.....	pág. 19
– 4. Contenidos.....	pág. 21
– 5. Metodología.....	pág. 27
– 6. Secuencia Actividades.....	pág. 31
▪ 1ª SESIÓN. Introducción y conocimientos previos.....	pág. 32
▪ 2ª SESIÓN. Revisar, profundizar y sintetizar.....	pág. 35
▪ 3ª SESIÓN. Introducción al trabajo con fuentes históricas.....	pág. 37
▪ 4ª SESIÓN. Visualización de un documental.....	pág. 40
▪ 5ª SESIÓN. Trabajo con mapas.....	pág. 41
▪ 6ª SESIÓN. Las consecuencias sociales de la conquista.....	pág. 44
▪ 7ª SESIÓN. Un entorno rural con pasado medieval.....	pág. 47
▪ 8ª SESIÓN. Recapitulación y evaluación.....	pág. 50
– Evaluación.....	pág. 52
– Atención a la diversidad.....	pág. 63
– Conclusiones.....	pág. 65
– Bibliografía.....	pág. 67
– Anexos.....	pág. 69

## I. EL MÁSTER DE SECUNDARIA Y SUS ASIGNATURAS:

Esta memoria trata de presentar de una forma clara y reflexiva una visión personal de toda la experiencia acumulada después de cursar el máster de profesor en educación secundaria, en general; y de sus asignaturas, en particular. En este sentido, la memoria está estructurada a partir de la reflexión personal sobre las asignaturas de forma individual, con el objetivo de dar una visión completa del máster. Además de las asignaturas cursadas “*intramuros*”, no podemos olvidar incluir una pequeña reflexión sobre uno de los puntos clave del máster, a saber: el *Practicum*. Así pues, sin más introducción que este párrafo, me adentro en el relato de la experiencia.

Arrancamos el máster en el mes de Octubre de 2014. El máster nos ofrecía diversos caminos o asignaturas cuyo trazados convergían en un único destino: el de formarnos como profesores o, mejor dicho, como educadores. A mi modo de ver (y también en opinión de los organizadores del máster, ya que es la que mas carga lectiva tiene), la asignatura más importante fue *Aprenentatge i ensenyament de la Geografia i la Historia*. Se trata de una asignatura que venía a cubrir un trayecto muy importante, quizás el más relevante, en este *tour* que supone el máster. Aunque el título de la asignatura era el que menos dudas nos ofrecía, como historiador de formación, pronto comprendí, de primera mano, que la didáctica de la historia i la geografía era algo muy diferente a aquello que habíamos estudiado en la Facultad. Diferente, por supuesto que sí, pero venía a rellenar un vertiginoso vacío en nuestra formación, que es aquel que tiene como objetivo transmitir nuestros conocimientos, a saber elegirlos, seleccionarlos, adaptarlos y hacerlos atractivos de cara al público al que nos dirigiremos en un futuro (esperemos que mucho más cercano que lejano).

Para describir esta asignatura es más conveniente explicar por un lado la didáctica de la historia y, por otro, la didáctica de la geografía, puesto que cada didáctica ha sido impartida por un profesor diferente.

En cuanto a la **didáctica de la historia** ha sido, quizás, la asignatura más densa de todo el curso. Y debía de ser necesariamente así, ya que la mayoría de los estudiantes en el grupo procedíamos de las licenciaturas o grados de historia, así como también por su papel hegemónico, tanto en la educación secundaria como en bachillerato. A modo de resumen, podría decir en unas pocas líneas que la didáctica de la historia ha consistido en 3 grandes bloques bien diferenciados: empezamos por ver el *qué*, es decir, qué

explicar; para más tarde ver *cómo* explicarlo; y, finalmente, ver como evaluar esos *qué* y esos *cómo*.

Para el desarrollo de la primera parte de la asignatura, el *qué*, hemos leído bastantes artículos y hemos debatido alrededor de la opinión de muchos historiadores de reconocido prestigio<sup>1</sup>. Esta parte de la asignatura fue la más densa tanto por el número de lecturas, como por el desarrollo de las clases que se estructuraban, sobre todo, alrededor a los textos, aunque también realizábamos actividades más dinámicas para romper con la monotonía de clase. Ha sido una parte clave, pues hemos debatido muchos criterios a la hora de determinar qué es lo importante que debemos enseñar a nuestros alumnos, ya que, como todos sabemos, el tiempo del que disponemos es limitado y no podemos pretender enseñar todo. En mi opinión, la conclusión más acertada a la que llegamos fue a la de tratar de problematizar la historia, transmitir una historia-problema, que explique los problemas de las sociedades actuales y que sirva mucho mejor a la vida de nuestros alumnos.

Por lo que respecta al *cómo*, también hemos leído algunos textos, pero en menor medida que para el apartado anterior. Cuando decidimos ahondar en esta cuestión, nos dimos cuenta rápidamente que, en ningún caso, era una cuestión desconectada del *qué*, sino que había muchas relaciones entre el *qué* y el *cómo*. Evidentemente un determinado *qué* u otro, determina a su vez la forma de *cómo* enseñarlo o transmitirlo. Esta parte de la asignatura ha sido mucho más dinámica y hemos dedicado bastante tiempo al análisis de materiales curriculares innovadores como los proyectos de *Kairós*, *Ínsula Barataria*, *Gea-Clío*, etc. Ello nos ha servido para realizar más actividades de carácter práctico y para dinamizar mucho más el ambiente de clase. Por tanto, hemos visto muchas maneras de transmitir nuestros conocimientos, mucha metodología de aula, no solo de proyectos españoles sino también de proyectos de países como Inglaterra o Francia.

Por último, la última parte del curso dedicada a esta asignatura, que acaeció después de regresar de nuestras estancias en los IES, como profesores de prácticas, nos dedicamos a analizar el proceso de **la evaluación** y todos los detalles que en ella se encierran como, por ejemplo, la atención a la diversidad. Esta parte de la asignatura se estructuró principalmente en base a debates en el aula sobre nuestras experiencias como profesores

---

<sup>1</sup> Entre los que se encuentran: Julio Valdeón, Justo Serna, Enrique Moradiellos, Josep Fontana, Pilar Maestro, Milagros Montoya, Antonio Bursa, Isabel Morant, Isabel Burdiel, Dolores Sánchez, etc.

de prácticas, en torno a las buenas y malas prácticas que habíamos observado, con el objetivo de aprender tanto de unas como de otras. También observamos la complejidad que supone el proceso de la evaluación, tratando de responder a preguntas como las siguientes: *¿Qué evaluar? ¿Quién evalúa y a quién? ¿Cómo evaluar? ¿Cuándo evaluar? ¿Para qué y para quién evaluar?* Preguntas a las que tratamos de responder y para cuyas respuestas nos sirvieron conceptos como autoevaluación, coevaluación, etc. advirtiéndolo también, en todo momento, la diferencia entre evaluar y calificar.

En su conjunto, no conociendo más que un método de enseñar la historia, el guiado por el libro de texto, la didáctica de la historia ha servido para cambiar mi visión sobre la historia y sobre la enseñanza, pues ahora estoy en condiciones de afirmar que poseo múltiples y diversas herramientas a la hora de transmitir los conocimientos. Herramientas absorbidas a partir del análisis de muchos “estilos”, por lo que me veo capaz de configurar el mío propio, que solamente tendrá una premisa muy definida: la de elevar al alumno, la de “bajar a la arena”, conocer sus preocupaciones y tratar adaptarse a sus necesidades con el objetivo de ayudarlos a crecer personal y académicamente

La otra parte de la asignatura, la **didáctica de la geografía**, ha sido una parte eminentemente práctica en contraposición con la densidad teórica de la didáctica de la historia. Apenas hemos visto, a partir de artículos y exposiciones en clase, las diferentes escuelas geográficas, para sumergirnos muy pronto en la confección de trabajos prácticos como la configuración de unidades didácticas innovadoras relacionadas con la geografía. Hemos aprendido que podemos partir de problemas y situaciones concretas y sencillas para elaborar, a partir de ellas, completas unidades que engloben muchísimos apartados. Por ejemplo, del análisis del plano de una casa, pasamos al análisis del barrio, de la ciudad, de la comarca y de la región, siguiendo un procedimiento mediante el cual tratábamos muchísimos detalles como problemáticas urbanas, medioambientales, red de comunicaciones etc. En esta parte de la asignatura, también aprovechamos para realizar salidas fuera del aula, con el objetivo de ayudarnos del entorno para explicar geografía, urbanismo, etc. También han sido muy instructivas las explicaciones de nuestros profesores, sus experiencias, tanto la profesora de historia como el de geografía, pues su bagaje como docentes con más de 30 años de experiencia ha vivido situaciones de todo tipo, de las cuales hemos tratado de aprender todo lo posible.

En su conjunto, puedo decir ambas partes se han complementado bien, asumiendo una la carga teórica y la otra la carga práctica. Además, esto parece necesario ya que las horas lectivas de esta asignatura (8 horas a la semana) son demasiadas para realizarlas solamente con un profesor o solamente con una metodología.

Otra asignatura tremendamente útil, a mi modo de ver, ha sido *Aprentatge i desenvolupament de la personalitat*. Se trata de una asignatura muy completa y que, en mi opinión, debería ser de carácter anual y no cuatrimestral. Gracias a esta asignatura hemos aprendido muchísimo sobre los procesos de enseñanza / aprendizaje, las diferentes corrientes o escuelas metodológicas, los diferentes tipos de conocimiento y su transmisión, el desarrollo cognitivo de los adolescentes, las tácticas para mejorar la motivación en ellos o la atención a los alumnos con deficiencias de cualquier tipo, entre otras muchas cosas. Además del aprendizaje de estas importantes cuestiones también hemos realizado actividades de carácter práctico como el análisis de materiales curriculares y actividades en los libros de texto tradicionales para localizar sus muchas carencias. Juntamente con esto, por su carácter radicalmente diferente a las asignaturas más relacionadas con la historia o la didáctica, ha servido en muchas ocasiones para romper la rutina y ampliar unos conocimientos que no se han solapado con los de ninguna otra asignatura.

Los contenidos de otras asignaturas a diferencia de esta última, aunque también han sido útiles, se han mezclado en exceso con los contenidos de *Aprentatge i ensenyament de la geografia i la historia*. Me refiero a las asignaturas *Processos i contextos educatius*, *Innovació docent i iniciació a la investigació educativa en l'especialitat de geografia i historia* y *Complements per a la formació disciplinària en geografia i història*.

Por lo que respecta a la primera, *Processos i contextos educatius*, en algunas ocasiones sus contenidos han sido un poco difusos y se han mezclado con contenidos vistos en otras asignaturas. Por ejemplo, el análisis de las diferentes leyes educativas lo hemos realizado, de un modo u otro, en más de una asignatura. Se trata de una asignatura que pretende dar una visión general sobre la educación y sobre el papel del profesor de secundaria y, precisamente por ello, sus contenidos se han repetido en otras asignaturas, si bien no ha venido mal un pequeño repaso de los mismos. También es cierto que, gracias a esta asignatura, hemos analizado los aspectos más materiales de la educación como la organización de los centros escolares, el curriculum, o también estudiar

procesos de mediación de conflictos en los centros escolares. En cualquier caso, las 4 horas semanales de esta asignatura parecen, a mi modo de ver, un poco excesivas dada esta repetición de contenidos a la que acabo de aludir.

En lo concerniente a *Complements per a la formació disciplinària en geografia i història*, su nombre oculta en realidad una didáctica de la historia del arte que, en mi opinión, debería ser incluida en el módulo de didáctica de la historia y de la geografía, con el objetivo también de no repetir contenido. De modo parecido a *Aprentatge i ensenyament de la geografia i la història*, hemos trabajado con artículos y hemos debatido en clase. Esta asignatura ha aportado al conjunto del máster el trabajo de muchas destrezas a la hora de enfrentarse a la enseñanza con imágenes, por lo que sus contenidos también han resultado bastante útiles. No obstante, no solo se han repetido algunos contenidos sino que también se han algunos trabajos prácticos como el análisis y comentario de artículos o, también, la configuración de una unidad didáctica. Con esta opinión no quiero decir que es totalmente negativa esta repetición, sino que sería necesario concentrar ciertos contenidos en una asignatura y dedicar las otras a otros menesteres.

Un caso parecido a esta última ha sido el de la asignatura *Innovació docent i iniciació a la investigació educativa en l'especialitat de geografia i història*, en la cual también se ha dado la repetición de algunos contenidos, sobre todo los referidos al área de innovación docente. Ciertamente, en *Aprentatge i ensenyament de la geografia i la història* se nos ha tratado de dar una visión innovadora de la didáctica de la geografía y de la historia, por lo que en la primera asignatura, que cito en este párrafo, hemos visto y ampliado lo que habíamos estudiado para la segunda. La metodología de clase también ha consistido en muchas ocasiones en la lectura de artículos con su correspondiente debate en clase.

En mi opinión, lo más interesante de esta asignatura ha sido la segunda parte, es decir, aquella dedicada a la iniciación a la investigación educativa. Gracias a esta parte hemos podido ver de primera mano cómo se realiza una investigación en el ámbito de la enseñanza, así como también ver cómo se efectúa una investigación en el aula de los IES. Además (y una vez más), las prácticas de esta asignatura las hemos dedicado al análisis de materiales curriculares, tanto innovadores como tradicionales, por lo que, bajo mi punto de vista, debería de coordinarse mejor con las otras materias.

Por el contrario la asignatura *Societat, família i educació* nos ha trasladado una visión completamente diferente y alternativa de lo que es la educación en sí. Aunque la metodología en clase no ha variado demasiado, ya que ha consistido en explicaciones magistrales y exposiciones / debate sobre artículos o capítulos de libros, los contenidos de la asignatura nos han abierto nuevas perspectivas sobre la educación, apuntando correctamente, en mi opinión, a la raíz social de muchos de los problemas que están presentes en el sistema educativo actual. Problemas que no parece que se puedan solucionar con el cambio de una ley u otra, o con la introducción de la innovación en mayor o menor grado. Problemas que están arraigados en la sociedad y que se transmiten a la escuela como parte fundamental de la sociedad. Además, también debatimos sobre el papel de la educación en la sociedad, distinguiendo en muchas ocasiones entre los hechos y los discursos legitimadores a los que tan acostumbrados estamos. Bajo mi punto de vista, al igual que he dicho sobre la psicología, el máster debería contar con más horas de la enriquecedora visión que la sociología aporta a la educación.

De la lectura de estos párrafos se puede concluir una idea bastante clara: evitar asignaturas que repiten contenidos y abrir perspectivas con la incorporación de las visiones que otras ciencias aportan a la educación sería una buena solución para seguir mejorando el máster. En cualquier caso, si algo debería incrementarse (y creo coincidir con la opinión de la mayoría de mis compañeros) es el periodo de prácticas en los IES, pues a todos se nos han hecho cortas ya que en dos meses apenas hay tiempo para sumergirse en la realidad y los problemas a todos los niveles de un centro de enseñanza de educación secundaria obligatoria. Así que, para cerrar esta visión sobre los módulos del máster, escribiré unas pocas líneas sobre mi experiencia en el *Practicum*.

Pasando por alto las características del centro público en el que efectué mi estancia, me gustaría remarcar el altísimo valor de las horas que he pasado entre sus muros gracias a las relaciones con el tutor, los profesores, los alumnos, etc. Así como también a la observación atenta de la práctica docente y a la puesta en práctica de la misma por mí mismo.

De las horas de observación me gustaría remarcar que he tenido la oportunidad de observar varios grupos y niveles y, por consiguiente, la metodología de distintos profesores. De estas valiosas y heterogéneas horas de observación, son muchas las



lecciones y las reflexiones que he extraído. La más importante de ellas, es la toma de conciencia y el baño de realidad que ha supuesto la observación atenta de la práctica docente, de la cual hay que destacar varios aspectos: la complejidad de hacer frente y conducir a un grupo humano, tanto en el trato con el colectivo como en el trato individualizado; la preparación previa de las clases; los diferentes obstáculos que aparecen de forma imprevisible y espontánea; la capacidad de orientar o reorientar el hilo argumental de una clase después de múltiples interrupciones; o la dificultad que supone la evaluación y la calificación, entre otros.

En cuanto a mi intervención directa como docente hay que decir que fue progresiva y variada. Progresiva porque, evidentemente, ha experimentado una evolución desde las primeras semanas hasta los días finales de la estancia de prácticas. Variada porque, por suerte, he tenido la posibilidad de asistir e intervenir en distintos grupos de distintos niveles. Nunca me había enfrentado a una situación así por lo que fue una completa novedad para mí. Durante las primeras sesiones traté de seguir los métodos utilizados por mi tutor, ya que no deseaba desestabilizar en exceso los hábitos de trabajo de los alumnos. No obstante, en un grupo (1º Bachillerato) mi intervención fue más decisiva. Las características de este grupo permitían una metodología de trabajo más activa y participativa, de modo que cada semana me encargué de organizar, durante dos sesiones semanales, un taller de exposiciones y debate dirigido a fomentar la participación de los alumnos.

En conclusión, puedo afirmar que mi intervención docente fue bastante enriquecedora ya que, como he dicho, ha sido bastante variada. Ello me ha permitido experimentar de primera mano tanto las tradicionales clases magistrales, como también un método de trabajo más activo, dinámico y participativo. También he podido apreciar las diferencias perceptibles entre niveles y el desigual grado de abstracción o razonamiento entre los alumnos de los primeros cursos de la ESO y los alumnos de Bachillerato.

Además la estancia en el IES no solo consistió en participar en las clases sino que también estuve presente en numerosos actos como la CCP, el claustro, jornadas dedicadas a celebraciones del centro, charlas sobre programas de prevención antidroga, etc.

Para finalizar este repaso y como conclusión final, estoy en disposición de afirmar que el máster es bastante completo, si bien aún tiene algunos aspectos que seguir puliendo, es decir, como todas cosas es mejorable.

No obstante, me llevo la positiva, completa y compleja visión que nos ha transmitido sobre la educación en general, de aquello que no deber ser y aquello que sí debe ser. Sin embargo, quizás un poco ingenuamente, creemos podemos cambiarlo todo a través de la educación, tal y como también lo creía Rodolfo Llopis, ministro de Instrucción Pública durante la Segunda República, cuando afirmaba que:

*“España necesitaba una revolución. Una profunda revolución moral (...). Y esta revolución sólo la puede hacer la escuela (...). Para mí no hay revolución sólo simplemente porque se lleve a cabo un cambio de régimen político...para mí, el ciclo revolucionario no llega hasta que la revolución no llega a las conciencias. Y es esa la labor que tiene que hacer la escuela. Porque yo no concibo un revolucionario que no sea algo educador, ni un educador que no sea algo revolucionario”.* (Llopis, 1933)<sup>2</sup>

Aunque yo también estoy seguro de que la educación tiene un valor inestimable, incalculable, creo que estoy en lo cierto si afirmo que, por sí sola, la educación no va a cambiar toda una sociedad, tal y como creía el exministro. Y mucho más desde el punto de vista de un profesor con poco y limitado margen de acción, en tanto que la mayoría de los problemas escapan a nuestro control. Sin embargo, hay que ser consciente de ello, pero no para desanimarse, sino porque solamente si conocemos nuestras limitaciones seremos capaces de actuar en consecuencia y no frustrarnos. No hay docencia innovadora, por ideal que sea, que supere la mejor de las actitudes respecto hacia la profesión y la conciencia profunda sobre el valor de nuestra acción.

---

<sup>2</sup> Citado en: MOLINERO PINTADO, A. (1988). El programa pedagógico de la Segunda República. En *Educación e Ilustración: dos siglos de reformas en la enseñanza*: ponencias. Madrid.

## II. DESCRIPCION DE LA UNIDAD

### 1. Presentación

Cursar el máster en Formación del Profesorado en Educación Secundaria, que acabo de describir y valorar en el apartado anterior, ha tenido unos efectos motivadores y transformadores para el que escribe estas líneas. Todo el máster en su conjunto, pero en especial la realización del *practicum*, ha servido para despertar nuevas motivaciones y para replantear, en otros términos, toda la visión que el que escribe estas líneas poseía sobre la educación, en general, y sobre la enseñanza de la geografía e historia en particular. Fruto de esta profunda reflexión, a la que tendría que añadir también los diarios de clase sobre las diferentes asignaturas o la memoria del *practicum*, es la presente unidad didáctica que propongo en las siguientes paginas.

A mi modo de ver, no cabe duda alguna que la enseñanza de la geografía e historia debe reformularse en otros términos y caminar hacía una disciplina, desde luego menos cerrada e inmovilista, y mucho más abierta, problematizada y, en palabras de M. Montoya, “cercana a la vida y que sirviera para vida” (Montoya, 2008). Además, también debería dejar de ser una enseñanza menos estanca y más permeable, ya que el conocimiento no es un producto acabado, ni el libro de texto un continente cerrado. Tal y como postula en sus siete principios para la educación E. Morin, es capital superar “la fragmentariedad excesiva del conocimiento humano, excesivamente clasificado en compartimentos estancos y abogar por la construcción de una visión de conjunto entre todas las ciencias, es decir, proponer criterios de convergencia tomando como centro o elemento vertebrador a la condición humana” (Morin, 2001).

En este sentido, partiendo de esta concepción de la enseñanza de la geografía e historia, presento la siguiente unidad didáctica, que trata una temática tradicional, pero abordada desde perspectivas innovadoras con finalidad de caminar hacía los objetivos arriba descritos.

De este modo, esta unidad pretende dar una visión global, problematizada e integradora del proceso histórico de conquista y colonización territorial que dio lugar a la creación de la entidad política del Reino de Valencia, así como también de sus consecuencias y repercusiones sobre la población autóctona, es decir, la sociedad musulmana.

Para lograr este objetivo he tenido siempre presente la necesidad de presentar los contenidos de una forma innovadora, a través de actividades múltiples y diversas, incluyendo la utilización de recursos variados, pero con una metodología que sitúa al debate y a la interacción entre los alumnos en el centro del proceso de construcción de conocimiento.

Por ello, se han incluido el trabajo de las fuentes y de la cartografía como dos herramientas básicas, tanto en la enseñanza de la historia, como en la labor del historiador. Además, consciente de la importancia de transmitir una historia cercana a la vida y que afronte problemas de la vida, tal y como decía M. Montoya, se ha perseguido el objetivo de problematizar la historia, presentando los conflictos sociales y las contradicciones humanas, así como también acerca la historia al alumno a través de la inclusión de contenidos de historia local en la unidad didáctica. Todo ello dota, bajo mi punto de vista, de coherencia interna y otorga un sentido integrador a la unidad didáctica.

## **2. CONTEXTUALIZACION Y JUSTIFICACION**

Una unidad didáctica es, en definitiva, la puesta en práctica del último nivel de concreción curricular, es decir, aquel que nos insta a adaptar los contenidos del *currículum* legal a las características y circunstancias específicas de nuestros alumnos. Por tanto, se trata del escaso margen de libertad que, como profesores, tenemos para adecuar los contenidos globales a la situación concreta de los estudiantes, por lo que es no solo un derecho que poseemos, sino también (y sobre todo) un deber que todo profesor debe ejercer. En este sentido, debemos tratar de no caer en la comodidad que supone la estandarización que nos facilita el libro de texto *ready made* y tener siempre presente el público al que van dirigidos los contenidos, pues son ellos (los alumnos) los verdaderos protagonistas de la educación.

De este modo, contextualización y justificación son dos conceptos que van de la mano en la elaboración de una unidad didáctica, en tanto que la contextualización explica los motivos del *qué*, del *cómo* y, sobre todo, del *para quién*, hemos concretizado los contenidos generales que marca la ley, es decir, es justifica el *por qué* lo hemos realizado de una manera u otra.

En esta línea, la presente unidad está pensada (contextualizada) para ser desarrollada en el 2º curso de la Educación Secundaria Obligatoria, ya la ley sitúa dichos contenidos en dicho nivel educativo y, más concretamente, está ideada para los alumnos del centro educativo donde realice mi estancia de *practicum*, esto es: el IES “Arabista Ribera” de Carcaixent. Se trata del único IES público de Carcaixent, una ciudad tradicionalmente ligada a la agricultura de la naranja y que, aunque en los últimos 30 años ha experimentado un crecimiento y diversificación importante, la relación de dependencia entre la ciudad y su entorno rural aun sigue siendo importante.

En cuanto al perfil del alumnado, se trata de un perfil socioeconómico mayoritariamente modesto, siendo la gran mayoría de los alumnos que asisten al centro residentes en Carcaixent y cuyas familias, en gran parte, han o siguen estando ligadas al sector agrícola, bien sea directa o indirectamente. Además, no se trata de un centro que reciba demasiada población de carácter inmigrante (solamente un 8% del total de los alumnos) lo cual significa que no suele haber más de 2 o 3 alumnos de origen inmigrante en clase.

Es por estos motivos que, en la elaboración de la unidad didáctica, se ha buscado aprovechar la conexión de los alumnos con su entorno local y rural, a través de la inclusión de la historia local medieval y de la planificación de una salida fuera del centro a dicho entorno rural.

En cuanto a la temporización de la unidad, se ha planificado un total de 8 sesiones cuya disposición a lo largo del curso académico no es un factor determinante y girará en torno a la disponibilidad del día de la salida fuera del centro planificada. Ahora bien, por motivos de coincidencia con festividades autonómicas, sería positivo realizarla pasado el 9 de octubre y aprovechar la efeméride como un factor motivador más en la presentación de contenidos y desarrollo de la unidad. También, por motivos de efemérides locales, la primera semana de marzo un buen periodo donde situar la unidad. En cualquier caso, ambas posibilidades tienen en cuenta el factor climático ya que no son periodos de temperaturas extremas, ni de excesiva lluvia.

En lo que concierne a otro tipo de justificaciones no contextuales, destacaré tres tipos de justificaciones: la justificación social, la justificación pedagógica y justificación legal, por orden de importancia.

Desde el punto de vista social no es necesario justificar el interés del periodo medieval como momento de génesis y punto de partida de nuestra sociedad y cultura, ya que, como se suele decir habitualmente, se defiende por sí mismo. En cambio sí me gustaría enfatizar el interés social de los contenidos seleccionados en tanto que presentan dos principales vertientes.

Por un lado, se trata de una temática que presenta claramente el problema de la convivencia y/o **conflictividad entre sociedades** con culturas y religiones distintas. En este sentido, una de las preguntas transversales de toda la unidad es, *¿es posible la convivencia e integración de sociedades con diferencias de carácter cultural y religioso en un mismo espacio geográfico?* En esta cuestión es imperativo insistir en la elección de la palabra “convivencia” cuya utilización y significado suele confundirse con el de la palabra “coexistencia”, habiendo una enorme diferencia entre ambos términos. Además, la cuestión social de la convivencia entre culturas es un tema transversal a la historia y que está muy presente en nuestro presente más inmediato. Más aún cuando una de las sociedades presentes en esta cuestión es la sociedad musulmana, cuyo enorme desconocimiento, por parte de las sociedades occidentales, despierta tantos recelos y desconfianzas en sus ciudadanos. En este sentido, tratar de mostrar y tener presente la visión “del otro” es uno de los aspectos más importantes que justifican la selección de esta temática desde el punto de vista del interés social.

En esta línea, una de las principales finalidades de la clase de historia es también tratar de combatir la inmensa cantidad de prejuicios presentes en la sociedad y que tienen su origen en la difusión y repetición de una amplia variedad de tópicos, casi siempre sin fundamento histórico alguno o, si lo tiene, ha sido alterado intencionalmente para transmitir lecturas equivocadas del pasado.

Por tanto, **desmitificar tópicos**, prejuicios y visiones del pasado casi divinizadas debe ser también una tarea de la clase de historia y, focalizando en la historia medieval peninsular, ¿acaso no pensamos normalmente en la tan manida idea de la convivencia entre las tres culturas? Esta es una visión en la que se suele insistir bastante, tanto en los libros de texto tradicionales, como en los mensajes por parte de las instituciones pero, ¿realmente hubo tal convivencia hasta el punto de que, a veces, se traslada una visión cercana a la del arcadia feliz, donde todas las culturas vivían en armonía intercambiando y compartiendo vivencias y conocimientos?

Más bien parece todo lo contrario, dándose por lo general la imposición de una sociedad dominante y mayoritaria sobre otra más débil, subyugada y con pocas posibilidades de presentar resistencia.

Por otro lado, se trata de un tema capital tanto para la comprensión del presente, como para el desarrollo de la personalidad del alumno hablando en términos de **identidad**. La identidad individual, definida por A. Maalouf, “es lo que hace que yo no sea idéntico a ninguna otra persona” (Maalouf, 2009), sin embargo, nos interesa mucho más la identidad colectiva o identidad social, puesto que hablamos en términos de sentido de pertenencia lo cual es una necesidad en todos los individuos: “donde estemos, necesitamos esos signos de identificación, esos puentes tendidos hacia el otro (...) de satisfacer la necesidad de identidad” (Maalouf, 2009).

Por tanto, en tanto que el conocimiento de la propia historia es un puntal básico en la formación de la identidad del sujeto, la temática elegida para la presente unidad didáctica cobra, si cabe, mucha más importancia.

Ahora bien, la identidad debe concebirse desde una perspectiva crítica, evitando “esa concepción estrecha, exclusivista, beata y simplista que reduce toda identidad a una sola pertenencia que se proclama como pasión” (Maalouf, 2009). Entender la formación de la propia identidad social es clave para desarrollar un espíritu crítico frente a identidades excluyentes, así como también para comprender la multiplicidad de posibles pertenencias y el papel que juega en todo ello la aleatoriedad. Solamente partiendo de esta comprensión es posible pensar en el desarrollo conductas abiertas y tolerantes frente a otras culturas, es decir, en la convivencia entre culturas entendiendo el término “convivencia” en su significado original.

Del mismo modo, si el conocimiento de la propia historia es clave en el desarrollo de la identidad colectiva, también es importante el conocimiento de la historia local en tanto que dota a la historia de un componente de cercanía que los alumnos valoran, por lo general, muy positivamente. El conocimiento de la historia del entorno más inmediato también es un factor relevante, en clave de favorecer actitudes de implicación y de compromiso del individuo con la sociedad en la que se desenvuelve. Es por ello que se justifica la inclusión del tratamiento de la historia local relacionándola con la temática general de la unidad, no solo a un nivel puramente teórico sino también a través de la observación directa del propio entorno, de su pasado y su transformación.

Por otra parte, desde el punto de vista pedagógico y teórico se ha tomado como referencia la base teórica del constructivismo<sup>3</sup> en la cual no profundizaré ahora, ya que ha sido objeto de atención en otro apartado del presente trabajo, pero sí apuntaré que su elección están perfectamente justificada, pues se trata de una base teórica que se adapta a la perfección a los objetivos que se pretenden lograr a través de la confección de esta unidad, en tanto que sitúa la comunicación y el debate en el centro del proceso de construcción de conocimiento. Se trata, en definitiva, de una metodología adecuada para el tratamiento de una temática compleja como la que propone esta unidad.

También hay que destacar, en la orientación que se ha pretendido dar a los contenidos de la unidad, el interés por el análisis de la repercusión que el comportamiento del poder tiene sobre los sujetos, partiendo de la influencia de los postulados próximos al posestructuralismo (Dollimore, 1988). El proceso histórico estudiado implica la aparición de un nuevo poder, que se impone siempre con violencia, y el advenimiento de unas nuevas relaciones de poder entre aquellos que lo ejercen (conquistadores) y los que lo sufren (conquistados), y que en ocasiones lo desafían. En cualquier caso, el estudio de las relaciones de poder es útil en tanto que pone el acento en el papel del individuo, del sujeto histórico, de sus intenciones, motivaciones y contradicciones.

Finalmente, la justificación legal es la más sencilla de explicar puesto que tan solo hay que remitirse a los contenidos marcados por el curriculum legal. Los contenidos de esta unidad están insertos en el segundo curso de la ESO, en especial en el bloque 3 destinado a trabajar con las sociedades preindustriales y, más concretamente, relacionado con el “el análisis la Edad Media, de DECRETO 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana [2007/9717]<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Ver: apartado *Metodología* de esta misma unidad.

<sup>4</sup> Ver: apartado *Contenidos* de esta unidad didáctica.



### 3. OBJETIVOS

#### **Objetivos específicos de la Unidad Didáctica:**

Formular los objetivos de una unidad didáctica es, quizás, junto con la configuración de la secuencia de actividades (que no es más que la puesta en práctica, de una forma directa y eficaz, de los objetivos previamente fijados), el paso más importante, ya que en ellos tenemos el deber de explicitar qué es lo que nos parece realmente importante que el alumno aprenda a lo largo de la unidad didáctica.

Además, la naturaleza de los objetivos concretos de la unidad en cuestión, debe ir en perfecta armonía con el nivel de concreción superior (por tanto menos específico) formado por los objetivos de generales de etapa para la disciplina académica en cuestión, en nuestro caso, las Ciencias Sociales. Sin olvidar la sintonía que estos deben tener con otro nivel de concreción, algo más abstracto, y que son la adquisición de las competencias básicas. Ambos niveles nos son dados por el currículum oficial fijado por la ley, por lo que no me detendré en ellos excesivamente.

Por tanto, en la formulación de los objetivos de la unidad didáctica se debe ser **lo más concreto y preciso posible**, ya que por encima se sitúan otros dos niveles de concreción superiores menos precisos y más generales. Por otro lado, es ingenuo pretender abordar o contener en los objetivos de una sola una unidad didáctica todos los objetivos superiores, ya sean los generales de etapa o la adquisición de las competencias básicas, pues estos se trabajan a lo largo de toda la escolarización del alumno en la educación secundaria obligatoria. Así pues podemos darnos por satisfechos si trabajamos parte de ellos de una forma eficaz a través de una sola unidad didáctica, además de tener en cuenta que ciertos objetivos se ajustan mejor a ciertos contenidos de la materia, por lo que hay que tratar de caminar en la dirección conseguir esa cuádruple armonía entre los objetivos de la unidad, los objetivos generales de etapa, los contenidos y el trabajo de las competencias básicas.

De este modo, en pos de buscar y perseguir esta armonía, he fijado los siguientes objetivos para la presente unidad didáctica, con plena consciencia tanto de lo que incluyo como de lo que descarto, además de subordinar todas y cada una de las actividades, presentes en la secuencia de actividades, a la consecución de estos objetivos.

Los objetivos de la presente unidad didáctica son:

1. **Conocer y comprender** el proceso histórico de conquista y colonización que dio lugar, en el siglo XIII, a la creación del Reino de Valencia y a la configuración de una nueva y particular realidad social, así como también a las culturas y personajes protagonistas de dicho proceso histórico.
2. **Identificar** las principales fuentes históricas relacionadas con el proceso histórico de conquista y colonización que dio lugar a la creación del Reino de Valencia y **comprobar** que transmiten información sobre el momento histórico en el que fueron creadas, así como también valorarla su importancia.
3. **Reconocer** los principales elementos de cambio y de permanencia a raíz del proceso histórico de conquista y colonización que dio lugar a la creación del Reino de Valencia, así como también **valorar la diversidad cultural** y valorar la complejidad de los problemas sociales e históricos entre culturas diferentes.
4. **Inferir** información y **comprobar** la relación entre la geografía y el proceso histórico de conquista y colonización del territorio valenciano, a través de la interpretación de materiales cartográficos a distintas escalas.
5. **Comprender** el territorio valenciano como el resultado de la interacción de la sociedad musulmana y cristiana, así como también **identificar** en el territorio más inmediato las huellas y vestigios de dichas sociedades, en sus diferentes formas (ruinas, toponimia) para valorar y respetar el patrimonio de una forma adecuada.
6. **Colaborar activamente** en las tareas propuestas participando través del dialogo o de la expresión escrita, y ser consciente de lo gratificante que resulta el intercambio de opiniones y la interacción como forma de aprendizaje. Así como también **valorar lo aprendido** a través de procesos autoevaluativos.

Una vez formulado los objetivos creo necesario explicarlos y relacionarlos, tanto con los objetivos superiores de etapa, como con qué tipo de contenido se pretende trabajar a través de cada objetivo, dejando el cómo para la puesta en práctica a través de la secuencia de actividades.

De este modo, los objetivos **numero 1 y 3** están estrechamente relacionado con los objetivos generales de etapa<sup>5</sup> números 1, 5, 7, 9, 11, en tanto que trabaja sobre todo contenido del tipo **conceptual** a través de procedimientos explicativos propios de la historia y diferentes al resto de disciplinas. Estos procedimientos explicativos (Domínguez, 1989) son:

- la explicación causal, que implica el análisis de la evolución de los procesos internos y su complejidad, que son siempre de carácter multifactorial.
- el principio globalizador, que aspira a relacionar la parte con el todo, es decir, muestra la interdependencia entre múltiples factores que configuran el hecho histórico
- la explicación intencional, que tiene en cuenta siempre la implicación del sujeto, es decir, sus motivaciones que producen acciones determinadas.
- la noción de cambio y continuidad que supone la identificación de innovaciones y permanencias en la evolución de los procesos históricos.

Los objetivos **número 2, 4 y 5** mantienen una relación ceñida con los objetivos generales de etapa número 2, 3, 8, 12, 13, en tanto que se centran sobre todo en contenidos el tipo **procedimental**, como son, por ejemplo, procedimientos de investigación propios de la historia (Domínguez, 1989):

- el uso y verificación de fuentes (históricas) que son la base de autoridad de la disciplina y que le confieren un carácter fundamentado.
- la práctica investigadora que supone una selección y un descarte crítico de las diferentes fuentes.
- la utilización de representaciones cartográficas para identificar y localizar objetos y hechos geográficos, y explicar su distribución a distintas escalas.

Por último, el objetivo **número 6** es un objetivo con claros tintes de contenido **actitudinal** (en parte tratado también por los objetivos 3 y 5) y que está relacionado con los objetivos número 6 y 15 de los objetivos generales de etapa. Por tanto, solamente los objetivos generales de etapa 4,10 y 14 serían los únicos no son tratados de una forma directa (o indirecta) a través de los objetivos concretos de la presente unidad didáctica.

---

<sup>5</sup> Ver: Anexo 14, Objetivos generales de etapa para el área de las CCSS.

## **El desarrollo de las competencias básicas:**

En otro orden de cosas, la incorporación de las **competencias básicas** en el curriculum hace más visible aquellos aprendizajes cuya asimilación se considera indispensable al final de la etapa de la educación secundaria. Se trata de competencias mínimas, pero fundamentales, que un alumno debe haber incorporado y que contribuyen a la realización personal del individuo, algo que va mucho más allá de la consecución de objetivos o la absorción de contenidos. Una vez más, hay que recordar que no es posible trabajar en una sola unidad didáctica todas las competencias básicas, pues son algo que han de trabajarse a lo largo de toda una etapa educativa, pero sí que es imprescindible tenerlas en cuenta a la hora de diseñar la unidad didáctica.

En este sentido, se ha pretendido, del mismo modo que los objetivos específicos de la presente unidad didáctica están completa en sintonía con gran parte de los objetivos generales de etapa recogidos por el curriculum, que todos ellos estén en armonía con gran parte de las competencias básicas. Además, tal y como recoge el mismo curriculum, el propio carácter integrador de la materia de Ciencias Sociales facilita su introducción y su trabajo. Por tanto, las competencias básicas que trabajamos en la presente unidad didáctica (y que aquí trato de resumir) son las siguientes 5:

- La **competencia social y ciudadana** que se define como la comprensión de la realidad social, actual e histórica, desde la perspectiva de que el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y de sus problemas debe poder ser utilizada por el alumnado para desenvolverse socialmente. Y que, además, contribuye obviamente a entender los rasgos de las sociedades actuales, su pluralidad y participa así en crear sentimientos comunes que favorecen la convivencia.

Así como también ayuda a la adquisición de habilidades sociales a través de la comprensión de las acciones humanas del pasado o del presente, lo que favorece el desarrollo de la capacidad de ponerse en el lugar del otro, es decir, la empatía. Además, se prevé el ejercicio de esos valores mediante el trabajo colaborativo o los debates en que se expresen las propias ideas y se escuche con respeto las de los demás.

- La **competencia conocimiento y la interacción con el mundo físico** que incluyen la percepción y conocimiento del espacio físico en que se desarrolla la actividad humana, tanto en grandes ámbitos como en el entorno inmediato, así como la interacción que se produce entre ambos. Éstas constituyen uno de los principales ejes de trabajo de la geografía: la dimensión espacial. Para ello, adquieren protagonismo los procedimientos de orientación, localización, observación e interpretación de los espacios y paisajes, reales o representados. Siendo una aportación relevante el conocimiento de la interacción ser humano-medio y la organización del territorio resultante.
- La **competencia en el tratamiento de la información y competencia digital** en tanto que conlleva destrezas relativas a la obtención y comprensión de información tales como la búsqueda, obtención y tratamiento de información procedente de la observación directa e indirecta de la realidad, así como de fuentes escritas, gráficas, audiovisuales, tanto en soporte de papel como digital. Por otra parte, el lenguaje no verbal que incluye el conocimiento e interpretación de lenguajes icónicos, simbólicos y de representación tales como el caso del lenguaje cartográfico y de la imagen.
- La **competencia en comunicación lingüística**, que va más allá de utilizar el lenguaje como vehículo de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y que, además, facilita la adquisición de habilidades de uso de diferentes variantes del discurso, concretamente, la descripción, la narración, la disertación y la argumentación y también colabora a la adquisición del vocabulario específico que debería formar parte del lenguaje habitual del alumnado.
- La **competencia para aprender a aprender** que supone contar con herramientas que faciliten el aprendizaje, pero también con una visión estratégica de los problemas y saber prever y adaptarse positivamente a los cambios que se producen. A todo ello contribuyen el buscar explicaciones multicausales y predecir efectos de los fenómenos sociales. También se contribuye a la competencia cuando se favorece el desarrollo de estrategias para pensar, para organizar, memorizar y recuperar información, tales como resúmenes, esquemas o mapas conceptuales.

#### 4. CONTENIDOS:

Los contenidos en una unidad didáctica incluyen todo el conjunto de conocimientos y saberes que nosotros, como profesores, pretendemos que aprendan nuestros alumnos. De forma general, los contenidos de una materia están relacionados (y determinados) por las corrientes y tradiciones culturales de una sociedad concreta, ya que responden a las necesidades de formar ciudadanos comprometidos y críticos con el entorno que les rodea, principal objetivo de la educación en cualquier sociedad.

Esta subordinación de los contenidos a las necesidades sociales se plasma a través de la fijación de los mismos a través del **currículum** que marca la ley en sus diferentes niveles institucionales, bien sea estatal<sup>6</sup> o autonómico<sup>7</sup>. Más concretamente, para un estado con las competencias en educación transferidas, como es el español, son las autonomías las que se encargan de definir y fijar los contenidos.

Así pues, el propio decreto autonómico que fija los contenidos, confirma “la importancia que tienen la Geografía y la Historia, disciplinas que contribuyen a facilitar en las alumnas y alumnos una comprensión organizada del mundo y de la sociedad, pero que, al mismo tiempo, les inician en la explicación de la realidad en que viven”<sup>8</sup>. Pero, aun más, también el mismo decreto refuerza la importancia de “estas disciplinas (que) sirven no sólo para el estudio de sus correspondientes contenidos propios, sino para transmitir una serie de valores que permitirá a las alumnas y alumnos comprender el mundo en que viven. Entre ellos merecen especial atención algunos tan fundamentales como la solidaridad, el respeto a otras culturas, la tolerancia, la libertad o la práctica de ideas democráticas”.

Por tanto, queda claro que los contenidos propios de la geografía e historia son capitales tanto por su valor puramente académico, como (y sobre todo) por su valor social, en tanto que a través de ellos se transmiten actitudes y valores que otras disciplinas difícilmente pueden aspirar a transmitir. De este modo, a la hora de seleccionar contenidos y su forma de trabajarlos, tenemos que ser plenamente conscientes de esa **doble vertiente** que nuestra disciplina ofrece a los alumnos.

---

<sup>6</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

<sup>7</sup> DECRETO 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana. [2007/9717]

<sup>8</sup> DECRETO 112/2007: DOGV Núm. 5562/24.07.2007. Pág. 30472.

Además, si bien es cierto que los contenidos vienen fijados por la ley, no demos olvidar que se trata del primer nivel de concreción curricular, por lo que, como docentes, tenemos libertad para priorizarlos, seleccionarlos, adaptarlos, etc. en función de las necesidades de nuestros alumnos y de aquello que nosotros juzguemos importante. De otro modo, con un curriculum rígido y sin margen de maniobra, no se entendería la función del docente y, de hecho, la propia ley recoge la conveniencia de interpretación del curriculum al afirmar que “los contenidos se han expuesto en todos los temas de forma abierta, para que la práctica de clase se adapte a la realidad concreta de cada grupo”.

En este sentido, la unidad didáctica no es sino esta puesta en práctica de la clase que se adapta a la realidad concreta de cada grupo y de sus circunstancias sociales, económicas, etc., por lo que, como docentes, no solo tenemos la posibilidad de interpretar el curriculum, sino la obligación y el deber de operar con el nivel de **concreción curricular** que nos pertenece.

Dicho esto, los contenidos que son objeto de atención en esta unidad didáctica doblemente justificados: social y legalmente.

Desde el punto de vista legal los contenidos que abarca la presente unidad se encuentran fijados en el **segundo curso de la ESO**, en especial en **el bloque 3** destinado a trabajar con las **sociedades preindustriales** y, más concretamente, relacionado con el “el análisis la Edad Media, prestando especial atención a la configuración plural del territorio peninsular” tal y como recoge el curriculum.

Entrando aun más en detalle, los contenidos fijados por el curriculum y relaciones con de la presente unidad se insertan en párrafo siguiente<sup>9</sup>:

- **“La Península Ibérica en la Edad Media. La configuración de los reinos cristianos peninsulares: panorámica general y evolución territorial. Reconquista y repoblación.** Las instituciones políticas. **Jaime I** y Jaime II. **El Reino de Valencia.** El arte prerrománico español. Arte románico y gótico en España. El gótico valenciano. La forma de vida en las ciudades cristianas. El arte mudéjar. **Las tres culturas: cristiana, musulmana y judía”.**

---

<sup>9</sup> La negrita, destacando los enunciados relacionados con la presente unidad didáctica, es mía.

Por otra parte, no podemos olvidar que el curriculum también recoge, insertos en el **bloque 1**, una serie de **contenidos comunes** a todo el segundo curso de ESO y que también van a ser tratados, en cierto modo, por esta unidad didáctica. Estos contenidos comunes son los siguientes

- Localización en el tiempo y en el espacio de periodos y acontecimientos históricos. Identificación de nociones de simultaneidad y evolución. Representación gráfica de secuencias temporales.
- Estudio de causas y consecuencias en los hechos y procesos históricos distinguiendo la naturaleza de las mismas. Identificación de la multiplicidad causal en los hechos sociales. Análisis del papel social de los hombres y de las mujeres en la historia.
- Obtención de información de fuentes documentales e iconográficas y elaboración escrita de aquella.
- Búsqueda de la relación entre procesos históricos de la época medieval o moderna y el tiempo presente.

Desde el punto de vista del **interés social**, no es necesario enfatizar la importancia de la Edad Media como momento de génesis y punto de partida de nuestra sociedad y cultura, puesto que el periodo medieval no es solo la etapa de expansión del cristianismo (ideología sin la cual es imposible entender nuestra cultura) por todo el occidente europeo, sino que también es el momento de aparición de entidades políticas territoriales que se han transformado, evolucionado o cambiado, pero que, en cierta manera, son los antecedentes de nuestros estados actuales y que perviven con fuerza en el imaginario colectivo, además de la aparición por primera vez de la idea de Europa. El periodo medieval es también un tiempo de conflicto y convivencia entre culturas diferentes características políticas, sociales y, sobre todo, religiosas.

Por último, desde el **punto de vista del autor** de este trabajo, creo necesario precisar la importancia, así como concretar, un poco más, cuáles serán los contenidos (y el punto de vista a través de los cuales van a ser tratados) en la presente unidad didáctica. Una vez justificados en cuanto a base legal y a interés social, la presente unidad didáctica pretende dar un tratamiento innovador de los contenidos relacionados exactamente con el momento de **creación del Reino de Valencia** como entidad política, haciendo



especial hincapié en varios elementos entre los que se encuentran la **conflictividad/convivencia** entre las dos culturas (cristiana y musulmana), la **pervivencia/transformación** del territorio (tanto a nivel geopolítico como paisajístico) y la importancia tanto de las **fuentes directas escritas** (literarias o históricas), así como también de las **huellas fijadas en el territorio** de dicho proceso histórico. Además de realizar una **aproximación local** del fenómeno histórico en tanto que siempre resulta positivo que los alumnos perciban la historia como algo próximo.

La elección de estos contenidos y de este hilo argumental para la unidad didáctica responde directamente a la necesidad de adaptar los contenidos legales del curriculum a un ámbito académico concreto (el del centro y alumnos al que va destinado la U.D.), con características sociales y geográficas concretas (que ya he explicado en un apartado anterior), haciendo uso de la capacidad de interpretación y modelación que curriculum nos transfiere a los docentes como responsables del último nivel de concreción. No voy a detenerme en la importancia de los contenidos ya que el lector podrá deducirla de la lectura de los objetivos de la U.D.

No obstante, para la selección y priorización de los contenidos expuestos también he teniendo siempre presente el trabajo de las diferentes **tipologías de conocimientos** emanadas desde los postulados psicológicos de la psicología de la enseñanza y del aprendizaje. Más concretamente, estas tipologías de conocimiento distinguen entre conocimiento de carácter conceptual, procedimental y actitudinal.

**1.-** El conocimiento del **tipo declarativo** o conceptual hace referencia a información consistente en hechos, ideas o conceptos y que normalmente se almacenan como proposiciones en la memoria a largo plazo (MLP). En otras palabras hace referencia al *qué saber* de la historia. Si bien la historia, en opinión de J. Domínguez, “se estructura en torno a utilización de complejos conceptos que normalmente no son propios de la materia sino que son tomados de otras disciplinas. Dentro de estos conceptos —asimilados—, el autor diferencia entre dos tipos diferentes: los conceptos explicativos y los conceptos generales o estructurales imprescindibles” (Domínguez, 1989). Así pues tendríamos dos tipos de conocimientos del tipo conceptual, el relativo a conocimientos de historia y el relacionado con conocimientos sobre la historia.

En el primer tipo, el conocimiento conceptual sobre conceptos históricos, la presente unidad didáctica incluye el trabajo de conceptos tales como: *conflicto militar, conflicto social, sociedad musulmana, Islam, sociedad cristiana, Cristianismo, conquista y expansión territorial, campesinado, nobleza, monarquía feudal, reino, migración, patrimonio histórico, herencia histórica*, etc. Además del conocimiento sobre *vocabulario histórico y toponimia histórica*.

En cuanto al segundo tipo, el conocimiento conceptual sobre conceptos sobre la historia, el alumno aprenderá nociones como: *cronología, fuente primaria y secundaria, cartografía, cambio, retroceso, permanencias, investigación, planteamiento y verificación de hipótesis, historia local, capacidad de pensar históricamente*.

**2.-** Por lo que respecta al conocimiento del **tipo procedimental** se trata del desarrollo de estrategias, habilidades y destrezas indispensables para enfrentarse a la resolución de cuestiones o problemas. En otras palabras, se refiere a *cómo saber* hacer cosas que habitualmente realizamos pero que efectuamos de forma no plenamente consciente ya que hemos asimilado completamente el proceso o procedimiento. El conocimiento procedimental es, en definitiva, indispensable para asegurar el aprendizaje del resto de contenidos. De este modo, se ha incluido en la unidad didáctica el trabajo de habilidades procedimentales tales como:

- El trabajo con fuentes históricas, su análisis e interpretación.
- La capacidad de trabajar con mapas, una técnica básica que incluye la interpretación y elaboración de los mismos, así como también la capacidad de extraer información y su aplicación a la realidad (local).
- El trabajo de la capacidad de síntesis de la información recibida a través de varias fuentes.
- El trabajo de la capacidad de confección de discursos orales estructurales a través de la comunicación lingüística.

En definitiva, estamos delante de procedimientos que se adquieren paulatinamente a través de la repetición, es decir, de la práctica de las destrezas, por lo que no debemos olvidar insistir en su trabajo a través de todo un curso y no emplazarlos solo a una unidad didáctica.

**3.-** En lo concerniente al conocimiento del **tipo actitudinal**, una buena definición del mismo podría ser la “tendencia o disposición adquirida y relativamente duradera a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso y/o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación” (Sarabia, 1992). Se trata de contenidos dirigidos a trabajar valores, normas y actitudes que deben garantizar el desarrollo integral del individuo, facilitando las relaciones entre los mismos y entre el individuo y la sociedad.

El propio curriculum reconoce este valor intrínseco a la asignatura de ciencias sociales al afirmar que “estas disciplinas sirven no sólo para el estudio de sus correspondientes contenidos propios, sino para transmitir una serie de valores que permitirá a las alumnas y alumnos comprender el mundo en que viven. Entre ellos merecen especial atención algunos tan fundamentales como la solidaridad, el respeto a otras culturas, la tolerancia, la libertad o la práctica de ideas democráticas”<sup>10</sup>.

En este sentido, la presente unidad didáctica insiste en el trabajo de contenidos actitudinales como la empatía, la tolerancia o la crítica, etc., es decir, valores y actitudes que surgen de concebir la disciplina como una materia que trasciende los meros contenidos de carácter académico, tratando de problematizarla, en sintonía con la visión de la Historia-Problema del profesor Josep Fontana (Fontana, 2002).

Así pues, entre los contenidos de tipo actitudinal, esta unidad didáctica pretende enfatizar los siguientes:

- la capacidad empática del alumno a través de valores como la tolerancia la las culturas diferentes.
- el respeto hacia las opiniones de los compañeros durante los debates y la participación/implicación en las actividades de la U.D.
- la capacidad de valorar la complejidad de los problemas sociales e históricos.
- la estima por el entorno rural como espacio natural e histórico y respeto por el patrimonio histórico (en todas sus formas).

---

<sup>10</sup> DECRETO 112/2007: DOGV Núm. 5562/24.07.2007. Pág. 30472.

## 5. METODOLOGÍA

Tal y como señala el currículum “la metodología idónea para la asignatura se apoya en la construcción de los conocimientos de manera progresiva. Se otorga un protagonismo especial a la práctica directa mediante la utilización de recursos didácticos específicos, con el fin de que la alumna y el alumno observen e interpreten los hechos geográficos, históricos y artísticos a través de textos, imágenes, mapas o informaciones estadísticas”<sup>11</sup>.

Por tanto, para la realización de esta unidad didáctica he decidido utilizar un modelo de aprendizaje que coherente tanto a las indicaciones del currículum, como también a los pensamientos e intenciones del autor de esta unidad didáctica, esto es: el modelo de **aprendizaje constructivista**, desarrollado a partir de las teorías de Piaget y Vygotski, que se define, muy sintéticamente, en el que el principal punto de partida para la creación de conocimiento es que los alumnos incorporen, a partir de sus conocimientos previos, los nuevos aprendizajes, para posteriormente observar y ser consciente tanto del propio aprendizaje adquirido, como también de la forma (proceso) mediante la cual han construido dicho conocimiento .

En este sentido, tres son los factores clave que definen el aprendizaje del tipo constructivista, a saber: las ideas previas, la acción del sujeto y, por último, la adquisición de consciencia de lo aprendido o el contraste entre lo que se sabía y lo que se sabe al finalizar el aprendizaje, que pasará a formar parte de la base de conocimientos del sujeto y sobre la cual incorporará nuevos, y que se conoce con el nombre retroalimentación.

1) El primero de ellos, el conocimiento de las **ideas previas**, es quizás el más decisivo pues como decía anteriormente, según el modelo de aprendizaje constructivista, el sujeto construye información a partir de la asimilación de los nuevos conocimientos sobre la base de lo que ya sabe. A partir del almacén de conocimientos previamente construido, el individuo va asimilando, interpretando, organizando y sistematizando la nueva información, por lo que el conocimiento sobre la imagen mental e ideas previas que el alumno tiene sobre un tema en concreto es un paso fundamental. Por ello, es más que recomendable dedicar la primera sesión de la secuencia de actividades al doble

---

<sup>11</sup> *DECRETO 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana. [2007/9717]*

objetivo de hacer, por una parte, consciente al alumno de sus propios conocimientos previos (a través de preguntas directas abiertas, Brainstorming, etc.) y, por otra parte, a que el profesor obtenga información sobre los conocimientos y las concepciones previas del alumnado, delimitar dónde se encuentran en su proceso de construcción de significados y tomar decisiones sobre las ayudas que precisan para seguir progresando.

2) En segundo lugar, el aprendizaje constructivista se basa, sobre todo, en la **acción directa** por parte del sujeto, es decir, parte de la base de que el aprendizaje se consolida cuando el sujeto realiza directamente la acción determinada, cuando elabora por sí mismo; en definitiva, un aprendizaje que postula la necesidad de ofrecer al estudiante herramientas que le permitan construir sus propios procedimientos para enfrentarse a un determinado problema. No se trata de que los alumnos aprendan contenidos y que sepan reproducirlos, sino de ofrecerles la oportunidad de que comprendan el significado de los propios contenidos, su funcionalidad y cómo se interconectan unos con otros, potenciando, sobre todo, la observación.

Por tanto, en coherencia con esto último, se debe facilitar al alumno múltiples herramientas para que desarrolle e incorpore el nuevo conocimiento, es decir, plantear múltiples y variados tipos de actividades que trabajen, a su vez, diferentes tipos de contenidos (conceptual, procedimental y actitudinal) desde diferentes perspectivas. Del mismo modo, es conveniente diversificar los canales de comunicación de los contenidos, como pueden ser las TIC, pero también favorecer la comunicación entre iguales, en definitiva, no dejar todo el peso de la transmisión de conocimiento al profesor. Debemos tener en cuenta que, según la pirámide<sup>12</sup> de William Glasser, solamente retenemos el 10% de lo que leemos y, por el contrario, retenemos el 50% de lo que vemos y oímos, y el 90% de lo que explicamos a los demás.



<sup>12</sup> Fuente: <http://cepalosllanosinfantil.com/2014/10/cmo-aprendemos-la-piramide-de-aprendizaje-de-william-glasser/>

Por ello, la cooperación y el intercambio de opiniones entre los alumnos es un punto en el que se ha insistido a lo largo de toda la unidad didáctica, favoreciendo las situaciones de contacto directo entre alumnos en la que ellos mismo puedan resolver sus propias dudas gracias al trabajo en equipo.

La justificación de esto último se antoja bastante simple puesto que a más canales de comunicación abiertos (profesor, TIC, documentos escritos, intercambio de información entre alumnos, etc.) más fácil será llegar a todos los alumnos, pues no debemos olvidar que cada alumno cuenta con habilidades constructivas diferentes y el profesor debe ser capaz de atender todas las diferencias individuales en cuanto a capacidad, habilidad o conocimiento.

3) En tercer lugar, como es sabido, en el modelo de aprendizaje constructivista, el sujeto es siempre el último responsable de su propio aprendizaje, puesto que es quien construye su propio conocimiento. Por tanto, es imperativo asegurarse de que la construcción de conocimiento se ha producido, es decir, que ha habido un aprendizaje significativo. No solo asegurarse de la construcción de dicho conocimiento, sino también asegurarse de que el alumno es consciente de en qué ha cambiado su conocimiento y cómo ha ocurrido este cambio.

En este sentido, es imprescindible facilitar y favorecer en los estudiantes procesos de **retroalimentación** sobre su aprendizaje. La retroalimentación es clave puesto que hace al individuo consciente de su aprendizaje y facilita al alumno la asunción del control de su propio proceso de construcción de conocimiento. La retroalimentación es una operación que incluye el desarrollo de la **metacognición**<sup>13</sup>, en tanto que supone el conocimiento sobre los propios procesos cognitivos o el conocimiento utilizado para controlar estos mismos procesos cognitivos de aprendizaje. La metacognición es, en definitiva, autocontrol, autorregulación, estrategias, pero, sobre todo, autoconsciencia. Operaciones que van a formar parte del conjunto de estrategias que el alumno utilizará en el futuro en la definición de objetivos y la planificación de procedimientos para lograrlos, y que contribuirán a la adquisición de hábitos de disciplina, trabajo y estudio.

---

<sup>13</sup> La metacognición es uno de los conceptos sobre los cuales más persistentemente se ha insistido a lo largo de todo el máster a través de la asignatura *Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad (ADP)*, asignatura que se centra, sobre todo, en el estudio de la psicología del aprendizaje.

De este modo, el profesor debe plantear actividades de síntesis y recapitulación, no solo durante las diferentes sesiones de una unidad didáctica, sino también al final de la misma para facilitar aparición de operaciones de retroalimentación. A este respecto, el lector podrá apreciar, al analizar la secuencia de actividades, que esto último (así como también la introducción de actividades múltiples y diversas) se ha tenido muy en cuenta en la confección de las sesiones, incluyendo una sesión final recapitulación.

Por otra parte, siguiendo esta metodología, la evaluación no se debe caracterizar por ser de tipo aditivo, es decir, no se realiza en el último punto del proceso, sino de forma continua durante todo su desarrollo. Desde la primera a la última sesión, todas las actividades en el aula, juntamente con las actitudes, forman parte del proceso de evaluación, que no persigue tanto una calificación numérica (aunque sí existirá), como la rectificación de errores y el hacer consciente al alumno en todo momento de su propio aprendizaje.

## 6.- SECUENCIA DE ACTIVIDADES:

CUADRO – RESUMEN DE LAS SESIONES Y ACTIVIDADES DE LA U.D.		
S.	Objetivo	Actividad
1ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer los <b>conocimientos previos</b> del alumno. Hacerlo consciente de sus propios conocimientos.</li> <li>- Exponer una primera toma de contacto y <b>presentación</b> los contenidos y de la actividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Brainstorming</b>: preguntas directas, tomar nota de las ideas en la pizarra.</li> <li>- Exposición magistral de una <b>panorámica general</b> de los contenidos</li> <li>- Asignación tarea investigación.</li> </ul>
2ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar la tarea de investigación para introducir a los padres como agentes de transmisión de conocimiento. Implicar a los padres.</li> <li>- Promover en el alumno el <b>contraste</b> entre información académica y “popular”.</li> <li>- Introducir y relacionar el tema con la incidencia en la <b>historia local</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión / contraste respuesta actividad investigación sesión 1ª.</li> <li>- Recopilación, sistematización y puesta en común.</li> <li>- <b>Actividad</b> de <b>síntesis</b> para fijar conocimientos.</li> </ul>
3ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentar y reforzar <b>contenido</b> de la U.D. a través del trabajo de las fuentes.</li> <li>- Introducir al alumno en el trabajo del <b>historiador</b>: trabajo de fuentes.</li> <li>- Introducir el debate sobre la <b>parcialidad</b> de las fuentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo en grupo con <b>fuentes primarias</b> (3).</li> <li>- <b>Comentario</b> sobre <b>fuentes históricas</b>.</li> <li>- Discusión, <b>puesta en común</b> y extracción de conclusiones generales.</li> </ul>
4ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentar <b>contenido</b> de la U.D. a través de un canal audiovisual.</li> <li>- Fomentar la visualización activa de un documental histórico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualización de un <b>documental</b> con contenido relacionado con la U.D.</li> <li>- Entrega de <b>ficha con preguntas</b> para dirigir la atención del alumno a los ítems importantes.</li> </ul>
5ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentar y reforzar <b>contenido</b> de la U.D. a través del trabajo de una técnica básica: <b>mapas</b>.</li> <li>- Servirse de la <b>geografía</b> para dar una visión de conjunto a los alumnos.</li> <li>- Utilizar mapas a diferentes escalas para introducirse en la <b>realidad local</b> e introducir al alumno en el conocimiento de su entorno más inmediato.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicación y visualización de <b>mapas históricos</b> a diferentes escalas.</li> <li>- Entrar en detalle en análisis <b>mapa local</b>, haciendo hincapié en factores como la <b>toponimia</b>.</li> <li>- <b>Elaboración / recreación</b> del mapa local en la edad media (s XIII). <b>Comparación</b> con actual.</li> </ul>
6ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentar y reforzar <b>contenido</b> de la U.D. a través del planteamiento de un <b>problema social</b> (la convivencia entre culturas) de forma histórica.</li> <li>- Trabajar la <b>compresión empática</b> del alumno sobre los problemas sociales e históricos.</li> <li>- Explicar en qué consiste (y el recorrido) la excursión al entorno rural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Discusión en grupo</b> sobre los materiales propuestos.</li> <li>- Puesta en común, debate y <b>planteamiento de hipótesis</b>.</li> <li>- Composición <b>texto reflexivo</b>-argumentativo.</li> </ul>
7ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentar y reforzar <b>contenido</b> de la U.D. a través del conocimiento del propio <b>entorno</b>, su pasado e historia, transformación y actualidad, prestando atención a las <b>huellas del pasado</b>.</li> <li>- Favorecer la integración entre la geografía y la historia, a través de los mapas trabajados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Excursión</b> por el entorno rural más inmediato acompañada de explicaciones magistrales.</li> <li>- Elaboración de una <b>ficha sobre los puntos clave</b> o huellas del pasado.</li> </ul>
8ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Retroalimentación y metacognición</b>: hacer consciente al alumno de sus propios progresos.</li> <li>- Cerrar la U.D. <b>recapitulando</b> de forma sintética todo el contenido trabajado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividad de <b>debate</b> sobre gran parte del contenido estudiado.</li> <li>- Actividad de <b>autoevaluación</b> de los propios trabajos.</li> </ul>



## 1ª SESIÓN. Introducción y conocimientos previos: toma de contacto.

❖ **Título:** *¿Qué sabemos sobre la conquista de Valencia y el conflicto entre la cultura musulmana y cristiana?*

### 1. Objetivos de la sesión:

- Introducir el tema presentando una panorámica general de los contenidos.
- Conocer lo que piensa o lo que ya sabe el alumno, haciéndolo consciente de sus propios conocimientos.

En esta sesión se pretende presentar, a grandes rasgos, en que van a consistir las 8 sesiones, así como también ofrecer una panorámica general sintética de los contenidos propiamente históricos. Para ofrecer un estímulo que sirva de **motor de motivación** para toda la sesión de actividades, el profesor comienza por explicar en qué consiste la actividad, haciendo especial hincapié en la actividad fuera del aula, en el dinamismo, la participación del alumnado y los buenos resultados que esta sesión de actividades ha presentado en años anteriores (tanto si los hubiese como si no, pues lo importante es crear el clima favorable hacia la actividad).

### 2. Método a seguir en clase:

Esta primera sesión vendría marcada por la extracción de las **ideas previas** que poseen los alumnos o, más que ideas previas, de las **imágenes mentales** que acuden a su entendimiento cuando oyen hablar de los conceptos como *reino de Valencia, conquista, Jaume I, Islam*,... Así pues, se procedería de la siguiente manera:

**A) Brainstorming:** Iniciar con preguntas directas del tipo *¿Qué sabéis sobre...? ¿Qué os dice el nombre de...?* Con objetivo de:

- favorecer la expresión rápida y libre de ideas, sin crítica, pues todo vale.
- apuntar en la pizarra las ideas acertadas (servirán como organizador o esquema)
- proponer otras ideas

De este *brainstorming* no se espera, evidentemente contestaciones correctas, sino más bien establecer unas cuestiones claras y observar cual es su nivel de conocimientos y de dificultades.

**B) Clase expositiva.** Seguidamente, una vez realizado el paso anterior, el profesor adquiere el protagonismo a través de una exposición general, realizando el siguiente proceso:

- selección de ideas y sistematización de las aportaciones de los alumnos
- presentación de una panorámica general a partir de lo expuesto y utilizando las ideas de la pizarra como organizador.

La finalidad de ello es presentar “poca información pero muy clara, pocas ideas y muchos ejemplos” (Quinquer, 2004), insistiendo en los siguientes puntos para marcar su importancia:

- conquista: lucha islam/cristiandad → conflicto de sociedades y culturas diferentes
- cronología: contexto del siglo XIII (expansión de reinos peninsulares que ya se han visto en otras unidades)
- creación de un nuevo Reino o entidad política ¿Cambios y permanencias?
- Personajes relevantes: Jaume I.

**C) Asignación tarea** fuera de clase. La última parte de la 1ª sesión se dedicará a explicar una pequeña tarea que los alumnos deben realizar fuera de clase y que consiste en una pequeña entrevista a las personas de su entorno más inmediato (familiares: padres, abuelos o hermanos), es decir, una investigación individual, sobre los contenidos que hemos visto. El objetivo de la tarea es, partiendo de la base de la fuerte presencia de los contenidos en el imaginario colectivo, es:

- que el alumno realice una toma de contacto, similar a la que hemos realizado en clase, con personas de su entorno desde una perspectiva crítica.
- que el profesor no sea el único agente transmisor de conocimiento e implicar a los familiares en la educación de sus pequeños.
- que el alumno tenga la iniciativa de buscar información.

Esta pequeña tarea, cuyo éxito en la obtención de información correcta es secundario, servirá para hacer más cercano si cabe el tema y relacionarlo con la realidad cotidiana pues está estrechamente conectado con las festividades locales o autonómicas, así como también servirá de hilo conductor de la sesión número 2.

El resultado de la actividad está determinado, en gran parte, porque las preguntas de la entrevista están preestablecidas por el profesor. Preguntas que el alumno debe responder, presentando un folio<sup>14</sup>, con la información obtenida a través de su pequeña investigación. Preguntas predeterminadas para la entrevista oral:

- 1º. ¿Qué sabes sobre la conquista de Jaime I? ¿Qué conoces sobre el territorio de Valencia relacionado con la Edad media? ¿Espacios o lugares conocidos? ¿Edificios, ruinas,...?
- 2º. ¿Qué sabemos sobre la cultura musulmana? ¿Qué herencia ha pervivido? ¿Regadío? ¿Palabras de origen árabe?
- 3º. ¿Y a nivel local? ¿Algún espacio conocido? ¿Es posible que la toponimia nos hable del pasado? ¿Nombres curiosos de lugares, partidas rurales,...

### **3. Resultados esperados de la sesión:**

Con esta actividad se cierra la primera sesión habiendo cumplido las metas siguientes:

- Se ha hecho consciente al alumno de sus conocimientos previos para relacionar los nuevos conocimientos con los ya adquiridos en otros temas, favoreciendo la construcción de conocimiento.
- Se ha sumergido al alumno en una actividad dinámica, interactiva y participativa (*brainstorming*).
- Se ha presentado una panorámica general que será completada en la siguiente sesión a través de la tarea fuera de clase.
- Se ha introducido al alumno en la realización de una pequeña investigación (entrevista historia oral).

---

<sup>14</sup> Será una herramienta de evaluación. Ver: evaluación sesión 1 y 2, en este mismo trabajo.

## **2ª SESIÓN. Revisar, profundizar y sintetizar.**

❖ **Título:** *¿Qué relación o incidencia tienen los hechos históricos que estudiamos con nuestro presente?*

### **1. Objetivos de la sesión:**

- revisar la tarea, seleccionando, descartando y sistematizando información.
- contrastar entre la información académica y los tópicos de carácter “popular”.
- cerrar las 2 primeras sesiones a través de una actividad de síntesis.

En esta sesión se persigue el objetivo de ampliar los contenidos y reforzar los ya vistos en la sesión precedente a través del contraste de respuestas, debate y sistematización de la información procedente de la actividad de investigación asignada en la sesión 1. Se persigue descubrir y desmitificar tópicos populares sobre el contenido de la unidad, así como también favorecer la fijación de una perspectiva general sobre los conocimientos básicos de la unidad mediante la elaboración de una síntesis escrita.

### **2. Método a seguir en clase:**

**A) Revisión tarea y contraste de respuestas.** Los alumnos comparan y contrastan, en grupos de 4 o 5, la información que han obtenido fruto de sus entrevistas-investigaciones. La finalidad es que perciban las respuestas que son similares y se repiten más, las no-contestadas etc. y que, por sí mismos, detecten que tipo de información (contrastada o tópicos) está presente de forma más persistente en el imaginario colectivo.

**B) Recopilación, ampliación y sistematización.** La siguiente operación consiste en pasar del trabajo en grupos reducidos a la puesta en común con el resto de la clase para seleccionar, descartar, clasificar, clarificar y discutir sobre los datos. Para ello un portavoz del grupo expone, en voz alta, las informaciones/conclusiones extraídas en el paso anterior, mientras el profesor toma nota de la pizarra, sistematización la información en base a los criterios de:

- a) información relativa a la conquista general: situación previa, hechos, culturas protagonistas, espacios, consecuencias, patrimonio histórico.
- b) información relativa al entorno más próximo (historia local): espacios, lugares relevantes, toponimia,...

c) curiosidades: festividades y significados, tópicos, mitos,...

Siendo el resultado de todo ello un esquema organizador parecido al de la sesión 1 pero está vez mucho más completo con información contrastada y seleccionada. Al mismo tiempo que el profesor dota de coherencia explicando los nexos entre los procesos históricos con sus explicaciones que parten de la base del trabajo de los alumnos

**C) Actividad de síntesis.** La última parte de la sesión está dedicada a realizar una recapitulación para ordenar coherentemente los contenidos trabajados y así fortalecer esa visión general sobre el proceso histórico. Los alumnos deben redactar en un folio (2 máximo) aquellas ideas más importantes que hayan extraído del trabajo de las dos sesiones y ordenarlas. Los alumnos pueden consultar el esquema organizador de la pizarra surgido en el paso anterior de puesta en común para estructurar su síntesis, enfatizando en los siguientes puntos:

- la situación previa a la conquista
- la conquista, sus protagonistas y las consecuencias.
- la repercusión o relación de los hechos con el presente.

El resultado final, la composición de un texto sencillo tendrá una doble utilidad: por un lado, será objeto de evaluación (ver: apartado evaluación sesiones 1 y 2 de este mismo trabajo); por otro lado, servirá para introducir y enlazar la sesión 2 con la 3. No se espera que los alumnos terminen la tarea en clase, por lo que es posible que los alumnos terminen la misma como tarea para casa.

### **3. Resultados esperados de la sesión:**

- se han trabajado contenidos del tipo conceptual y se ha favorecido la retroalimentación de la sesión 1 y se han ampliado y fortalecido conocimientos, así como también se han descartado tópicos populares.
- se ha sumergido al alumno en una actividad dinámica, interactiva y participativa (debate contraste tarea de investigación), trabajando contenido del tipo actitudinal.
- se ha favorecido el dotar de orden a los conocimientos a través de una técnica básica del tipo procedimental: la elaboración de resúmenes o síntesis.

### **3ª SESIÓN. Introducción al trabajo con fuentes históricas.**

❖ **Título:** *¿Por qué sabemos lo que sabemos? ¿A través de qué medios estudiamos la historia medieval de Valencia?*

#### **1. Objetivos de la sesión:**

- introducir al alumno en el trabajo del historiador: trabajo de fuentes.
- introducir el debate sobre la parcialidad de las fuentes.
- seguir presentando contenido de la U.D. a través de procedimientos diferentes: el trabajo de las fuentes.

Esta sesión está pensada para introducir al alumno en el concepto y en el trabajo de las fuentes históricas, con el doble objetivo de, por una parte, seguir avanzando en la profundización de los contenidos conceptuales de la unidad y, por otra parte, hacerlo a través del trabajo de contenidos de tipo procedimental como es el trabajo con fuentes históricas, su análisis e interpretación. Por otro lado, al ser el trabajo con fuentes algo con cierto nivel de dificultad, no se espera que el alumno aprenda a desenvolverse con éstas completamente, pero si familiarizarse con ellas, así como también introducir al alumno en los cimientos sobre los cuales se basa el conocimiento histórico, que son las fuentes.

#### **2. Método a seguir en clase:**

**A) Trabajo con fuentes primarias.** Se prevé el trabajo de fuentes primarias desde una perspectiva inductiva: primero observar los documentos, para más tarde establecer características generales. Los fragmentos de documentos que vamos a trabajar en clase son 3<sup>15</sup>:

- documento de capitulación de Valencia (adaptado y sin adaptar)
- frag. *Llibre dels Feyts* (sin adaptar)
- fragmento *Llibre repartiment* (adaptado y sin adaptar)

---

<sup>15</sup> Ver anexos.

Para trabajar con las fuentes se realizará el siguiente procedimiento o pasos:

- en grupos de 4 alumnos se reparte a cada grupo un documento (una copia para cada miembro y se les pide que traten de comprender algo.
- un miembro del grupo (el experto) ayuda a sus compañeros pues se le entrega la traducción/transcripción.
- un secretario del grupo apunta ideas o impresiones generales del documento.

**B) Puesta en común:** extracción de información y características generales. Cada portavoz del grupo expone al resto de la clase las conclusiones del intento de desciframiento de las fuentes. *¿Qué es el documento? ¿De qué habla?* Por otra parte, el papel del profesor es de ayudante, encauza, dirige, completa pero no roba el protagonismo de los alumnos, actúa como “acompañante cognitivo” (Tedesco, 2003). Durante la puesta en común es recomendable proyectar el documento en una pantalla a través de un proyector.

**C) Extracción de conclusiones generales.** Ahora sí, el profesor interviene para explicar cada documento, ayudándose de las ideas propuestas por los alumnos, insistiendo en la relación entre la información de los documentos y los contenidos estudiados en las sesiones 1 y 2. En esta explicación y extracción de conclusiones se debe hacer hincapié en los siguientes elementos:

- 1º. Valoramos la dificultad de enfrentarse directamente a las fuentes (latín, tipografías,...).
- 2º. Explicamos el concepto de fuente primaria: como testigo directo del pasado y lo contraponemos al concepto de fuente secundaria (para ello podemos utilizar cualquier síntesis realizada en la sesión 2)
- 3º. Valoramos la veracidad de la información directa (*¿Qué dirán las fuentes musulmanas?*) y la importancia de la conservación (archivos).

**D) Texto comentario sobre fuentes históricas.** Finalmente los alumnos deben realizar un pequeño texto para valorar, más que la información de las fuentes, las enseñanzas y conclusiones que han adquirido sobre el trabajo con fuentes. Deben utilizar las cuestiones organizadoras del paso C.

**¿E?) Empezamos visualización de documental.** Si el tiempo lo permite, empezamos la reproducción de un documental<sup>16</sup> con contenidos sobre la unidad didáctica (si no es posible se visualizará en la próxima sesión). Con la proyección del documental se pretende:

- mostrar el resultado final del trabajo con las fuentes (difundir la historia).
- realizar una actividad de retroalimentación → volvemos sobre cosas ya vistas pero a través de una canal de información diferente.
- servirá como nexo de unión de la sesión 4 (dura 54minutos).

### **3. Resultados esperados de la sesión:**

- el alumno ha aprendido sobre la importancia de las fuentes y la relación con la Historia.
- se han trabajado y asimilado los conceptos de fuente primaria y secundaria. Los diferencia y sabe utilizarlos.
- se han introducido al alumno a la aplicación de una técnica básica: el trabajo de fuentes.

---

<sup>16</sup> *Jaume I, el rei dels valencians*.2008 (Canal 9) En: <https://www.youtube.com/watch?v=b8Afxl1vtO4>



#### **4ª SESIÓN. Visualización de un documental: *Jaume I, el rei dels valencians*.**

❖ **Título:** *De la fuente primaria a la secundaria: del documento a la pantalla. Una manera de difundir la historia.*

##### **1. Objetivos de la sesión:**

- presentar y reforzar contenido de la unidad didáctica a través de un canal audiovisual.
- fomentar la visualización activa y crítica de un documental

La sesión número 4 se encuentra a mitad de camino de la unidad didáctica por eso está pensada para que sirva de recapitulación, de fijación de contenidos y de clarificación de las ideas, para avanzar en las próximas sesiones en el desarrollo de otras destrezas. Por este motivo, se ha seleccionado la visualización de un contenido audiovisual con la finalidad de hacer más amena una sesión dedicada a la recapitulación de contenidos ya estudiados. Además, se ha elegido la proyección de un contenido audiovisual con el objetivo de diversificar el tipo de actividades y de canales de comunicación, puesto que, a más canales de comunicación abiertos, más fácil será llegar a todos los alumnos, pues no debemos olvidar que cada alumno cuenta con habilidades constructivas diferentes.

##### **2. Método a seguir en clase:**

El procedimiento a seguir en clase no es muy complejo pues se limita a la visualización de un documental de forma activa. Para asegurar la atención de los alumnos, estos deben completar una ficha con cuestiones<sup>17</sup> sobre el documental y que podrán realizar individual o por parejas preferiblemente, por lo que los alumnos están autorizados a intercambiar información, ayudar, o completar información con el compañero más inmediato. La ficha pueden completarla durante o después la visualización y/o en casa como trabajo fuera de clase, si fuese necesario.

##### **3. Resultados esperados de la sesión:**

- se ha potenciado la visualización activa de material audiovisual y también la extracción de información del mismo, reforzando contenido ya estudiado.
- se ha favorecido la cooperación entre alumnos para la realización de la ficha con cuestiones.

---

<sup>17</sup> Ver: anexo 5.

## **5ª SESIÓN. Trabajo con mapas: introducción a la historia local medieval a través de mapas.**

❖ **Título:** *La historia y el territorio ¿Qué podemos aprender sobre la historia a partir de la geografía?*

### **1. Objetivos de la sesión:**

- Presentar y reforzar contenido de la U.D. a través del trabajo de una técnica básica: el trabajo con mapas.
- Servirse de la geografía para dar una visión de conjunto a los alumnos
- Utilizar los mapas a diferentes escalas para introducirse en la realidad local e introducir al alumno en el conocimiento de su entorno más inmediato.

Después de la sesión 4 en la cual no se ha introducido, apenas, ningún contenido nuevo, la sesión número 5 está destinada al desarrollo de una destreza de carácter eminentemente procedimental (el trabajo con mapas), para servirse de ella con la finalidad de introducir contenidos conceptuales nuevos y reforzar los ya estudiados. Esta sesión está pensada dentro de los postulados metodológicos que insisten en la necesidad de diversificar el tipo de actividades, para asegurarse llegar a todos nuestros alumnos y a sus diferentes capacidades.

### **2. Método a seguir en clase:**

**A) Visualización y explicación mapas históricos.** Las características propias del trabajo con mapas, harán que se trate de una sesión muy visual, por lo que se proyectarán mapas históricos a diferentes escalas con el objetivo ofrecer una visión global del territorio. Por tanto, se procederá de la siguiente manera:

- a) Análisis y explicación de mapas a escala peninsular<sup>18</sup> para facilitar el análisis de los procesos de conquista y colonización como un proceso común y general a toda la península ibérica.
- b) Análisis y explicación de mapas a escala regional<sup>19</sup> con el objetivo de presentar visualmente y distinguir las diferentes etapas de la expansión, en la conquista y colonización del territorio, que dio lugar a la creación del Reino de Valencia.

---

<sup>18</sup> Ver: anexo 6, mapas 1 y 2.

<sup>19</sup> Ver: anexo 6, mapas 3 y 4.

El objetivo final es que el alumno se familiarice con la interpretación de mapas pero, sobre todo, servir de punto de partida para introducir al alumno en el conocimiento de su entorno geográfico más inmediato y de su historia.

**B) Análisis del mapa histórico a escala local y comarcal.** Una vez situados geográficamente, entramos en el detalle del análisis del mapa local<sup>20</sup>, con el objetivo de encaminar la unidad hacia el estudio de la historia local medieval. En el análisis de los mapas de carácter local se enfatizará la importancia del paisaje histórico y la pervivencia de sus huellas, haciendo especial hincapié en:

- fijar la atención en la toponimia con la finalidad de plantear hipótesis y descubrir antiguos núcleos de población hoy desaparecidos *¿Por qué unos desaparecen / otros permanecen? ¿Qué tiene que ver con la unidad que estudiamos?*
- fijar la atención en la red de caminos (principales, antiguos, nuevos, ver que conectan).
- fijar la atención en las redes de regadío y sus trazados *¿Qué importancia tienen?*

(Para esta parte de la sesión podría ser muy útil recuperar la información de la investigación, pregunta 3, de la sesión 2, para redescubrir la información sistematizada).

**C) Elaboración / recreación del mapa local en la edad media.** Para poner en práctica los conocimientos se propone a los alumnos que imagen como debió ser el paisaje rural de su localidad en la edad media y que traten de representarlo en un mapa:

- a) Sobre un mapa local mundo<sup>21</sup> tratar de reconstruir la distribución del poblamiento en base al análisis de la toponimia.
- b) Plantear hipótesis sobre los motivos de cambio / permanencias en el paisaje.
  - ¿Cómo era el poblamiento antes de la conquista?
  - ¿Cómo ha cambiado? ¿Por qué?
  - ¿Cómo crees que sería la convivencia entre conquistadores y conquistados? ¿Comparten espacios urbanos?
- c) Acabar en casa, si no se termina en clase (lo más probable)

---

<sup>20</sup> Ver: anexo 6 mapas 5, 6.1, 6.2, 6.3.

<sup>21</sup> Ver: anexo 7.

**D)** El objetivo final es **comparar**, sobre la cartografía, el territorio rural local en la edad media y como ha quedado en la actualidad: **proceso de concentración de la población**. Por ello, junto con la recreación del mapa local sobre el periodo medieval, el alumno deberá redactar un pequeño texto en el que analice cuales han sido los principales cambios en el paisaje y la distribución de la población en base a las preguntas b).

Tanto los pasos B y C de esta sesión están dirigidos no solo a dar a conocer las repercusiones del proceso de conquista y colonización del siglo XIII (ya estudiado a nivel regional), sino también a preparar la salida al entorno rural de Carcaixent la cual, como habíamos dicho en la sesión 1, está dirigida a servir de estímulo motivador para los alumnos, en tanto que rompe con la rutina cotidiana del clase.

### **3. Resultados esperados de la sesión:**

- se ha familiarizado al alumno en el trabajo de la cartografía histórica, una técnica básica de contenido procedimental.
- se ha profundizado en los contenidos conceptuales de la U.D. a través del trabajo con mapas.
- se ha introducido al alumno en el conocimiento de las repercusiones del proceso general, que hemos estudiado, en su entorno más inmediato, de manera que la historia no se perciba como algo lejano o ajeno.

**6ª SESION. Las consecuencias de la conquista sobre la sociedad musulmana.  
Explicación de la excursión.**

❖ **Título:** *Musulmanes y cristianos, ¿podemos hablar de convivencia entre las dos culturas?*

**1. Objetivos de la sesión:**

- Presentar y reforzar contenido de la U.D. a través del planteamiento de un problema social (la convivencia entre culturas) de forma histórica.
- Trabajar la comprensión empática del alumno sobre los problemas sociales e históricos.
- Explicar en qué consiste (y el recorrido) la excursión al entorno rural.

El objetivo de esta sesión es llevar un paso más allá al alumno en cuanto al conocimiento de las repercusiones de un proceso histórico. El alumno debe tener siempre presente que los procesos históricos no son fenómenos que surjan por generación espontánea, de manera independiente o impersonal, sino que son los sujetos (las personas) los que los provocan y, sobre todo, los que los sufren. Por este motivo, hay que tener siempre en cuenta aquello que J. Domínguez llama “la explicación intencional, que tiene en cuenta siempre la implicación del sujeto, es decir, de sus motivaciones que producen acciones determinadas y éstas a su vez producen determinadas consecuencias” (Domínguez, 1989).

Por este motivo, esta sesión trata de presentar un problema histórico, es decir, de *problematizar* la historia a la manera de Fontana pues es útil no solo para introducir contenidos históricos, sino también “para estudiar los grandes problemas de nuestro tiempo” (Fontana, 2002).

**2. Método a seguir en clase:**

El camino elegido para desarrollar esta clase es el debate, el intercambio libre de opiniones, para favorecer la construcción de conocimiento. Para ello, se ha elegido seguir ligeramente los principios de los métodos cooperativos, más concretamente los de tipo simulación, en tanto que se trata de “actividades basadas en la empatía muy útiles para ayudar al alumnado a comprender las intenciones y las motivaciones de los

agentes históricos. Así como también, para ayudarles a explicitar sus concepciones y entender el relativismo” (Quinquer, 2004).

Para ello, se ha planteado una actividad que introduce contenidos actitudinales a través de la presentación de pequeñas biografías, escritas en estilo directo, de diferentes personajes-tipo, lo cual favorece la empatía del alumno con el personaje. La actividad se desarrollará de la siguiente manera:

#### **A) Trabajo en equipos:**

- por grupos de 4 o 5 personas (máximo) se reparten unas fichas con pequeñas biografías<sup>22</sup> (un total de 5) entre los alumnos.
- cada alumno debe leer con atención de forma individual su ficha y tomar notas.
- el alumno explica al resto del grupo su personaje (testimonios *a, b, c, d y e*) y aquello que le llama la atención.
- los alumnos debaten sobre los testimonios y completan una ficha<sup>23</sup> en grupo.

En esta parte de la actividad el papel del profesor se ha limitado a presentar la tarea, proporcionar información y recursos, y estimular el intercambio de opinión acudiendo a cada grupo cada cierto tiempo.

#### **B) Puesta en común:**

Realizado el paso anterior, se procede a la puesta en común y al intercambio de opiniones, debate y planteamiento de hipótesis:

- todos los personajes (*a, b, c, d y e*) explican el punto de vista de su personaje mientras en la pizarra tomamos nota de lo más relevante.
- debatimos los puntos de vista planteando hipótesis sobre la posición de cada personaje.
- para los personajes *a, b y c*; planteamos cuestiones *¿tú que habrías hecho?* personajes *d y e*; planteamos cuestiones *¿Cómo viven la conquista? ¿Aceptan la coexistencia de ambas culturas? ¿Por qué?*

---

<sup>22</sup> Ver: anexo 8.

<sup>23</sup> Ver: anexo 9.

Durante este paso, el papel del profesor debe acrecentarse siendo “interesante adoptar un estilo de dirección que ayude a construir los aprendizajes sin restar protagonismo al alumnado, procurando la intensificación de los intercambios, utilizando técnicas como: clarificar, reformular, profundizar, realimentar, utilizar el lenguaje no verbal, escuchar” (Quinquer, 2004).

Se tratará que el debate dure tanto como sea necesario pero controlando las intervenciones y encauzándolo tantas veces como sea preciso. No es el objetivo llegar a unas conclusiones claras, sino hacer pensar al alumno.

**C) Texto síntesis.** Por último, asignación de tarea fuera de casa a los alumnos: deben realizar una pequeña síntesis, de no más de un folio, en el cual contrasten la convivencia en el pasado y en la actualidad entre personas de diferentes culturas en base a 3 ejes (realizar en casa):

- reflexionar sobre cómo era esta convivencia / coexistencia en el pasado.
- reflexionar sobre cómo es la convivencia en la actualidad.
- aportar ideas sobre cómo mejorarla.

**D) Explicación de la excursión.** Los últimos minutos de la sesión se dedicaran a dar indicaciones para la salida fuera del centro de la próxima sesión. Se explicará el recorrido recurriendo a los mapas<sup>24</sup> visto en la sesión numero 5 y en qué va a consistir la salida, haciendo hincapié en los puntos clave del recorrido.

Por último, no olvidar dar una serie de consejos relativos a cuestiones de tipo logístico: organización, sugerencias sobre el calzado, comida, etc.

### **3. Resultados esperados de la sesión:**

- se ha creado y sumergido al alumno en una atmosfera de debate sobre un problema social (convivencia entre culturas diferentes).
- se ha favorecido la comprensión empática de los alumnos.
- se ha fomentado la participación y la cooperación entre los alumnos.

---

<sup>24</sup> Ver: anexo 10.

## **7ª SESION. Un entorno rural con pasado medieval: la huerta de Carcaixent.**

❖ **Título:** *Conociendo nuestra historia Medieval: salida al entorno rural de Carcaixent.* (Huerta de origen musulmán transformada a raíz de la conquista cristiana)<sup>25</sup>.

### **1. Objetivos de la sesión:**

- conocer el propio entorno más inmediato, su historia, transformación y actualidad. Disfrutar de una jornada de convivencia al aire libre.
- prestar atención a los puntos clave como huellas del pasado en el propio entorno.
- favorecer la integración entre la geografía y la historia, utilizando los mapas trabajados para orientarse.

Al igual que la sesión número 4, la cual estaba situada a conciencia después de 3 sesiones más densas y cuyo objetivo era el de servir de balón de oxígeno, de respiro para afrontar las siguientes, esta sesión número 7 pretende tener el mismo efecto tras las densas sesiones número 5 y 6. Ahora bien, sin dejar de lado la voluntad de seguir contribuyendo en el desarrollo de destrezas y en la adquisición de conocimiento relativo a la unidad didáctica. Por este motivo, es en este punto cuando se plantea una salida fuera del centro (previamente planificada), como recapitulación de las sesiones 5 (cartografía) y 6 (empatía histórica).

### **2. Método a seguir en la actividad:**

La salida consistirá en una pequeña excursión, de unas 3 horas, por el entorno rural de Carcaixent. Puesto que la salida conllevará un mínimo de 3 horas y un máximo de 4, será requisito indispensable informar a la dirección del centro, a los padres, así como también coordinarse con el resto de profesores (preferiblemente buscar la coordinación con el profesor de ciencias naturales puesto que sería muy valioso contar con sus explicaciones sobre la vegetación arborícola presente a lo largo del recorrido).

---

<sup>25</sup> El marco espacial sobre el cual nos moveremos en esta salida es la huerta de Carcaixent, conocida como **Horta del Cent** en tiempos de la conquista cristiana. Esta huerta es un espacio agrario, situado en el margen derecho del Xúquer, que formaba parte de la demarcación administrativa del antiguo término municipal de Alzira. Más información en: FURIÓ, A.; MARTINEZ, L.P.: De la hidràulica andalusí a la feudal: continuïtat y ruptura. L'Horta del Cent a l'Alzira medieval. En FURIÓ, A. y LAIRÓN, A., (eds.): *L'espai de l'aigua: Xarxes i sistemes d'irrigació a la Ribera del Xúquer en la perspectiva històrica*. PUV-Ajuntament d'Alzira, 2000



Hay que destacar también que parte del recorrido que realizaremos por la huerta forma parte del Camino de Santiago de Levante<sup>26</sup>, así como también de la Ruta del Cid<sup>27</sup>, cuyos carteles podemos ver a lo largo del recorrido<sup>28</sup>.

Durante el recorrido<sup>29</sup> nos detendremos en ciertos puntos clave sobre los cuales el profesor dará una explicación de carácter histórico, no muy extensa. Los alumnos deben prestar atención pues se les hará entrega de una pequeña ficha<sup>30</sup> que debe completar y que será objeto de evaluación<sup>31</sup>. Los puntos clave del recorrido son los siguientes:

- Barranco de *Bartxeta*: antigua acequia de origen musulmán que también ejercía de recolector de aguas de la huerta. Hoy en día ha perdido su función de distribución de agua, pues solamente es un colector de aguas de lluvia y también es el colector de aguas de la red de acequias que conforma la *Reial Séquia de Carcaixent*.
- *Séquia Vella i Nova*: son las acequias madres de todo el sistema que irriga la huerta medieval, en su tiempo repleta de alquerías. La *séquia vella* es propiamente de origen musulmán, mientras que la *nova* se construyó a un nivel superior que la vieja para aumentar el espacio cultivado a raíz de la intensificación de la explotación de la tierra como consecuencia de la conquista cristiana.
- Ermita de *Sant Roc*: última edificación en pie de la antigua alquería de *Ternils*, hoy desaparecida. Se trata de una antigua mezquita reconvertida a iglesia después de la conquista cristiana del siglo XIII.
- Partida de *Benimaclí*: partida rural cuya toponimia (junto con la documentación) indica que era el lugar donde se encontraba una alquería musulmana (Beni-) hoy totalmente desaparecida.
- Cogullada: pedanía perteneciente a Carcaixent (habitada) pero que en origen fue una alquería musulmana (o incluso mucho más antigua). Es una población pequeña que sí ha superado el proceso de concentración de la población después de la conquista cristiana, evitando el despoblamiento. En ella se encuentra una Iglesia de cierta importancia histórica.

---

<sup>26</sup> Para saber más: <http://www.caminosantiago.org/cpperegrino/caminos/caminover.asp?Caminold=14>

<sup>27</sup> Para saber más: <http://www.caminodelcid.org/>

<sup>28</sup> Ver: anexos, fotos.

<sup>29</sup> Ver: anexo 10.

<sup>30</sup> Ver: anexo 11.

<sup>31</sup> Ver: apartado Evaluación, Sesión 7, de esta unidad didáctica.

### **3. Resultados esperados de la sesión:**

- se ha dado a conocer al alumno el pasado de su entorno más inmediato, así como también las huellas que de él perviven.
- se ha puesto en valor un entorno rural a través no solo del patrimonio histórico que conserva, sino también de la importancia de la pervivencia del paisaje.
- se ha fomentado una jornada de convivencia y cooperación entre los alumnos fuera del centro.

## **8ª SESIÓN. Recapitulación, evaluación y autoevaluación.**

❖ **Título:** *Cerrando el círculo: ¿Qué sabíamos y que sabemos ahora?*

### **1. Objetivos de la sesión:**

- favorecer procesos de retroalimentación: hacer consciente al alumno de sus propios progresos.
- cerrar la U.D. recapitulando de forma sintética todo el contenido trabajado.

Esta última sesión está dedicada, tal y como avanzaba en el apartado de metodología, favorecer procesos de retroalimentación con la finalidad de “asegurarse de que la construcción de conocimiento se ha producido, es decir, que ha habido un aprendizaje significativo. No solo asegurarse de la construcción de dicho conocimiento, sino también asegurarse de que el alumno es consciente de en qué ha cambiado su conocimiento y cómo ha ocurrido este cambio”<sup>32</sup>.

### **2. Método a seguir en clase:**

Para realizar esta actividad de recapitulación final realizamos la siguiente actividad de carácter autoevaluativa.

**A) Entrega de trabajos.** Algunos de los trabajos que hemos realizado, los más significativos, serán entregados y revisados a lo largo de la sesión de la siguiente manera:

- los trabajos deben estar corregidos pero sin calificar al menos en el mismo folio que se entrega. Los trabajos entregados son:
  1. Actividad síntesis sesión 2ª.
  2. Ficha con las preguntas sobre el documental sesión 4ª.
  3. Ficha personajes sesión 6ª
  4. Mapa sesión 5 y ficha puntos clave excursión
- a continuación se dejarán un tiempo para que el alumno lea sus propios trabajos y examine las correcciones o anotaciones que el profesor ha propuesto. Para ello dejaremos unos 15 min.

---

<sup>32</sup> Ver: apartado Metodología de esta misma unidad didáctica.

**B) Hablamos / debatimos** de forma colectiva en torno a qué hemos aprendido. Diferenciando:

- ¿Qué sabemos acerca de los hechos y al proceso histórico que hemos estudiado? (Sesiones 1ª; 2ª; 4ª)
- ¿Qué sabemos sobre las fuentes y sobre la geografía? ¿Cómo nos ayudan? (Sesiones 3ª y 5ª.)
- ¿Qué sabemos sobre los problemas y conflictos sociales relacionados con la convivencia entre culturas? (Sesión 6ª)
- ¿Qué hemos aprendido en la excursión? (Sesión 7ª)

Se debe favorecer un debate abierto, dirigiéndolo, y asegurándose de que los alumnos recurren a los trabajos que acaban de releer para sus argumentaciones. Se tratará de hacer una recapitulación sintética de todo lo que hemos visto que ocupará la mayor parte de la sesión y con el objetivo de preparar el último paso.

**C) Autocalificación.** Después del debate los alumnos se autocalifican a sí mismos sus propios trabajos (no los de los compañeros). Un ejercicio a través del cual los alumnos deben, sobre todo, analizar lo que saben, entender los objetivos de los trabajos ya corregidos y anotados, pero por encima de todo deben ser sinceros consigo mismos ya que la realización de esta actividad de una forma coherente puede repercutir en la nota final<sup>33</sup>.

**D)** Por último los alumnos rellenan un breve **cuestionario** sobre el valor y la utilidad que le confieren a la unidad y a su tratamiento (sirve para conocer qué les parece mejor y peor, que les ha ayudado más a entender, que han entendido y que no...) <sup>34</sup>.

### **3. Resultados esperados de la sesión:**

- se ha fomentado una sesión de recapitulación para cerrar la unidad didáctica y acabar de fijar los contenidos más relevantes.
- se ha hecho consciente al alumno del conocimiento que ha aprendido y de cómo este ha cambiado, favoreciendo procesos de retroalimentación.

---

<sup>33</sup> Para comprender mejor los objetivos de la 8ª sesión es imperativo la lectura del apartado Evaluación, Sesión 8 de esta unidad didáctica.

<sup>34</sup> Ver: anexo 12, Tabla evaluación de la unidad didáctica (alumnos).

## 7. EVALUACION:

CONTENIDOS	COMPETENCIAS	OBJETIVOS ESPECIFICIOS UNIDAD DIDACTICA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE
<p><b>BLOQUE 3:</b></p> <p>La Península Ibérica en la <b>Edad Media</b></p> <p>La configuración de los <b>reinos cristianos</b> peninsulares: panorámica general y <b>evolución territorial</b>.</p> <p><b>Reconquista y repoblación.</b></p> <p>El <b>Reino de Valencia</b></p> <p><b>Jaime I</b></p>	<p>La <i>competencia social y ciudadana</i></p> <p>La <i>competencia en comunicación lingüística</i></p>	<p><b>1. Conocer y comprender</b> el proceso histórico de conquista y colonización que dio lugar, en el siglo XIII, a la creación del Reino de Valencia y a la configuración de una nueva y particular realidad social, así como también a las culturas y personajes protagonistas de dicho proceso histórico.</p> <p><b>3. Reconocer</b> los principales elementos de cambio y de permanencia a raíz del proceso histórico de conquista y colonización que dio lugar a la creación del Reino de Valencia, así como también <b>valorar la diversidad cultural</b> y valorar la complejidad de los problemas sociales e históricos entre culturas diferentes</p>	<p><b>Demostrar conocer y comprender</b> el proceso histórico de conquista y colonización que dio lugar, en el siglo XIII, a la creación del Reino de Valencia y a la configuración de una nueva y particular realidad social, así como también a las culturas y personajes protagonistas de dicho proceso histórico.</p> <p><b>Saber reconocer</b> los principales elementos de cambio y de permanencia a raíz del proceso histórico de conquista y colonización que dio lugar a la creación del Reino de Valencia, así como también <b>ser capaz de valorar</b> la diversidad cultural y valorar la complejidad de los problemas sociales e históricos entre culturas diferentes.</p>	<p>La <b>observación del profesor</b> acerca de la participación en los debates de clase, la implicación y la muestra de interés</p> <p>La entrega de <b>trabajos diarios</b> utilizando el vocabulario histórico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>síntesis contenidos</b> clases expositivas.</li> <li>- <b>síntesis contraste</b> convivencia <b>culturas</b> pasado y presente</li> <li>- <b>ficha</b> cuestiones <b>documental</b></li> </ul>	<p><b>Brainstorming:</b> extracción de las ideas previas.</p> <p>Actividad de <b>investigación:</b> entrevista oral.</p> <p>Clase <b>expositiva.</b></p> <p>Actividad de <b>síntesis</b> para fijar conocimientos.</p> <p>Actividad de <b>empatía social e histórica.</b></p> <p>Visualización de un <b>documental.</b></p>
<p><b>BLOQUE 1:</b></p> <p><b>Localización</b> en el <b>tiempo</b> y en el <b>espacio</b> de periodos y <b>acontecimientos históricos.</b> Identificación de nociones de simultaneidad y evolución.</p> <p>Estudio de <b>causas y consecuencias</b> en los hechos y <b>procesos históricos</b> distinguiendo la naturaleza de las mismas <b>causal</b> en los hechos sociales.</p> <p><b>Obtención de información de fuentes documentales</b> e iconográficas y elaboración escrita de aquella.</p> <p>Búsqueda de la <b>relación</b> entre <b>procesos históricos</b> de la época medieval o moderna y el tiempo presente</p>	<p>La <i>competencia conocimiento y la interacción con el mundo físico.</i></p> <p>La <i>competencia en el tratamiento de la información y competencia digital</i></p>	<p><b>2. Identificar</b> las principales fuentes históricas relacionadas con el proceso histórico de conquista y colonización que dio lugar a la creación del Reino de Valencia y <b>comprobar</b> que transmiten información sobre el momento histórico en el que fueron creadas, así como también valorarla su importancia.</p> <p><b>3. Inferir</b> información y <b>comprobar</b> la relación entre la geografía y el proceso histórico de conquista y colonización del territorio valenciano, a través de la interpretación de materiales cartográficos a distintas escalas.</p> <p><b>5. Comprender</b> el territorio valenciano como el resultado de la interacción de la sociedad musulmana y cristiana, así como también <b>identificar</b> en el territorio más inmediato las huellas y vestigios de dichas sociedades, en sus diferentes formas (ruinas, toponimia) para valorar y respetar el patrimonio de una forma adecuada</p>	<p><b>Ser capaz de identificar</b> las principales <b>fuentes históricas</b> relacionadas con el proceso histórico de conquista y colonización que dio lugar a la creación del Reino de Valencia y comprobar que transmiten información sobre el momento histórico en el que fueron creadas, así como también valorarla su importancia.</p> <p><b>Demostrar capacidad para inferir</b> información y <b>comprobar</b> la relación entre la geografía y el proceso histórico de conquista y colonización del territorio valenciano, a través de la interpretación de materiales cartográficos a distintas escalas</p> <p><b>Ser capaz de comprender</b> el territorio valenciano como el resultado de la interacción de la sociedad musulmana y cristiana, así como también <b>saber identificar</b> en el territorio más inmediato las huellas y vestigios de dichas sociedades, en sus diferentes formas (ruinas, toponimia) para valorar y respetar el patrimonio de una forma adecuada</p>	<p>La <b>observación del profesor</b> acerca de la participación en los debates de clase, la implicación y la muestra de interés</p> <p><b>Comentario</b> sobre <b>fuentes históricas</b></p> <p>La entrega de <b>trabajos diarios</b> utilizando el vocabulario histórico, geográfico, especialmente el <b>toponímico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Elaboración /</b> recreación del <b>mapa</b> local en la edad media</li> <li>- <b>Síntesis</b> comparación de <b>cambios y permanencias</b> den el paisaje rural.</li> </ul>	<p>Lectura y trabajo en grupo con <b>fuentes primarias:</b> <i>llibre del repartiment, llibre dels feyts,...</i></p> <p>Visualización y explicación <b>mapas históricos.</b></p> <p>Análisis del mapa histórico a <b>escala local y comarcal</b></p> <p><b>Comparación</b> mapa <b>histórico</b> con <b>mapa actual</b></p> <p><b>Excursión</b> por el entorno rural de la <b>huerta de Carcaixent.</b></p>
	<p>La <i>competencia para aprender a aprender</i></p>	<p><b>6. Colaborar</b> activamente en las tareas propuestas participando través del dialogo o de la expresión escrita, y ser consciente de lo gratificante que resulta el intercambio de opiniones y la interacción como forma de aprendizaje. Así como también <b>valorar lo aprendido</b> a través de procesos <b>autoevaluativos.</b></p>	<p><b>Demostrar capacidad de colaboración</b> activa en las tareas propuestas, través del dialogo o de la expresión escrita, y ser consciente de lo gratificante que resulta el intercambio de opiniones y la interacción como forma de aprendizaje. Así como también <b>ser capaz de autoevaluar</b> la propia adquisición de conocimiento.</p>	<p>La <b>observación del profesor</b> acerca de la participación en los debates de clase, la implicación y la muestra de interés</p> <p>La entrega de <b>trabajos diarios</b> (autoevaluación)</p>	<p><b>Excursión</b> por el entorno rural de la <b>huerta de Carcaixent</b></p> <p>Actividad de <b>recapitulación</b> para cerrar la unidad didáctica.</p> <p>Revisión / <b>autoevaluación</b> de los propios <b>trabajos.</b></p> <p><b>Evaluación</b> sobre la <b>utilidad</b> de la Unidad Didáctica.</p>

Como no puede ser de otro modo los criterios de evaluación de la unidad didáctica van en total consonancia con los objetivos generales planteados al principio, dotando de coherencia interna la unidad. Por tanto, aquello que se evaluara al final del aprendizaje es:

- **Demostrar conocer y comprender** el proceso histórico de conquista y colonización que dio lugar, en el siglo XIII, a la creación del Reino de Valencia y a la configuración de una nueva y particular realidad social, así como también a las culturas y personajes protagonistas de dicho proceso histórico.
- **Ser capaz de identificar** las principales fuentes históricas relacionadas con el proceso histórico de conquista y colonización que dio lugar a la creación del Reino de Valencia y comprobar que transmiten información sobre el momento histórico en el que fueron creadas, así como también valorarla su importancia.
- **Saber reconocer** los principales elementos de cambio y de permanencia a raíz del proceso histórico de conquista y colonización que dio lugar a la creación del Reino de Valencia, así como también **ser capaz de valorar** la diversidad cultural y valorar la complejidad de los problemas sociales e históricos entre culturas diferentes.
- **Demostrar capacidad para inferir** información y **comprobar** la relación entre la geografía y el proceso histórico de conquista y colonización del territorio valenciano, a través de la interpretación de materiales cartográficos a distintas escalas.
- **Ser capaz de comprender** el territorio valenciano como el resultado de la interacción de la sociedad musulmana y cristiana, así como también **saber identificar** en el territorio más inmediato las huellas y vestigios de dichas sociedades, en sus diferentes formas (ruinas, toponimia) para valorar y respetar el patrimonio de una forma adecuada.
- **Demostrar capacidad de colaboración** activa en las tareas propuestas, través del dialogo o de la expresión escrita, y ser consciente de lo gratificante que resulta el intercambio de opiniones y la interacción como forma de aprendizaje. Así como también ser capaz de **autoevaluar** la propia adquisición de conocimiento.

Cómo hemos visto en la secuencia de actividades la multiplicidad y diversidad de estas favorece la evaluación a través de pruebas diversas y en función de los objetivos establecidos al principio de la unidad didáctica. Esto es necesario puesto que todos los tipos de conocimientos (conceptual, procedimental y actitudinal) no pueden ser evaluados mediante de las mismas actividades, ya que cada uno de ellos requiere de criterios específicos para ser evaluados.

La evaluación no se caracteriza por ser de tipo aditivo, es decir, no se realiza en el último punto del proceso, sino de **forma continua** durante todo el desarrollo. Desde la primera a la última sesión, todas las actividades en el aula, juntamente con las actitudes, forman parte del proceso de evaluación, que no persigue tanto una calificación numérica (aunque sí existirá), como la rectificación de errores y el hacer consciente al alumno en todo momento de su propio aprendizaje.

A continuación, para completar el apartado de la evaluación procederé a detallar con mayor rigor y claridad cuáles son los **criterios y las herramientas** para evaluar y calificar todas y cada una de las actividades propuestas en la secuenciación de actividades:

#### **A) EVALUACIÓN SESIONES 1 Y 2. Porcentaje en la calificación total final: 25%**

- Los instrumentos de evaluación son:
  - participación en clase, *Brainstorming*,... 25%
  - los textos elaborados para la investigación 25%
  - el texto de síntesis 50% (Sesión 2)

En base a los siguientes criterios:

**1) La observación del profesor** acerca de la participación en clase, implicación y la muestra de interés. En base a los criterios:

- Insuficiente: Mínima implicación en la participación en clase o tendencia a obstaculizarla. Mala predisposición.
- Aceptable: Implicación media en la participación en clase. Cierta pasividad.

- Bien: Buena participación en la participación en clase con aportación ideas. Buena predisposición.
- Excelente: Implicación total en la participación en clase con una aportación continua. Participación activa y positiva.

**2) La entrega de **actividad de investigación** completada. En base a los criterios:**

- Insuficiente: Poco esfuerzo de búsqueda/entrevista. Reproducción sin elaboración.
- Aceptable: se aprecia esfuerzo en la entrevista y búsqueda de información. Mínima elaboración de contenido.
- Bien: buena entrevista y búsqueda de información fuera de la entrevista. Esfuerzo en la elaboración.
- Excelente: buena entrevista y buena búsqueda, incluyendo citas de donde obtiene la información. Muy buena elaboración.

**3) La realización del **texto de síntesis**. En base a los siguientes criterios:**

- Insuficiente: texto confuso e incompleto, sin dirección clara. No se percibe evolución en procesos y/o hechos.
- Aceptable: texto estructurado pero sin relación entre las partes ni transición entre las mismas. Entiende los hechos y la importancia histórica pero no es capaz de señalar una evolución.
- Bien: organización adecuada y relación entre partes. Muestra reflexión y planificación. Distingue y comprende la evolución en los hechos y los relaciona.
- Excelente. Muestra planificación cuidada del texto y una secuencia lógica. Muestra reflexión y planificación, detectando los principales problemas y puntos a favor y en contra. Distingue entre los diferentes hechos, los relaciona y es capaz de comprender la evolución y la trascendencia histórica. Conoce fechas y personajes.



**B) EVALUACIÓN SESIONES 3 Y 4. Porcentaje en la calificación final: **25%****

- Los instrumentos de evaluación son:
- participación en la sesión sobre fuentes 20% (Sesión 3)
  - comentario sobre fuentes históricas 40% (Sesión 3)
  - ficha de preguntas planteadas sobre el documental 40% (Sesión 4)

En base a los siguientes criterios:

**1) La observación del profesor** acerca de la **participación** en clase, implicación en el **trabajo en grupo** y la muestra de interés. En base a los criterios:

- Insuficiente: Mínima implicación en la participación en clase o tendencia a obstaculizarla. Mala predisposición a trabajar en grupo.
- Aceptable: Implicación media en la participación en clase. Cierta pasividad en el trabajo en grupo.
- Bien: Buena participación en la participación en clase con aportación ideas. Buena predisposición a trabajar en grupo.
- Excelente: Implicación total en la participación en clase con una aportación continua. Participación activa y positiva a trabajar en grupo.

**2) Comentario sobre fuentes históricas.** En base a los criterios:

- Insuficiente: mala elaboración, sin coherencia ni esfuerzo en la elaboración del texto. No entiende la relación entre las fuentes y la historia.
- Aceptable: Se aprecia esfuerzo en la elaboración del texto. Entiende la relación entre las fuentes y la historia.
- Bien: Se aprecia esfuerzo en la elaboración del texto. Entiende perfectamente la relación entre las fuentes y la historia. Distingue entre fuente primaria y secundaria. Valora su importancia.
- Excelente: Se aprecia gran esfuerzo y cuidado en la elaboración del texto. Entiende a la perfección la relación entre las fuentes y la historia. Distingue entre fuente primaria y secundaria. Valora su importancia, así como también la importancia de su conversación. Crítica las fuentes.

3) La entrega de la **ficha con preguntas sobre el documental**<sup>35</sup> completada. En base a los criterios:

- Insuficiente: más del 50% de respuestas erróneas o más del 50% de preguntas sin responder. Mala reproducción, sin elaboración.
- Aceptable: entre 50-60% de respuestas correctas y menos de un 10% respuestas en blanco. Mínima elaboración de contenido.
- Bien: entre 60-80% de respuestas correctas y sin respuestas en blanco. Esfuerzo en la elaboración.
- Excelente: más del 80% de respuestas correctas y sin respuestas en blanco. Muy buena elaboración.

**C) EVALUACIÓN SESIONES 5 Y 6. Porcentaje en la calificación final: 40%**

➤ Los instrumentos de evaluación son:

- participación en las sesiones 20%.
- elaboración de mapa 20% (sesión 5)
- texto síntesis comparación de cambios y permanencias 20% (sesión 5).
- elaboración de la ficha (anexo 9) en grupo 20% (sesión 6)
- elaboración texto reflexión contraste entre convivencias. 20% (Sesión 6)

En base a los siguientes criterios:

1) La **observación del profesor** acerca de la **participación** en clase, implicación y la muestra de interés. En base a los criterios:

- Insuficiente: Mínima implicación en la participación en clase o tendencia a obstaculizarla. Mala predisposición.
- Aceptable: Implicación media en la participación en clase. Cierta pasividad.
- Bien: Buena participación en la participación en clase con aportación ideas. Buena predisposición y muestra capacidad empática.

---

<sup>35</sup> Anexo 5.

- Excelente: Implicación total en la participación en clase con una aportación continua. Participación activa y positiva, con gran muestra de capacidad empática.

**2) Elaboración / recreación del mapa<sup>36</sup>** completada. En base a los criterios:

- Insuficiente: Nula o mala elaboración, sin coherencia ni esfuerzo. Muchos errores en la localización geográfica. Respuestas no elaboradas y sin conexión con los conocimientos trabajados.
- Aceptable: Se aprecia esfuerzo en la elaboración aunque existan algunos errores en la localización geográfica. Respuestas elaboradas / reflexionadas mínimamente, sin apenas conexión con los conocimientos ya trabajados.
- Bien: Se aprecia esfuerzo en la elaboración sin errores en la localización geográfica. Respuestas elaboradas / reflexionadas adecuadamente, relacionando con los conocimientos adquiridos.
- Excelente: Se aprecia gran esfuerzo y cuidado en la elaboración, además de ningún error en la localización geográfica. Buena interpretación del espacio. Muy buena y compleja elaboración / reflexión en las respuestas, buena relación con los conocimiento adquiridos.

**3) Texto síntesis comparación** de cambios y permanencias en el **territorio**. En base a los criterios:

- Insuficiente: mala elaboración, sin coherencia ni esfuerzo. Texto no elaborado. No aprecia cambios ni permanencias.
- Aceptable: Se aprecia esfuerzo en la elaboración del texto. Aprecia e identifica cambios y permanencias.
- Bien: Se aprecia esfuerzo en la elaboración del texto. Aprecia e identifica cambios y permanencias. Aporta una explicación lógica.
- Excelente: Se aprecia gran esfuerzo y cuidado en la elaboración del texto. Buena interpretación del espacio. Aporta una explicación lógica y coherente y la relaciona con los conocimientos generales de la unidad.

---

<sup>36</sup> Anexo 7.

4) Entrega de la **ficha en grupo** sobre los **personajes**<sup>37</sup> completada. En base a los criterios:

- Insuficiente: Poco esfuerzo en la elaboración / reflexión e ítems sin rellenar.
- Aceptable: Se aprecia cierto esfuerzo en la elaboración / reflexión e ítems rellenados. Mínima elaboración de contenido.
- Bien: Se aprecia esfuerzo en la elaboración / reflexión e ítems rellenados. Cierta elaboración de contenido. Cierta argumentación.
- Excelente: se gran esfuerzo en la elaboración / reflexión e ítems rellenados. Buena elaboración de contenido con buena argumentación.

5) **Texto síntesis. Contraste** convivencia en el pasado y en la actualidad entre personas de **diferentes culturas**. En base a los criterios:

- Insuficiente: texto confuso e incompleto, sin dirección clara. No reflexiona sobre la convivencia ni la contrasta con la actualidad. No aporta ideas sobre cómo mejorarla.
- Aceptable: texto estructurado pero sin relación entre las partes ni transición entre las mismas. Reflexiona mínimamente: percibe diferencias entra la convivencia en cada época. Apunta alguna idea sobre cómo mejorarla.
- Bien: organización adecuada y relación entre partes. Muestra reflexión y planificación. Reflexiona sobre la convivencia en cada periodo y contrasta diferencias. Apunta varias ideas sobre cómo mejorarla.
- Excelente. Muestra planificación cuidada del texto y una secuencia lógica. Muestra reflexión y planificación, detectando los principales problemas y puntos a favor y en contra. Reflexiona sobre la convivencia en cada periodo y contrasta diferencias. Apunta varias ideas coherentes sobre cómo mejorarla.

---

<sup>37</sup> Anexo 9.

**D) EVALUACIÓN DE LA SESIÓN 7.** Porcentaje en la calificación final: **10%**

- Los instrumentos de evaluación son:
- participación, buena disposición e interés a lo largo de la excursión 40%
  - ficha con información relevante sobre los puntos clave 60% (individual)

En base a los siguientes criterios:

**1) La observación del profesor** acerca de la participación en la excursión, implicación y la muestra de interés. En base a los criterios:

- Insuficiente: Mínima implicación en la participación en la actividad o tendencia a obstaculizarla. Mala predisposición.
- Aceptable: Implicación media en la participación en la actividad. Cierta pasividad.
- Bien: Buena participación en la participación en la actividad mostrando interés en las explicaciones. Buena predisposición.
- Excelente: Implicación total en la participación en la actividad, gran muestra de interés. Participación activa y positiva con buena predisposición.

**2) Entrega de la ficha individual sobre puntos clave del recorrido<sup>38</sup>** completada. En base a los criterios:

- Insuficiente: Poco esfuerzo en la elaboración / reflexión e ítems sin rellenar.
- Aceptable: Se aprecia cierto esfuerzo en la elaboración / reflexión e ítems rellenados. Mínima elaboración de contenido.
- Bien: Se aprecia esfuerzo en la elaboración / reflexión e ítems rellenados. Cierta elaboración de contenido. Cierta argumentación.
- Excelente: se gran esfuerzo en la elaboración / reflexión e ítems rellenados. Buena elaboración de contenido con buena argumentación.

---

<sup>38</sup> Anexo 11.

**E) EVALUACIÓN DE LA SESIÓN 8.** Porcentaje en la nota final: variable.

La 8ª sesión está pensada como una sesión de autoevaluación, dirigida a **hacer consciente** al alumno de los propios conocimientos y contenidos que ha aprendido. Por tanto, no es una sesión que compute para la nota final de la asignatura de forma ordinaria como las siete sesiones anteriores, puesto que, cada alumno, llegará a unas conclusiones (o a un nivel de consciencia) diferentes sobre su propio aprendizaje, cosa difícil de evaluar objetivamente y mucho más de cuantificar numéricamente.

No obstante, la sesión puede (y debe) tener repercusiones en la nota final, en función del grado de implicación del alumno en su propia autoevaluación. Como ya he explicado en la secuencia de actividades, el diseño de la sesión está dirigido a que el alumno, después de haber leído sus propios trabajos corregidos (no calificados) y más tarde haber asistido a un debate o charla sobre los puntos clave de la unidad, sea capaz de: comprender mejor aquello que se pedía, contrastarlo con su propio trabajo (corregido y con anotaciones del profesor), **autoevaluarse** a sí mismo y ajustar una calificación numérica aproximada.

De este modo, el alumno puede conseguir hasta 0.5 puntos más en la nota final, si la diferencia entre su autocalificación y la calificación del profesor es menor o igual a 0.5 puntos, puesto que significará que el alumno ha comprendido correctamente el objetivo de la sesión y realizado con acierto y éxito la tarea que se le ha asignado, para lo cual es necesario ser consciente del propio conocimiento aprendido y de los errores que ha cometido.

Además esta actividad no solo está dirigida a aquellos alumnos que se esfuerzan por conseguir altas calificaciones como meta principal, sino que también está dirigida a que los alumnos que no se hayan esforzado suficientemente sean conscientes de su propia falta de implicación o esfuerzo y, sobre todo, sean **honestos consigo mismos** pues tienen la oportunidad de lograr 0.5 puntos más en la nota final, lo cual puede significar la diferencia entre el aprobado y el suspenso.

**Recuperación:** Por último los alumnos que no hayan superado los objetivos de la Unidad Didáctica, deberán la oportunidad de realizar una síntesis de recuperación para llegar al aprobado, siempre y cuando la realicen de una manera correcta. (También se ofrece la posibilidad de realizar a todo alumno que quiera subir su calificación final)

En cualquier caso, en esta **síntesis de recuperación** a los alumnos deberán mostrar tanto conocimientos propios de la Unidad Didáctica (sesiones 1ª a 7ª), como conocimientos relacionados con el propio proceso metacognitivo, es decir, hacer explícito el proceso reflexivo que han seguido para autoevaluarse a sí mismos, haciendo especial hincapié en aquello que creen que han realizado correctamente y aquello que han realizado incorrectamente (sesión 8ª).

Para realizar esta síntesis, los alumnos contarán con unas preguntas-organizadoras sobre la información que deben incluir en la síntesis:

- ¿Qué he aprendido sobre el proceso de conquista y colonización del territorio Valenciano durante el periodo de Jaume I?
- ¿Cómo me han ayudado a comprender mejor los hechos y el proceso las fuentes (documentos) y la geografía (mapas)?
- ¿Qué he aprendido sobre el conflicto y la “convivencia” entre las dos culturas? ¿Qué repercusiones tuvo, por ejemplo, en mi territorio más inmediato?
- Durante la autoevaluación ¿Qué cosas me di cuenta que había hecho incorrectamente y cómo las mejoraría?

### **Seguimiento y Autoevaluación del profesor:**

Con el objetivo de ir perfeccionando y puliendo todos los detalles durante las sesiones, se han diseñado dos sencillas pero útiles herramienta de observación<sup>39</sup> para que el docente la utilice en las clases, anote aquello que no se desarrolla de la manera esperada y proponga propuestas de mejora. El objetivo es que el profesor tome nota de los problemas que observa, así como también reflexione sobre su propia práctica docente.

---

<sup>39</sup> Ver: Anexo 13 fichas a) y b)

## **8. ATENCION A LA DIVERSIDAD:**

La atención a la diversidad debe ser entendida como el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas y de salud del alumnado. Constituye, por tanto, un principio fundamental que debe regir a toda la enseñanza básica cuya finalidad es asegurar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos ante la educación y evitar, en la medida de lo posible, el fracaso escolar y el consecuente riesgo de abandono del sistema educativo<sup>40</sup>.

En este sentido, la configuración de la secuencia de actividades está pensada para en todo momento para atender esta diversidad:

En primer lugar, se ha tenido en cuenta, en el diseño de situaciones de enseñanza-aprendizaje, el hecho de diversificar todo lo posible el tipo de actividades. Así pues, podemos encontrar actividades de carácter individual o grupal, actividades cuyo objetivo es valorar el nivel de conocimientos previos, actividades de investigación, actividades que potencian la comprensión empática, actividades que tienen en cuenta el factor visual o audiovisual, actividades dirigidas a la comprensión de documentos (lenguaje escrito) o mapas (lenguaje visual, expresado en la imagen formada por el arreglo de tonalidades, colores, formas y texturas).

En segundo lugar, se ha tratado de mantener en el centro de la construcción de conocimiento la importancia del debate y del intercambio de opinión entre iguales. Tal y como vimos en la pirámide de W. Glasser, aprendemos el 90% de lo que explicamos a los otros. Además, está demostrado que la comunicación entre iguales es mucho más efectiva que la comunicación profesor-alumno. Se trata de un modelo de comunicación de carácter horizontal, diferente del modelo vertical, más clásico, en el que el profesor acapara la comunicación y la autoridad. No obstante, en la comunicación entre iguales no hay jerarquías, todos están en el mismo nivel, enseñando unas veces unos y aprendido unas veces otros.

---

<sup>40</sup> [http://web.educastur.princast.es/proyectos/mad/index.php/contenidos\\_public/detalle/1.html](http://web.educastur.princast.es/proyectos/mad/index.php/contenidos_public/detalle/1.html)



Por ello se ha situado los trabajos en grupos y el debate como eje principal de la unidad. Incluso se ha previsto en la sesión 3 una actividad que sigue los postulados del aprendizaje entre iguales que consiste en la interacción entre los estudiantes, en grupo reducido, en la cual uno de ellos se hace experto desarrollando el rol del profesor o tutor<sup>41</sup>. El objetivo de este método es doble: el alumno profesor-tutor aprende, ya que enseñar es una buena manera de aprender, y el resto de alumnos aprenden también al recibir la ayuda directamente de su compañero.

En tercer lugar, se han incorporando tanto objetivos como contenidos, relacionados con la diversidad social y cultural, lo que debe favorecer la valoración de las diferencias como algo positivo. Así como también, las actividades de comprensión empática<sup>42</sup> van dirigidas a atender “los aspectos socioafectivos dentro del grupo, además de a los cognitivos, y promover el desarrollo de una autoestima saludable y el respeto a los demás”<sup>43</sup>.

Por otro lado, también se ha tenido en cuenta la atención a la diversidad a través del establecimiento de criterios de evaluación diversificados. Optando por una evaluación formativa dirigida a valorar el proceso, es decir, el avance en la consecución de ciertos objetivos y sus diferentes grados.

En especial, la sesión número 8 está dedicada no solo a satisfacer las demandas de aquellos alumnos cuya meta es obtener altas calificaciones, sino también a los alumnos que no se hayan esforzado lo suficiente, haciéndolos conscientes de su falta de esfuerzo o implicación, dándoles la oportunidad de subir la calificación o recuperar en caso de no haber logrado superar los objetivos mínimos.

En cualquier caso, el presente apartado dedicado a la atención de la diversidad, no queda ni mucho menos cerrado, ya que la única manera eficiente de comprobar la eficacia de los criterios destinados a la atención a la diversidad es la puesta en práctica de la unidad en su conjunto con el objetivo de no solo evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino, sobre todo, las medidas de atención propuestas, con el fin de comprobar su adecuación a las intenciones iniciales perseguidas, las dificultades halladas y las diferentes propuestas de mejora.

---

<sup>41</sup> Ver: apartado Secuencia de Actividades, Sesión 3, A) trabajo con fuentes primarias.

<sup>42</sup> Ver: apartado Secuencia de Actividades, Sesión 6.

<sup>43</sup> Ver: <http://www.educantabria.es> > modelo de atención a la diversidad > principios generales de atención a la diversidad

## 9. CONCLUSIONES:

Aparte de las conclusiones fruto de las horas de reflexión dedicadas a la confección de la unidad didáctica, al tratar de dotarla de contenido, metodología, coherencia interna y armonía, pocas son las conclusiones que puedo advertir, ya que, como es sabido, el papel es muy sufrido y todo lo aguanta y soporta, pero la única manera de comprobar la efectividad real de todo el fruto de este trabajo es su aplicación práctica en una situación real.

Sin embargo, todo el tiempo dedicado a elaborar y, sobre todo, a pensar la unidad ha tenido efectos muy positivos en el que escribe estas líneas. Por una parte, pensar cada apartado por separado ha sido una tarea cuidadosa, por lo que he seguido el siguiente proceso: para empezar, decidir el *qué*, es decir, que temática y que objetivos proponer, esto es el *por qué* y el *para qué*. Una vez realizado esta elección, el paso más complicado y complejo ha sido establecer el *cómo*, es decir, de qué manera presentar los contenidos, a través de qué actividades.

De este modo me puse a diseñar la secuencia de actividades, pensado cada sesiones y cada actividad, así como su disposición dentro de la secuencia completa. En este punto, fue cuando advertí la necesidad de presentar actividades múltiples y variadas para tratar de atender todas las capacidades y destrezas de los alumnos. Y del mismo modo su disposición en el tiempo dejando 3 sesiones de trabajo 1 de distensión, 2 de trabajo, 1 de distensión y, finalmente la evaluación, un total de 8 sesiones.

Cuando observé que ya tenía la secuencia completa y dotada de coherencia, me propuse a realizar los siguientes apartados. El primero que sentí la necesidad de desarrollar fue la metodología, pues durante el diseño del *cómo*, sin saberlo, estaba decidiendo la metodología que iba a utilizar. Acto seguido me dediqué a desarrollar la evaluación, siendo esta una compleja operación a la hora de establecer tanto herramientas como criterios para evaluar. Los siguientes, algo más sencillos fueron el desarrollo de los contenidos y su justificación, puesto que ya estaban decididos de antemano. En último término presté atención a las medidas de atención a la diversidad que había desarrollado. Y finalmente he escrito esta conclusión para explicar el proceso que he seguido.

Como conclusión final me gustaría destacar que, si la elaboración de cada apartado en particular ha sido una tarea meticulosa, mucho más difícil ha sido el dotar de coherencia a toda la unidad, procurando crear entre todas las partes un todo global en el cual ninguna de sus partes chirrié. Creo haberlo conseguido, aunque no sin dedicar horas de empeño y reflexión. Evidentemente que habrá cosas que seguir mejorando y puliendo, pues, como ya he dicho, si el conocimiento no es un producto acabado, esta unidad no puede pretender ser un trabajo cerrado y culminado. Soy consciente de que aún queda por realizar la parte más importante que es la puesta en práctica. Esto último y no otra cosa, será lo verdaderamente podrá demostrar en qué he acertado y cuáles son los errores que he cometido (y que muy gustosamente rectificaré) con el objetivo de ofrecer a los alumnos el mejor servicio posible.

## 10. BIBLIOGRAFÍA.

### En papel:

- DOLLIMORE, J. et al. (1998). *Nuevo historicismo*. Compilación de textos y bibliografía. Penedo Antonio y Pontón Gonzalo comp. Madrid: Arco-Libros.
- DOMINGUEZ, J. (1989). El lugar de la historia en el curriculum 11-16: un marco de referencia. En CARRETERO, M., POZO, ASENSIO, M., *La enseñanza de las ciencias sociales* (44-60). Madrid: Visor.
- FERRANDO, A. et al. (2008). *El Llibre dels Fets (adaptació)*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim.
- FONTANA, J. (2002). ¿Qué historia enseñar? *Pasajes*, nº 9, Universitat de Valencia.
- FURIÓ, A. (1995). *Història del País Valencià*. València: Alfons el Magnànim,.
- FURIÓ, A. y MARTINEZ, L.P. (2000). De la hidràulica andalusí a la feudal: continuïtat y ruptura. L'Horta del Cent a l'Alzira medieval. En FURIO, A. y LAIRÓN, A., (eds.), *L'espai de l'aigua: Xarxes i sistemes d'irrigació a la Ribera del Xúquer en la perspectiva històrica*. Valencia: PUV-Ajuntament d'Alzira.
- MOLINERO PINTADO, A. (1988). El programa pedagógico de la Segunda República. En *Educación e Ilustración: dos siglos de reformas en la enseñanza: ponencias*. Madrid.
- MAALOUF, A. (2009). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- MONTOYA, M. (2008). *Enseñar, una experiencia amorosa*. Madrid: Sabina Editorial.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- QUINQUER, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber* nº 40, 7-22.
- SARABIA, B. (1992). El aprendizaje y enseñanza de actitudes. En COLL, C., [et al.]: *Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.

- TEDESCO, J.C. (2003). Els pilars de l'educació del futur. A: *Debats d'educació*. Barcelona: [ponència en línia], Fundació Jaume Bofill, UOC.

### **Documentales:**

- *Jaume I, el rei dels valencians*. 2008 (Canal 9)<sup>44</sup>. 31 Agosto 2015.

### **Legislación:**

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- DECRETO 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana. [2007/9717].

### **Recursos web:**

- <http://www.jaumeprimer.uji.es/cgi-bin/repartiment.php>. 12 Agosto 2015.
- <http://www.jaumeprimer.uji.es/cgi-bin/arxiu.php?nororiginal=000652>. 12 Agosto 2015
- [http://blog.m-g.cat/wp-content/uploads/sites/2/2012/09/livre\\_dels\\_fets.pdf](http://blog.m-g.cat/wp-content/uploads/sites/2/2012/09/livre_dels_fets.pdf). 13 Agosto 2015.
- <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/34697391092392752454679/ima0126.htm>. 12 Agosto 2015
- <http://funnysocialscience.wikispaces.com/UNIDAD+7.+LA+CORONA+DE+ARAG%C3%93N+%28SIGLOS+XII-XV%29>. 11 Agosto 2015.
- [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/04/Mapa\\_de\\_conquesta\\_del\\_Regne\\_de\\_valencia.png](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/04/Mapa_de_conquesta_del_Regne_de_valencia.png). 11 Agosto 2015.
- <http://gestindelamemoria-felix.blogspot.com.es/2011/10/1.html>. 11 Agosto 2015.
- <http://terrasit.gva.es/>
- <https://www.google.es/maps>
- <http://geoforoforo2.blogspot.com.es/2012/04/foro-10-las-unidades-didacticas.html>. 24 Agosto 2015.

---

<sup>44</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=b8Afx1vtO4>

## 11. ANEXOS:

### ANEXO 1:

#### **Llibre del Repartiment del Regne de València**

In nomine Domini.

Incipiunt donationes de Valentia et de termino, facte a domino Jacobo rege Aragonum sub Era millesima CC<sup>a</sup>

[1] Artallus de Luna, alqueriam de Paterna et Maneçar. VII idus julii.

[5] G. P., et Matheus, qui sunt germani capellani domini regis, VIII jovatas iuxta portam de Boatela, et tres casas intus dictam portam. VI idus julii.

[6] Frater Lupus Martini, comendator de Alcaniç, castra et villas sive alquerias de Vetera et de Buyla. VIII idus julii.

[8] G. de Vico, juniori, de Barchinona, VI jovatas in Algeroç. XV kalendas augusti.

[9] Gomicius Moynoç, de Turol, domos et totam hereditatem d'Aven Jacob Betalaxerif. XI kalendas augusti.

[10] Egidius d'Atrossil, filius Pelegrini d'Atrossil, alqueriam de Naquara, de la Serra. XIII kalendas madii.

[14] R. de Bayneres, II jovatas in Camponar et ortum et domos in dicto loco. V kalendas augusti.

[23] P. Rossel, II jovatas in Campanar et ortum et casas in civitate. V kalendas augusti.

[25] B. de çà Galea, II jovatas in Campanar et ortum et casas in Valentia. V kalendas augusti.

[2335]. – A Pere Llopis, unes cases a Alzira, i set jovades de terra a Carcasneu, alqueria d'Alzira. 15 d'octubre [1249, fol. 41]

[2546]. - Matheo de Sangossa, domos in Aljazira (...); et III jovatas terre in [alcher]ia que dicitur Carcasneu, et due in Materna (...). II idus aprilis

[2956]. – A Pasqual de Calataiud i a la seua esposa Teresa unes cases, franques i lliures, a Alzira; i tres jovades de terra: una i mitja a Carcasneu i l'altra jovada i mitja a Alcúdia, alqueries d'Alzira. 18 de juny [1249, fol 82]

2957. – A Vidal de Trull i a la seua esposa Guilleuma, unes cases a Alzira; i tres jovades de terra en el mateix terme, una de les quals està a Carcasneu i dues a Benimuslem. 17 de juny [1249, fol. 82]

**Extraído de : <http://www.jaumeprimer.uji.es/cgi-bin/repartiment.php>**

## **Llibre del repartiment del Regne de Valencia**

En nom de deu

Donacions de Valencia y del seu terme, fetes per el senyor Jaume rei d'Arago a l'era mil·lèsima i dos-cents.

1.- A Artallus de Luna, una alqueria de Paterna i Maneçar. 7 idus juliol.

5.- A G.P. i Mateu que son germans del capella del senyor rei, 8 jovades properes a la porta de la Boatella i tres cases juntes a aquella porta. 6 idus juliol.

6.- Al frare Lupus Martini, comanador d'Alcanyis, fortificació i cases o alquieries de Bètera. 8 idus juliol.

8.- A G. De Vico, el menut, de Barcelona, 6 jovades en Algiròs . 15 calendes agost.

10.- A Eigidi d'Atrossil, fill de Pelegrí d'Atrossil, una alqueria de Naquera de la Serra. 14 calendes de maig.

14.- A R. De Banyeres, 2 jovades en Campanar i un hort i casa en aquell lloc. 5 calendes agost.

23.- A P. Rosell, 2 jovades en Campanar i hort i casa en la ciutat. 5 calendes agost.

25.- A B. De ça Galea, 2 jovades en Campanar i hort i casa en Valencia. 5 calendes agost.

2335.- A Pere Llopis, unes cases a Alzira, i set jovades de terra a Carcasneu, alqueria d'Alzira. 15 d'octubre [1249, fol. 41]

2546.- A Mateu de Saragossa, casa en Alzira (...) i 3 jovades de terra en l'alqueria que es diu Carcaixent i dos en Materna (...) 2 idus abril.

2956.- A Pasqual de Calataiud i a la seua esposa Teresa unes cases, franques i lliures, a Alzira; i tres jovades de terra: una i mitja a Carcasneu i l'altra jovada i mitja a Alcúdia, alquieries d'Alzira. 18 de juny [1249, fol 82]

2957.- A Vidal de Trull i a la seua esposa Guilleuma, unes cases a Alzira; i tres jovades de terra en el mateix terme, una de les quals està a Carcasneu i dues a Benimuslem. 17 de juny [1249, fol. 82]

**(Adaptación a partir del anexo 1 hecho por el autor de esta unidad didáctica)**

## ANEXO 2:

*1238, setembre 28. Russafa*

*Jaume I i el rei Zayan signen la carta de capitulació de la ciutat de València*

*Arxiu de la Corona d'Aragó. Barcelona. Cancelleria Reial. Pergamí n° 734 de Jaume I*

*[Huici-Cabanes, 1976, n° 273]. Revisada la transcripció el 28-IX-2006 a partir d'una reproducció del manuscrit original*

Nos Jacobus, Dei gratia rex Aragonum et regni Maioricarum, (...) promittimus vobis Çayen regi, quod vos et omnes mauri tam viri quam mulieres qui exire voluerint de Valencia, vadant et exeant salvi et securi cum suis armis et cum tota sua ropa mobili quam ducere voluerint et portare secum, in nostra fide et in nostro guidatico, et ab hac die presenti quod sint extra civitatem usque ad viginti dies elapsos continue.

Preterea volumus et concedimus quod omnes illi « mauri » qui remanere voluerint in termino Valencie, remaneant in nostra fide salvi et securi, et quod componant cum dominis qui hereditates tenuerint. Item, assecuramus et damus vobis firmas treugas per nos et omnes nostros vassallos, quod hinc ad VII annos dapnum malum vel guerram non faciemus per terram nec per mare (...)

Et ego Çayen, rex predictus, promito vobis Jacobo, Dei gracia regi Aragonum, quod tradam et reddam vobis omnia castra et villas que sunt et teneo citra Xuchar (...)

Datum in Roçafa, in obsidione Valencie, IIII kalendas octobris Era M<sup>a</sup>. CC<sup>a</sup>. LXX. sexta.

**Extraido: <http://www.jaumeprimer.uji.es/cgi-bin/arxiu.php?noriginal=000652>**

Capitulación entre Jaime I y Zayyan por la ciudad de Valencia (28 de Septiembre 1238)

“Nos, Jaime, por la gracia de Dios rey de Aragón y del Reino de Mallorca (...), os prometemos a Vos el Rey Zayyan, que Vos y todos los “moros”, tanto hombre como mujeres, que quisieran salir de Valencia, vayan y saquen ahorros y seguros con sus armas y toda su ropa o muebles que quisieran tomar y llevar consigo, bajo nuestra fe y guía, y desde este presente día hasta pasados 20 días seguidos, que estén fuera de la ciudad.

Además, queremos y concedemos que los “moros” que quieran quedarse en el término de Valencia, queden en nuestra fe, ahorros y seguros. También, os aseguramos y damos treguas firmes que aquí a 7 años no haremos con Nos y todos nuestros vasallos más guerra ni por tierra ni por mar, ni permitiremos hacerla (...)

Yo, Zayyan, Rey nombrado os prometo a Vos, Jaime, por la gracia de Dios rey de Aragón que os entregaré y daré todos los castillos y Villas que tengo del Júcar aquí”(...)

**(Adaptación a partir del anexo 2 hecho por el autor de esta unidad didáctica)**



### **ANEXO 3:**

#### **Llibre dels Feyts: Jaume I entra en Valencia Transcripció (fotos de manuscrito) fol 123.**

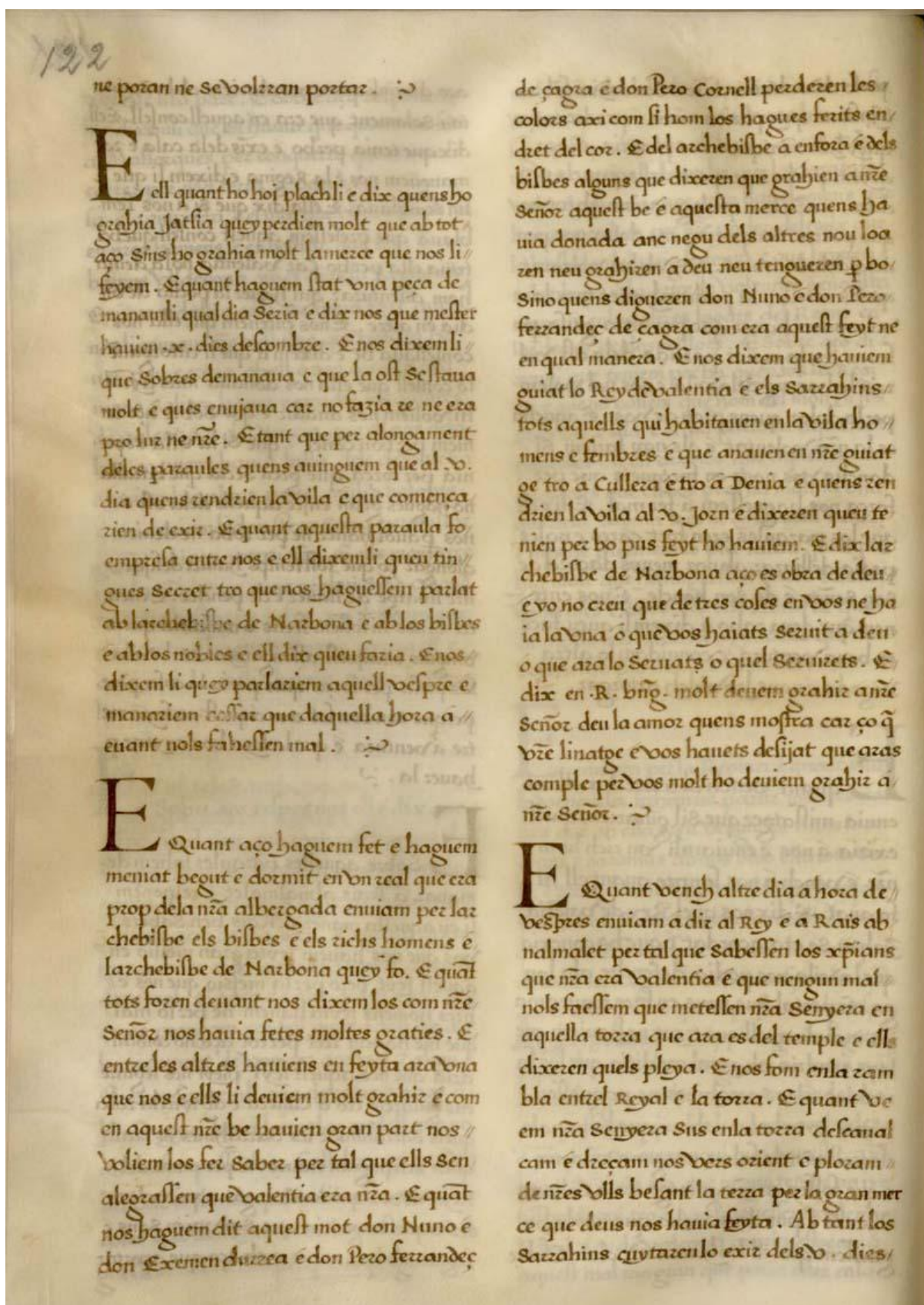
282. E quan uench altre dia a hora de vespres enviam a dir al Rey e a Raiç Abulhamalet, per tal que sabessen los christians que nostra era Valencia, e que negun mal nols faessen, que metessen nostra senyera en la torre que ara es del Temple. E els dixeren quels playa. E nos fom entre la rambla el reyal, e la torra, e quan Vim nostra senyera sus en la torre descaualgam del cavall, e endreçam nos vers oient, e ploram de nostres vyls, e besam la terra per la gran merce que Deus nos hauia feyta.

283. E ab tant los sarrains cuytaren leixir dels ·V· dies que havien empres ab nos, e al tercer dia foren apparaylats tots dexir. E nos ab cavallers, e homens armats prop de nos, traguem los tots de fora en aquels camps que son entre Ruçafa e la vila, e haguem hi a ferir homens per mort, sobraço cant volien tolre als sarrains robes, e emblar algunes sarraines e tosets, si que anch tan gran gent con de Valencia exia hon havia be entre homens e fembres ·L· milia, anch la merce de Deu no perderen valent de ·M· sous, sils guiam els faem guiar tro sus a Cuylera.

284. E quan aço haguem feyt entram nosen en la vila. E quan uench al tercer dia començam de partir les cases ab larquebisbe de Narbona, els bisbes, els nobles qui estan havien ab nos, e ab los cavallers aquels qui heretats eren en aquel terme, e partim a les comunes de les ciutats a cada una segons la companya ni los homens quey hauia darmes.

**Extraído de [http://blog.m-g.cat/wp-content/uploads/sites/2/2012/09/llibre\\_dels\\_fets.pdf](http://blog.m-g.cat/wp-content/uploads/sites/2/2012/09/llibre_dels_fets.pdf) (transcrip)**

#### ANEXO 4: LLIBRE DELS FEYTS TEXTO ORIGINAL



que haviem empres ab ells e al tercer dia foren tots apparellats de eazir. Enos ab cauallers e ab homens armats qui foren // prop de nos traquem los tots desora en aquells camps qui son entre Ruçafa e la vila. E haguem hi a fezir homens p'morts. Sobre aco com volien tolze roba als sarras hins e emblaz algunes sarras hines e collets si que hanc tan gran gent com de valchia exia hon haviat entre homens e fembres. be. L. milia la merce de deu no perderen // valent de mil sous guiam els fahem guiaz tro sus a Cullera. ~

**E** Quant aco haguem feyt entram nos sen en la vila. E quant vench al tercer dia comencam de partiz les cases ab larchebisbe de Narbona e els bisbes e els nobles qui stat haviem ab nos e ab los cauallers qui heretats ezen en aquell terme. E partim ales comunes deles ciutats a cascuna segons la companya e els homens quey haviem en dardes. ~

**E** Quant vench a euant entorn de .ij. setmanes metem partidors qui partil sen la terra del terme de valencia e fahem Jonada de .viij. cañades e fahem mediz la terra del terme de valencia e vehem // les cartes deles donacions que nos feytes haviem e trobam que ezen mes les cartes que no ezen los terminens. Segons les donacions que nos feytes haviem a alguns e fals ni haviat qui demanauen poca cosa e trobauem puix que era dos tanta e tres tanta e per lengan quens haviem fet e car la cosa no podia bastar ales donacions // deles donacions deles cartes tolguem //

123  
ne a aquells qui haviem sobres e toznan ho a melura si que tots haguieren dela terra couinentment e axi partiz la terra. // Enos qui la voliem partiz ey haviem mesles per partidors per que a nos seria gran treball don Assalit de gudar e don Exemen per ce de Tazaçona qui era lauors reboster nte en lo regne darago vengueren a nos los bisbes e els richs homens e dixeren nos nos marauellam que tan honzrada ciutat es aquesta e es cap de tot lo regne de valencia com vos la donats a partiz a don Assalit ne a don Exemen per ce que Jaffia que ells sien bons e sauis endret no fa a ells // a partiz ans hi deuets metre dels pus honzrats homens que hauets aqui e pregam // vos e consellam vos que vos que vos quey façats car tota la gent ne parla e diu que noy auenits be. Enos dixem los quius semblazia donchs quey metessem. // Ells dixeren temim per bo e consellam vos que hi metats .ij. bisbes e .ij. richs homens e axi com lo loch es honzrat deuets hi metre honzrats homens. Enos dixem digats hi p'tal que mills hi responam quals volets quey metam e sobre aco acordar nos em. // Ells dixeren quey tenien per bo quey fos lo bisbe de Barcelona en bñg. e el bisbe Dolca en Vidal de cauallers e en Pero ferrandez de Çagra e en Exemen durrea. Enos dixem acordar nos em sobre aco e responderem vos. ~

**A** btant enuiam per don Assalit de gudar e per don Exemen Per ce de Tazaçona e dixem los veiat quens han dit // los bisbes els richs homens que git vo saltres del partiz deles heretats e quey // metam lo bisbe de Barcelona e el bisbe //

## **ANEXO 5: Preguntas visualización documental.**

*Jaume I, el rei dels valencians:* <https://www.youtube.com/watch?v=b8Afxl1vtO4>

- 1.- ¿Qué dos tipos de poder existían en la Edad Media? ¿Qué relación hay entre los dos? Min 1-1.30
- 2.- ¿Guerrero? ¿Legislador? ¿Creador de la nación? ¿Por qué crees que se califica a Jaume I de esta manera?
- 3.- ¿Qué es *el Llibre dels Feys*? ¿Cómo se elaboró el libro? Min 3.
- 4.- ¿Dónde nació Jaume I? ¿Qué territorios heredó?
- 5.- ¿Qué reinos se enfrentaron contra los musulmanes (Almohades) en 1212 en la Batalla de las Navas de Tolosa? Min 7
- 6.- ¿Qué importancia tiene la Batalla de Muret en 1213? Min 8
- 7.- ¿Dónde y con quienes creció y se educó Jaume I después de la muerte de su padre? min 10
- 8.- ¿*Balansiya*? ¿*Abu Zayd*? ¿*Zayyan*? ¿Qué sabes sobre la situación previa a la conquista de Jaume I? min 15.
- 9.- ¿Por qué se aborda primero la conquista de Mallorca? ¿Qué intereses había? Min 16.30
- 10.- ¿Dónde y por qué se decide conquistar Valencia? ¿Es una decisión del Rey solamente?
- 11.- ¿Qué estrategia sigue el rey en la primera fase de la conquista (Morella, Borriana, Penyiscola,...)? ¿Ataca Valencia directamente?
- 12.- ¿Por qué crees que el Rey pide ayuda al Papa? ¿Qué es una cruzada? ¿Qué crees que significa internacionalizar la conquista? Min 25
- 13.- ¿Cuál fue la Batalla decisiva? Min 26
- 14.- ¿A quien pide ayuda Zayyan? ¿Cómo ven los musulmanes la conquista?
- 15.- ¿Cómo se conquistó la capital? ¿Hubo una batalla? Min 33
- 16.- ¿Qué puedes decir sobre el pacto de rendición? ¿Dónde se establecen los límites de la Conquista? (Recuerda la clase anterior)
- 17.- ¿Qué ocurre el 9 de Octubre? ¿Por qué es importante?
- 18.- ¿En qué dirección sigue la Conquista? ¿Qué importancia tiene Xàtiva? ¿Quién más pretendía su conquista?
- 19.- ¿Dónde se establece el nuevo límite del reino? ¿Cómo se conquista el sur? ¿Por qué se cede a Castilla? ¿Cuándo se recupera?
- 20.- ¿Cómo reaccionan los campesinos musulmanes de las montañas del interior? ¿Qué consecuencias tiene su reacción? ¿Se puede hablar de convivencia pacífica? Min 43
- 21.- ¿Qué son *els Furs*? ¿Qué importancia tienen?
- 22.- ¿Dónde cuenta la leyenda que murió Jaume I?
- 23.- Aunque el documental cuenta que muchas poblaciones tienen orígenes ibéricos, romanos o musulmanes ¿por qué afirma que podemos sentirnos herederos de la época de Jaume I?

## ANEXOS 6: SESIÓN MAPAS.

### Mapa 1: península ibérica previa expansión de Jaume I

(<http://funnysocialscience.wikispaces.com/UNIDAD+7.+LA+CORONA+DE+ARAG%C3%93N+%28SIGLOS+XII-XV%29>)



### Mapa 2: península ibérica previa expansión de Jaume I

<http://www.tusapellidos.com/esp1157-1212.htm>

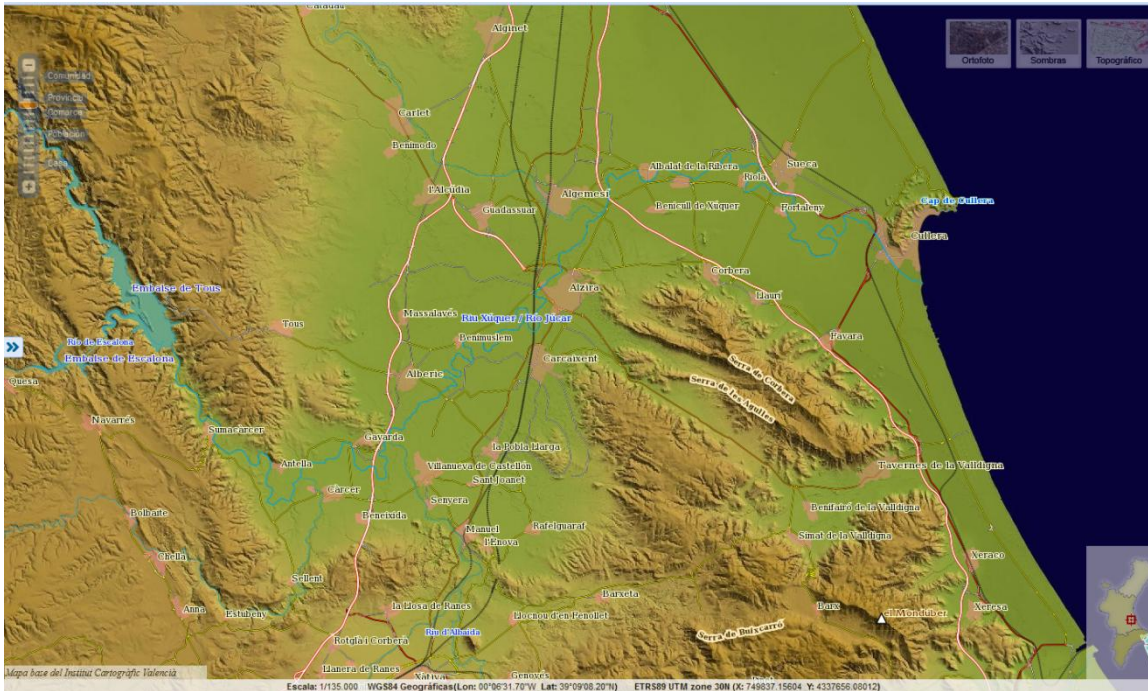






### Mapa 5: Carcaixent en el entorno de la comarca

Fuente: terrasit

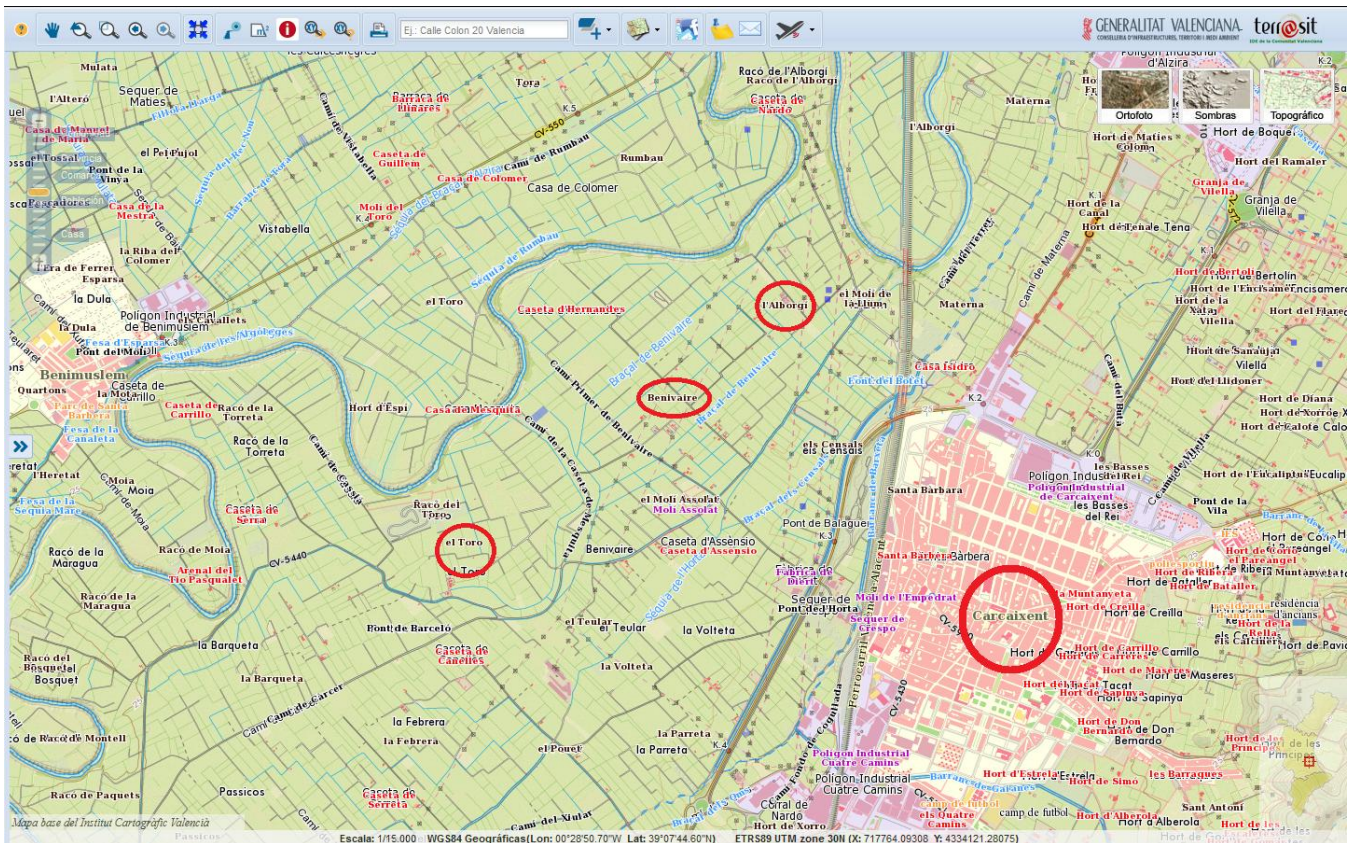


### Mapa 6: Carcaixent y su huerta medieval (toponimia)

Marcadas alquerías de origen musulmán desaparecidas años después de la conquista

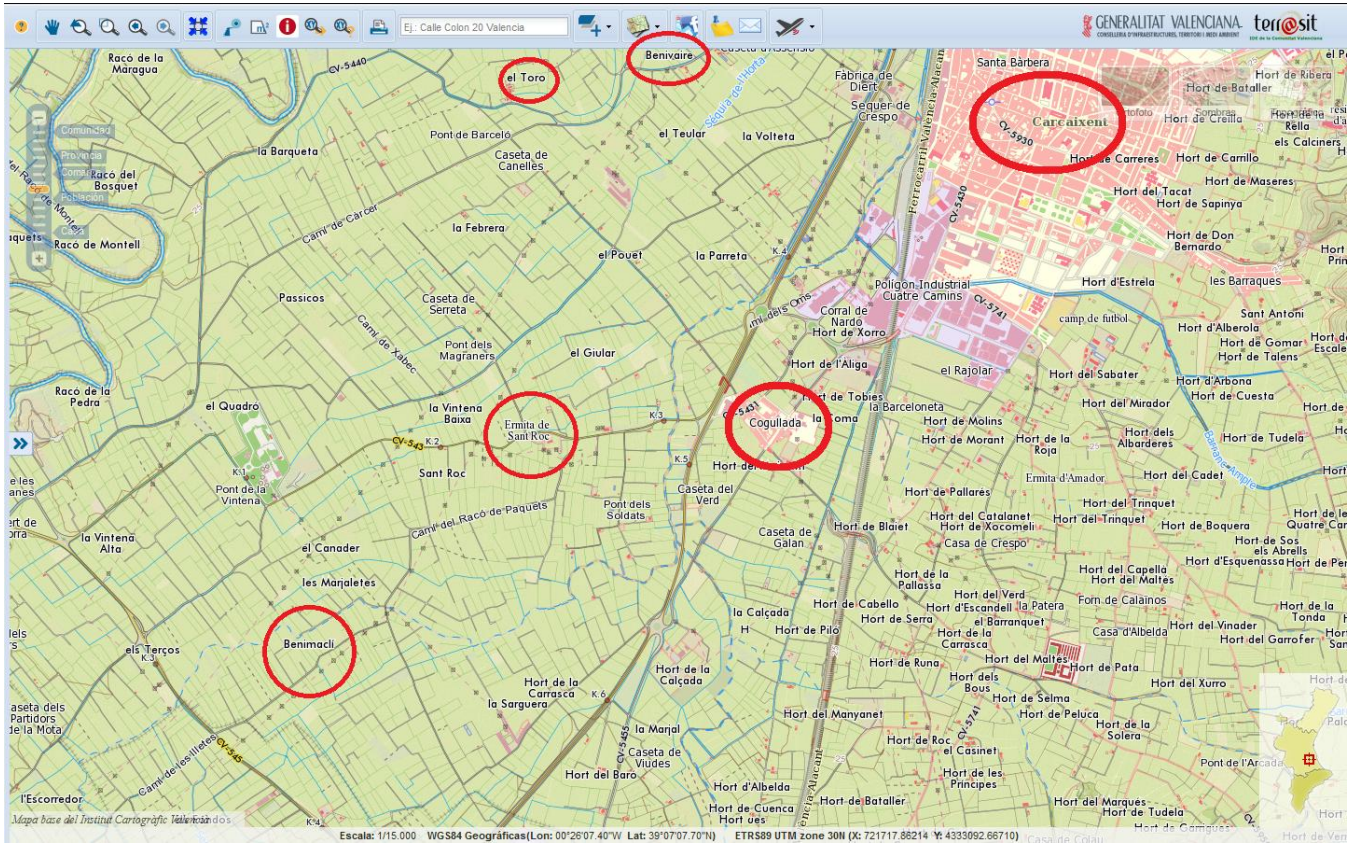
Fuente terrasit

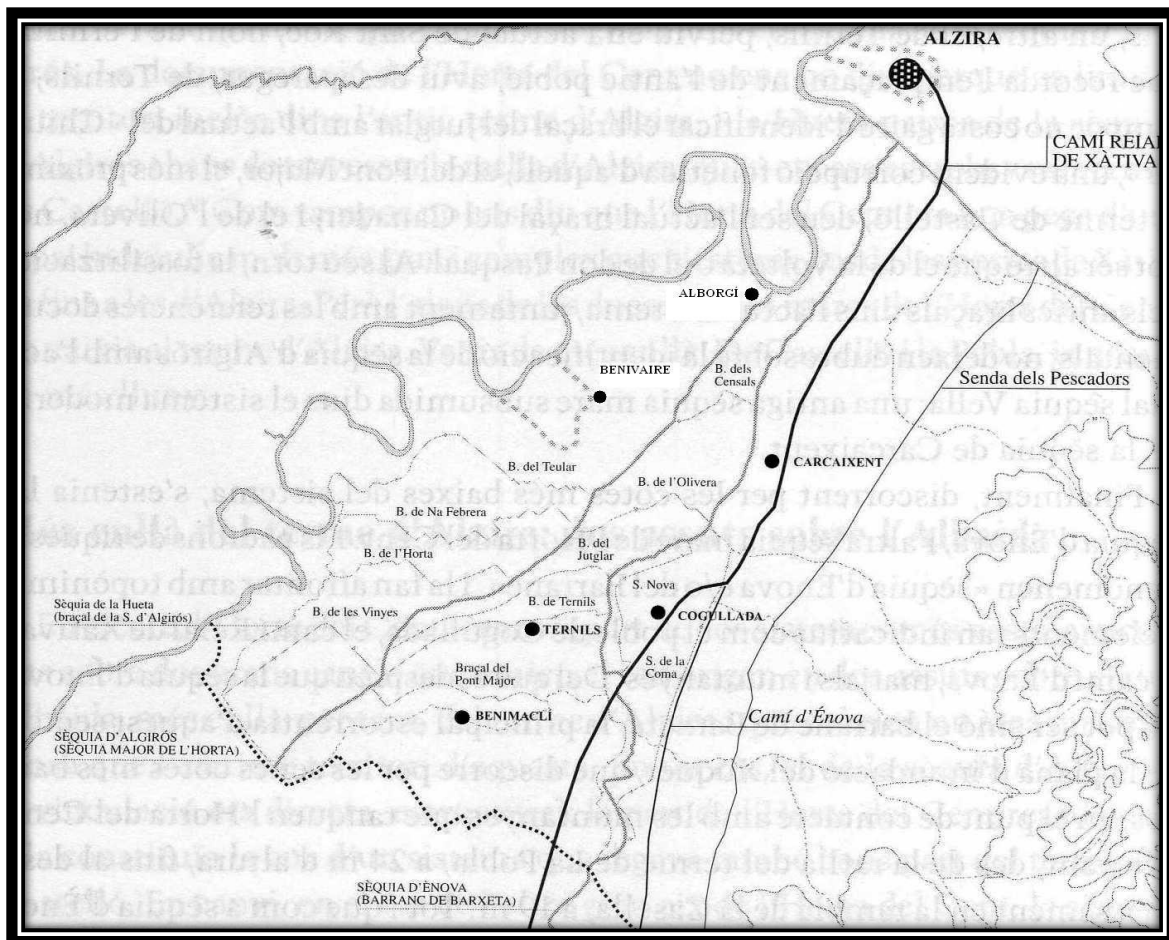
1)





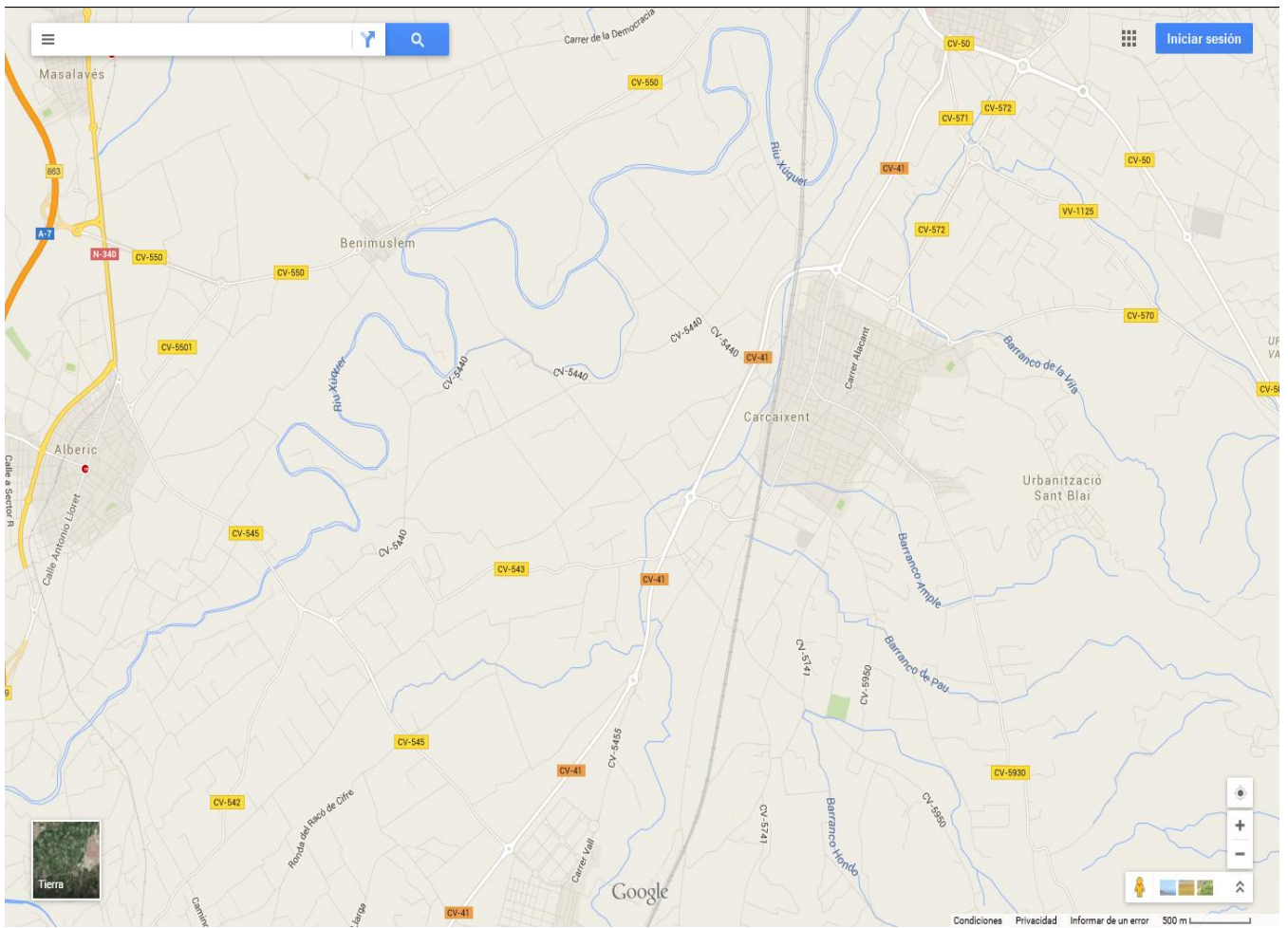
2)





FURIÓ, A.; MARTINEZ, L.P.: De la hidràulica andalusí a la feudal: continuïtat y ruptura. L'Horta del Cent a l'Alzira medieval. En FURIO, A. y LAIRÓN, A., (eds.): *L'espai de l'aigua: Xarxes i sistemes d'irrigació a la Ribera del Xúquer en la perspectiva històrica*. PUV-Ajuntament d'Alzira, 2000 pág, 39

## ANEXO 7: MAPA PARA RELLENAR EN BLANCO



## ANEXO 8. TESTIMONIOS SESIÓN 6.

a) “Mi nombre es **al-Azraq**, fui un antiguo funcionario del estado musulmán de Valencia, representante del poder estatal en las tierras de la Marina. Después de la conquista por parte de los cristianos, he tratado de adaptarme a la nueva situación desde 1238. Sin embargo, ahora en 1247, harto del incumplimiento de los acuerdos por parte de los cristianos y de sus continuas usurpaciones, he decidido levantarme en armas junto con mis hermanos de fe para intentar recuperar nuestra tierra. ¿Está perdida nuestra causa o debemos luchar hasta el final? Solo Alá lo sabe.” (Un año después, en 1248, Jaume I decretó la expulsión general de todos los musulmanes de Valencia).

b) “Soy **Abu Zayd**, último gobernador almohade legítimo del reino musulmán de Valencia. Ante la presión continua desde hace unos años por el poder militar de las tropas cristianas, he decidido, en 1229, declararme vasallo de Jaume I y convertirme al cristianismo para evitar una inevitable conquista violenta del territorio, evitar el derramamiento de sangre y tratar de conservar mi posición social y prestigio personal. Ahora mi nombre cristiano es Vicent Bellvís. Muchos de los musulmanes me juzgan como a un traidor y pretenden mi desgracia pero, ¿qué otra cosa podía hacer?”

c) “Yo **Zayyan ibn Mardanish**, ante la traición de nuestro líder Abu Zayd, quien se pasó al bando cristiano, decidí reclamar el poder en Valencia y tratar de defenderla ante el empuje de las tropas cristianas de Jaume I. Ahora, después de la derrota del Puig en agosto de 1237, en la que muchos musulmanes han muerto con valor defendiendo nuestra tierra, apenas tengo tropas para resistir y defender la ciudad de Valencia, y aunque estoy resuelto a resistir frente a los invasores, no parece que tengamos muchas probabilidades de éxito y empiezo a pensar si mi antecesor, el traidor Abu Zayd, actuó más que con cobardía, con inteligencia. ¿Qué debo hacer ahora?”

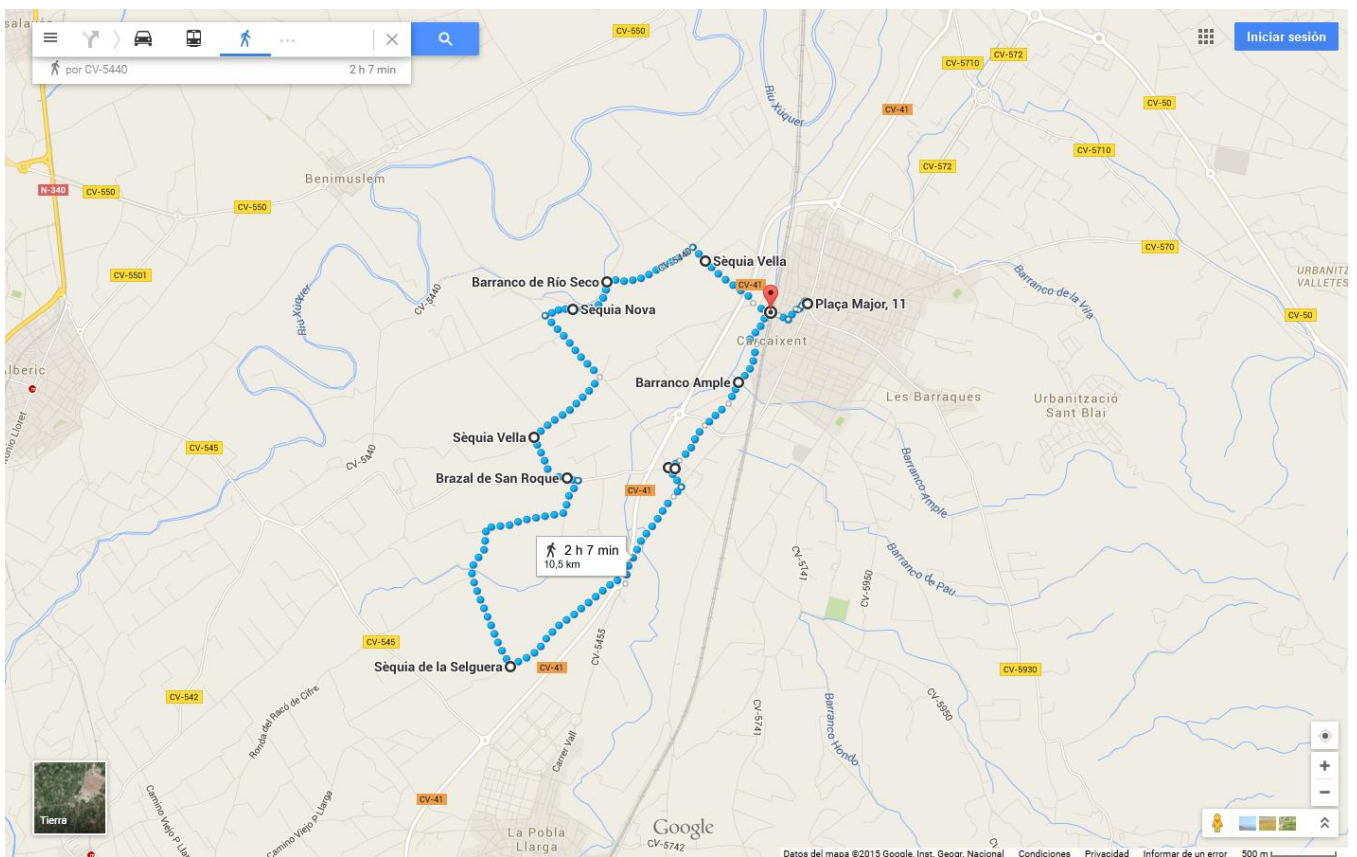
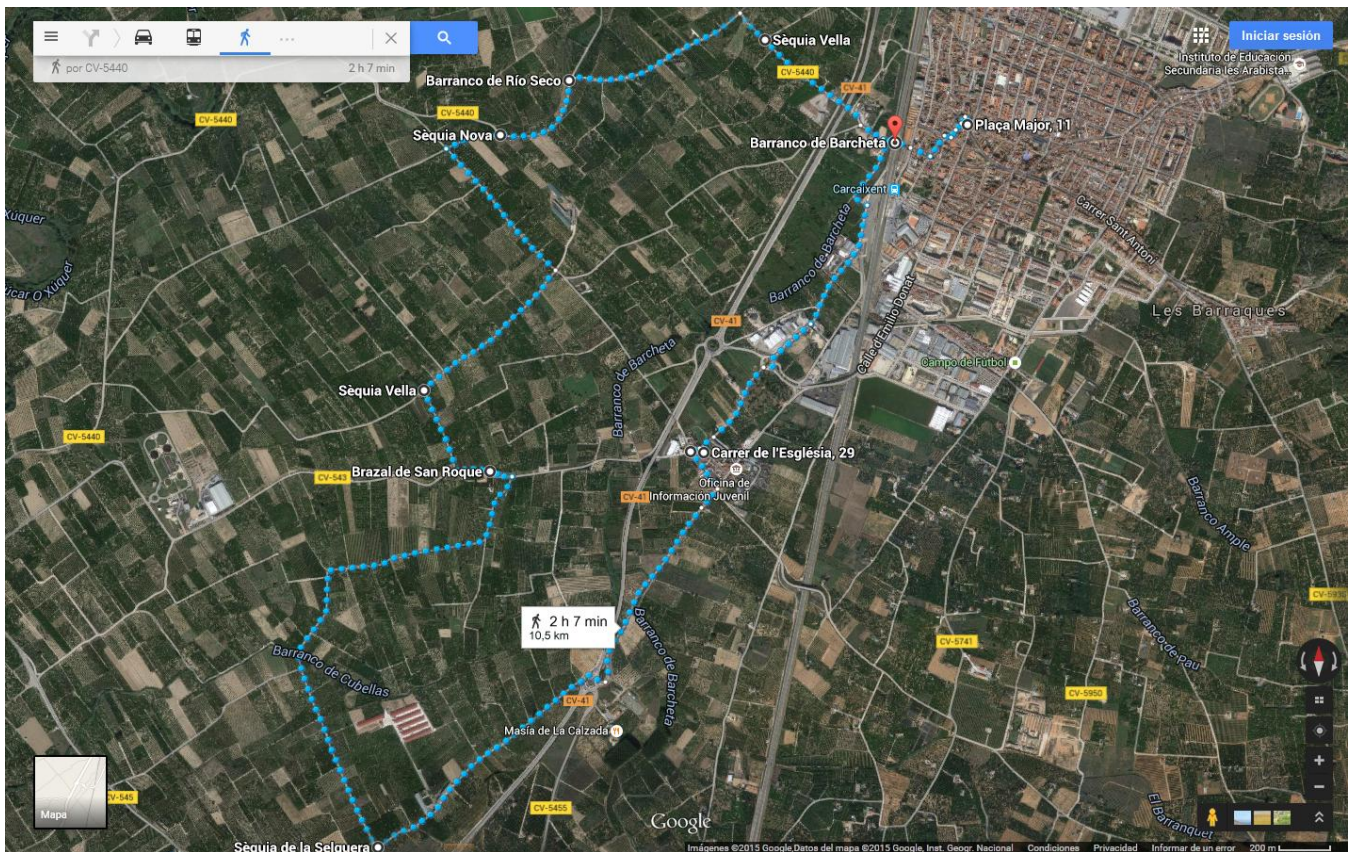
d) “Mi nombre es **Mahmoud el-Din**, he sido doctor en leyes en la ciudad de Valencia durante muchos años, por lo que mi posición social es elevada, pues formo parte de la clase dirigente musulmana. Ahora me preparo a partir al reino de Granada, para ocupar un cargo digno a mi posición, pues nuestros líderes militares no han sido capaces de defender nuestra tierra y no deseo vivir en una tierra dominada por invasores cristianos.

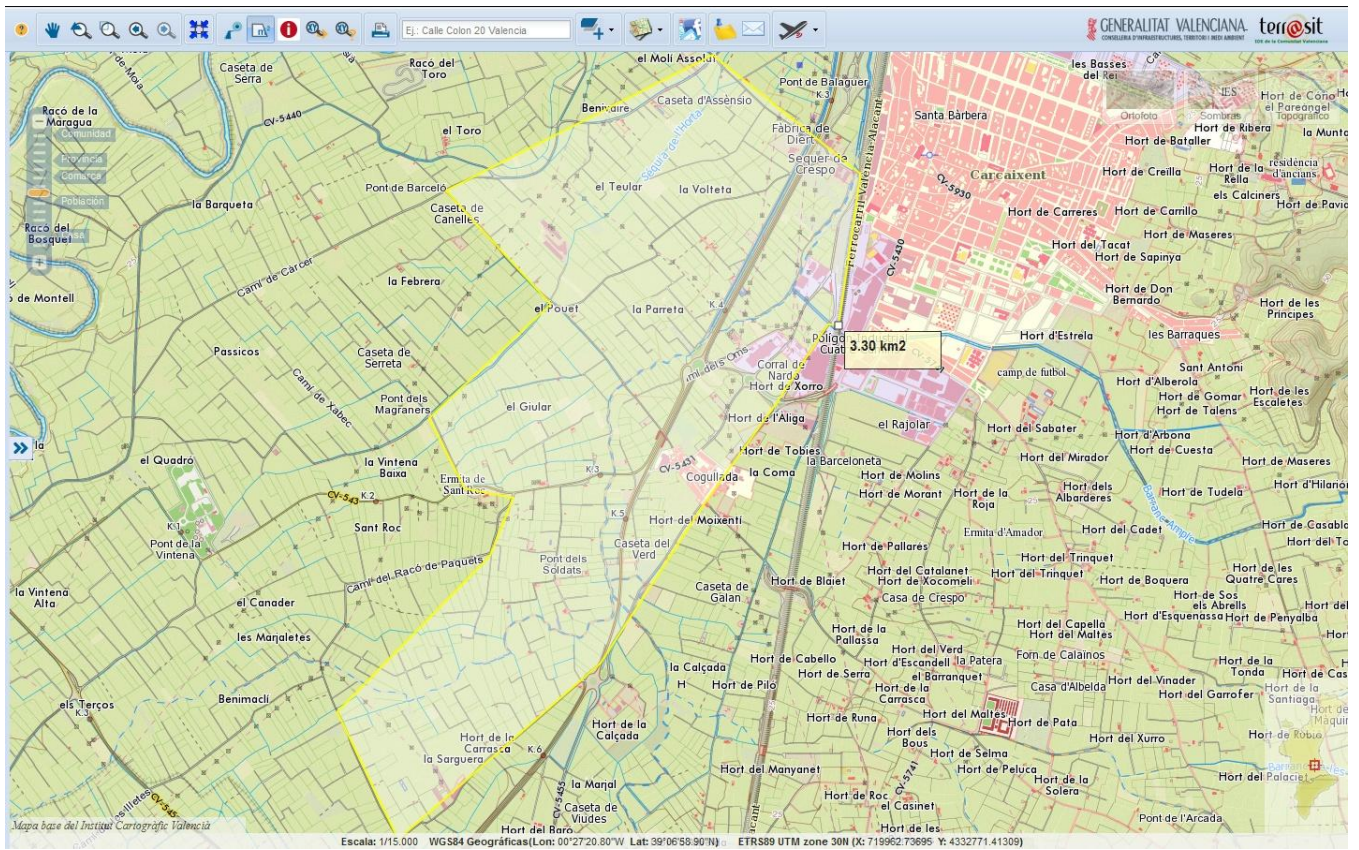
e) “Me llamo **Rashid**, y soy campesino en una de las alquerías cercanas a la ciudad de Alzira. Toda mi vida he trabajado la tierra, huertas de regadío, y he contribuido con mi parte al impuesto general que mi alquería debía pagar al estado. Ahora con la llegada de los cristianos la situación ha empeorado bastante, no solo nos quitan nuestras mejores tierras, y nos tenemos que trasladar a los peores núcleos de población, sino que debemos pagar los impuestos de forma personal e individual (no colectiva como antes). Muchos musulmanes han emigrado pues no desean vivir bajo el gobierno cristiano. Sin embargo, nosotros los campesinos, que somos la mayoría, no tenemos posibilidades de marcharnos pues todo lo que tenemos es la tierra que trabajamos.

**ANEXO 9. TABLA SESIÓN 6**

		<b>CUESTIONES</b>			
		¿Quién era antes de la conquista?	¿Cómo vive la conquista?	¿Qué decisión toma? ¿Por qué?	¿Vosotros que habríais hecho?
<b>P E R S O N A J E S</b>	<b>Abu Zayd</b>				
	<b>Zayyan ibn Mardanish</b>				
	<b>al-Azraq</b>				
	<b>Mahmoud el-Din</b>				
	<b>Rashid</b>				

## ANEXO 10. RECORRIDO SALIDA ENTORNO RURAL





**ANEXO 11. TABLA PUNTOS CLAVE RECORRIDO.**

<b>PUNTOS CLAVE DEL RECORRIDO</b>					
	<b>Barranc de Bartxeta</b>	<b>Sequia vella i nova</b>	<b>Ermita de Sant Roc de Ternils</b>	<b>Partida de Benimaclí</b>	<b>Cogullada</b>
<b>Importancia histórica</b>					
<b>Origen histórico</b>					
<b>Transformaciones</b>					
<b>Importancia actual</b>					
<b>Opinión personal</b>					



**ANEXO 12. TABLA EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDACTICA (Alumnos).**

<p align="center"><b>“AHORA VALORA TÚ”</b></p> <p align="center">Responde a las siguientes cuestiones puntuando de 1 a 5 (1 la más baja y 5 la más alta)</p>	<p align="center"><b>Puntuación</b></p>				
	1	2	3	4	5
¿Te parecen importantes y/o útiles los <u>conocimientos</u> adquiridos en esta unidad?					
¿Piensas que es positivo y útil realizar <u>debates en clase</u> y actividades en grupo?					
¿Qué te parece la <u>actividad de investigación</u> , entrevista oral? ¿Cómo la valoras? ¿Qué utilidad tiene para ti?					
¿Qué te parece haber trabajado con <u>fuentes históricas</u> ? ¿Cómo lo valoras? ¿Qué utilidad tienen para ti?					
¿Qué te parece haber trabajado con <u>mapas</u> ? ¿Cómo lo valoras? ¿Qué utilidad tienen para ti?					
¿Te ha sido útil y provechosa la <u>visualización del documental</u> ?					
¿Cómo la valoras la sesión dedicada a plantear problemas sociales de <u>convivencia entre culturas</u> ? ¿Qué importancia le das?					
¿Te parece interesante y útil la <u>excursión</u> por nuestro entorno rural?					
¿Consideras importante y útil poder <u>autoevaluarte</u> ?					
¿Cómo puntuarías tu nivel de conocimiento adquirido al <u>final del tema</u> estudiado?					
¿Cómo valoras <u>en su conjunto</u> las actividades que hemos realizado en esta unidad?					
<p align="center"><b>“OPINA”</b>: ¿Alguna sugerencia? ¿Qué te ha gustado más? ¿Qué consideras menos importante?</p>					

**ANEXO 13: SEGUIMIENTO Y AUTOEVALUACION PROFESOR: Ficha a)**

S	<b><u>PROBLEMAS OBSERVADOS</u></b>		<b><u>PROPUESTAS DE MEJORA</u></b>
	Clima de aula	Actividades / Recursos	
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			

**Ficha b)**

S	<b><u>PROBLEMAS OBSERVADOS</u></b>		<b><u>PROPUESTAS DE MEJORA</u></b>
	Dificultades alumnos	Práctica docente / Grado satisfacción	
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			

## **ANEXO 14: OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA PARA EL ÁREA DE LAS CCSS:**

### **Objetivos y finalidades en la ESO**

**Decreto 112/2007** que establece el currículo de la ESO en la comunidad Valenciana

#### **Finalidades de la etapa**

1. Adquirir los elementos básicos de la cultura (especialmente en sus aspectos humanístico y artístico)
2. Desarrollar y consolidar hábitos de estudio y trabajo
3. Preparar al alumno para su incorporación a estudios superiores y/o su inserción laboral
4. Formarlo para el ejercicio de sus derechos y obligaciones como ciudadano

#### **Los objetivos generales de etapa para el área de CCSS**

##### **Objetivos**

La enseñanza de las Ciencias sociales, geografía e historia en esta etapa tendrá como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Identificar los **procesos y mecanismos** que rigen los hechos sociales y las interrelaciones entre hechos políticos, económicos y culturales y utilizar este conocimiento para comprender la **pluralidad de causas** explicativas de la evolución de las sociedades actuales, el papel que hombres y mujeres desempeñan en ellas y sus problemas más relevantes.
2. Identificar, localizar y analizar, a diferentes escalas, los elementos básicos que caracterizan el **medio físico**, las interacciones dadas entre ellos y las que los grupos humanos establecen al utilizar el espacio y sus recursos, valorar las consecuencias de tipo económico, social, político y medioambiental. Conocer la problemática específica que plantea utilizar los recursos de la Comunitat Valenciana.

3. Comprender el **territorio** como el resultado de la **interacción de las sociedades** sobre el medio en que se desenvuelven y que organizan.
4. Conocer, localizar y comprender las características básicas de la diversidad geográfica del mundo y de las grandes áreas socioeconómicas, culturales y políticas, así como los rasgos físicos y humanos de Europa y España, haciendo referencia específica a la Comunitat Valenciana.
5. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y **acontecimientos históricos relevantes** de la historia del mundo, de Europa y de España para adquirir una perspectiva global de la evolución de la Humanidad con un marco cronológico preciso y elaborar una interpretación de la misma que facilite la comprensión de la pluralidad de comunidades sociales a las que se pertenece.
6. Valorar la **diversidad cultural** manifestando actitudes de **respeto** y **tolerancia** hacia otras culturas y hacia opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio sobre ellas.
7. Adquirir una **visión histórica** que permita elaborar una interpretación personal del mundo, a través de unos conocimientos básicos de Historia universal, europea, española y de la Comunitat Autònoma Valenciana, con respeto y valoración de los aspectos comunes y los de carácter diverso, a fin de facilitar la comprensión de la posible pertenencia simultánea a más de una identidad colectiva.
8. Valorar y **respetar el patrimonio natural, histórico**, lingüístico, cultural y artístico español, y de manera particular, el de la Comunitat Valenciana, así como asumir las responsabilidades que supone su conservación y mejora.
9. Conocer y valorar las **especiales características** de la identidad lingüística, cultural e histórica de la **Comunitat Valenciana** y su relación con las otras comunidades autónomas del Estado Español.
10. Comprender los elementos técnicos básicos característicos de **las manifestaciones artísticas en su realidad social** y cultural para valorar y respetar el patrimonio natural, histórico, cultural y artístico, asumiendo la responsabilidad que supone su conservación y apreciándolo como recurso para el enriquecimiento individual y colectivo.

11. Adquirir y emplear el **vocabulario específico** de las Ciencias sociales para que al incorporarlo al vocabulario habitual aumente la precisión en el uso del lenguaje y mejore la comunicación.

12. Buscar, **seleccionar, comprender** y relacionar **información** verbal, gráfica, icónica, estadística y **cartográfica**, procedente de fuentes diversas, incluida **la proporcionado por el entorno físico y social**, los medios de comunicación y las tecnologías de la información, tratarla de acuerdo con el fin perseguido y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible.

13. Utilizar las imágenes y las **representaciones cartográficas** para identificar y **localizar** objetos y **hechos geográficos**, y explicar su distribución a **distintas escalas**, con especial atención al territorio español. Utilizar, asimismo, fuentes geográficas de información: textos escritos, series estadísticas, gráficos e imágenes, y elaborar croquis y gráficos apropiados.

14. Conocer el funcionamiento de las sociedades democráticas, apreciar sus valores y bases fundamentales, así como los derechos y libertades como un logro irrenunciable y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios.

15. **Realizar tareas en grupo** y participar en **debates** con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente las opiniones y valorando el diálogo como una vía necesaria para solucionar los problemas humanos y sociales.

**FOTOS DE INTERÉS DEL RECORRIDO:**

**Ruta del Cid y Camino de Santiago:**



\*\*\*\*\*



**Puente sobre el Barranc de Bartxeta**



**Séquia Vella**





### **Ermita de Sant Roc**



### **Tramo del recorrido al azar**

