

**PROYECTO DIDÁCTICO SOBRE  
LA HISTORIA ANTIGUA DE LA  
PENÍNSULA IBÉRICA Y LOS  
CAMBIOS EN EL MEDIO FÍSICO**

Alumno/a: Torres Carrasco, José Miguel

Tutor/a: Ildefonso David Ruiz López

Dpto: Didáctica de las Ciencias

# Índice

<b><u>Resumen</u></b> .....	4
<b><u>1. Introducción</u></b> .....	6
<b><u>2. Objetivos del TFM</u></b> .....	7
<b><u>3. Fundamentación epistemológica</u></b> .....	7
<b><u>3.1. La España Prerromana. Los pueblos colonizadores: fenicios, griegos y cartagineses.</u></b> .....	8
<b><u>3.1.1. Los Fenicios.</u></b> .....	9
<b><u>3.1.2. Los Griegos.</u></b> .....	10
<b><u>3.1.3. Los Cartagineses.</u></b> .....	12
<b><u>3.1.4. La España Prerromana. Celtas e íberos.</u></b> .....	18
<b><u>3.1.5. Andalucía en la época prerromana.</u></b> .....	21
<b><u>3.1.6. La Hispania romana y su organización del territorio.</u></b> .....	23
<b><u>3.2. Didáctica de la Historia.</u></b> .....	26
<b><u>3.2.1. Metodologías y propuestas didácticas en la enseñanza del conocimiento histórico (específicamente en la Edad Antigua).</u></b> .....	28
<b><u>4. Propuesta didáctica</u></b> .....	30
<b><u>4.1. Justificación legislativa.</u></b> .....	30

<b><u>4.2.</u></b>	<b><u>Contextualización del centro escolar.</u></b>	<b>30</b>
<b><u>4.3.</u></b>	<b><u>Contextualización del aula.</u></b>	<b>32</b>
<b><u>5.</u></b>	<b><u>Elementos curriculares básicos.</u></b>	<b>34</b>
<b><u>5.1.</u></b>	<b><u>Objetivos generales.</u></b>	<b>34</b>
<b><u>5.2.</u></b>	<b><u>Objetivos específicos.</u></b>	<b>35</b>
<b><u>5.3.</u></b>	<b><u>Competencias clave.</u></b>	<b>36</b>
<b><u>5.4.</u></b>	<b><u>Competencias específicas.</u></b>	<b>38</b>
<b><u>5.5.</u></b>	<b><u>Saberes básicos.</u></b>	<b>42</b>
<b><u>5.6.</u></b>	<b><u>Metodología.</u></b>	<b>43</b>
<b><u>5.6.1.</u></b>	<b><u>Secuencia didáctica de actividades.</u></b>	<b>49</b>
<b><u>5.6.2.</u></b>	<b><u>Sesiones y actividades.</u></b>	<b>52</b>
<b><u>5.6.3.</u></b>	<b><u>Recursos espaciales, naturales y humanos:</u></b>	<b>56</b>
<b><u>6.</u></b>	<b><u>Evaluación:</u></b>	<b>57</b>
<b><u>6.1.</u></b>	<b><u>Criterios de evaluación:</u></b>	<b>57</b>
<b><u>6.2.</u></b>	<b><u>Instrumentos de evaluación.</u></b>	<b>58</b>
<b><u>7.</u></b>	<b><u>Elementos curriculares complementarios.</u></b>	<b>58</b>
<b><u>8.</u></b>	<b><u>Innovación educativa.</u></b>	<b>60</b>
<b><u>9.</u></b>	<b><u>Conclusiones</u></b>	<b>61</b>
<b><u>10.</u></b>	<b><u>Bibliografía</u></b>	<b>62</b>

## **Resumen**

Este trabajo pretende llevar a cabo una propuesta didáctica sobre la Historia de la Edad Antigua en la Península Ibérica más concretamente sobre la época prerromana y las civilizaciones que se asentaron en este territorio desde los Tartessos, pasando por las colonizaciones llevadas a cabo por los pueblos del mediterráneo y acabando ya con la conquista romana y el proceso de romanización de las civilizaciones asentadas antes que los romanos. Además, también se pretende que esta propuesta sirva al alumnado para que sea capaz de apreciar el patrimonio antiguo de la provincia de Jaén, y que crear en el alumnado una conciencia crítica sobre los problemas actuales que existen sobre el medio ambiente, al darse cuenta de que estas transformaciones son en gran medida por culpa del ser humano desde épocas muy antiguas.

Esto se conseguirá gracias al uso de las TIC, el aprendizaje por descubrimiento y trabajos cooperativos.

## **Abstract**

This work intends to carry out a didactic proposal on the History of the Ancient Age in the Iberian Peninsula, more specifically on the pre-Roman era and the civilizations that settled in this territory from the Tartessos, passing through the colonizations carried out by the peoples of the Iberian Peninsula. Mediterranean and ending with the Roman conquest and the Romanization process of the civilizations settled before the Romans. In addition, it is also intended that this proposal serve the students to be able to appreciate the ancient heritage of the province of Jaén, and to create in the students a critical

awareness of the current problems that exist on the environment, realizing that that these transformations are largely the fault of human beings since ancient times.

This will be achieved through the use of ICT, discovery learning and cooperative work.

**Palabras clave**

Educación, Historia, Ciencias sociales, medio ambiente, nuevas tecnologías

**Keywords**

Education, History, Social Sciences, Environment, New technologies

## **1. Introducción.**

El siguiente Trabajo de Fin de Máster (que de ahora en adelante pasará a nombrarse TFM), trata sobre un tema que a día de hoy sigue siendo de actualidad y de innegable interés a nivel mundial cómo es el tema del medioambiente y su enseñanza en las aulas de España. Parece que este tema es solo una cuestión que se aprende gracias a las asignaturas de ciencias naturales, pero eso no tiene o al menos no debería de ser así. Asignaturas como la nuestra, es decir, las asignaturas de Ciencias Sociales y más concretamente las materias de Geografía e Historia, pueden y deben de aportar sus conocimientos sobre este tema.

El objetivo de este TFM es hacer ver cómo las materias antes mencionadas (Geografía e Historia) pueden hacer que el alumnado no solo se interese más por uno de los temas capitales en el panorama actual, sino que también sean capaces de ver desde cuando el ser humano ha estado modelando el medio físico y en qué momentos esto ha provocado un perjuicio para este. Dado que este enfoque se puede llevar a cabo en cualquier curso, con cualquier tema y periodo histórico, se ha decidido que el momento histórico sea: “el periodo de romanización de la península ibérica”. Esta elección se hace porque en primer lugar es un proceso por el cual se van a producir una gran cantidad de cambios en las poblaciones prerromanas de la península ibérica, por lo que habrá muchos ejemplos dónde elegir. Por otro lado, el hecho de que sea la península ibérica hace que el alumnado de 1º de ESO pueda observar ejemplos muy cercanos a él, por lo que el interés será mayor. Finalmente, otras de las razones es el periodo en sí, y es que gracias a la antigüedad de los ejemplos, los discentes pueden ver cómo uno de los temas actuales a nivel mundial, viene dándose desde periodos muy antiguas, como es la romanización de la península ibérica.

Además, este trabajo también busca que el aprendizaje de este tema sea un aprendizaje dinámico, donde se fomente el aprendizaje por descubrimiento gracias a llevar a cabo

trabajos de campo (donde se pueden visitar algunos yacimientos), pero dónde también se lleven a cabo clases explicativas, en las cuales se pueden usar recursos muy buenos e innovadores cómo pueden ser la visualización de vídeos o imágenes de videojuegos, los cuales sirvan para explicar los contenidos del temario, pero de una forma mucho más dinámica, entretenida y que a día de hoy les resulta atractiva a alumnos/as.

## **2. Objetivos del TFM**

Los objetivos de este trabajo son:

- Dar a la asignatura de Geografía e Historia, y en general a las Ciencias Sociales, el papel tan importante que tiene incluso en temas que son de actualidad.
- Conseguir que el alumnado desde etapas muy tempranas vea la importancia que tiene el medioambiente y la importancia de cuidarlo para el futuro.
- Poner de relevancia la importancia del patrimonio histórico que existe en España y en la provincia de Jaén.
- Hacer que los discentes tengan interés por la asignatura de Geografía e Historia, a través del uso de procesos como el de enseñanza-aprendizaje, y usando métodos como los trabajos de campo o la gamificación.
- Provocar en los estudiantes un interés por las clases explicativas, escapando del método tradicional y usando herramientas cómo vídeos o imágenes de películas que conocen o en el caso de este TFM, sobre videojuegos.

## **3. Fundamentación epistemológica**

En lo que ha esta parte del TFM se refiere, se pasará a explicar el momento histórico del

que trata la unidad didáctica (UDI), la cual en el caso en el que estamos, va sobre la parte de Historia Antigua Universal, más concretamente sobre los pueblos prerromanos y el periodo de la romanización de la península ibérica, entre los periodos de la República Romana y el Imperio Romano. En la UDI se realizará un aprendizaje de los contenidos que tanto BOE y BOJA piden (Real Decreto 217/2022 y la Instrucción 1/2022), además de hacer visibles también esas transformaciones que los romanos en su proceso de romanización llevaron a cabo en el territorio peninsular.

Para dichas explicaciones, se pretende usar los métodos anteriormente citados, con los cuales el alumno/a pueda observar de primera mano estos procesos por los que las poblaciones, en este caso íberas, se transforman y al mismo tiempo cambian el medio en el que viven. Un ejemplo sería visitar la ciudad íbero-romana de *Castulo* y al mismo tiempo visitar restos romanos como la calzada que unía esta ciudad con *Sisapo* (Baños de la Encina).

### **3.1. La España Prerromana. Los pueblos colonizadores: fenicios, griegos y cartagineses.**

Según cuentan en el manual de Geografía e Historia de 1º ESO de la editorial Anaya los profesores Manuel Burgos Alonso y M.<sup>a</sup> Concepción Muñoz-Delgado y Mérida (2016):

A principios del primer milenio a.C. distintos pueblos procedentes de oriente y del norte de África llegaron a la península ibérica: fenicios, griegos y cartagineses.

Estos pueblos llegan con la misión principal de encontrar metales. Por esta razón, estos pueblos se asentarán principalmente en la costa sur y este de la península ibérica, dónde fundarán ciudades propiamente dichas o colonias. Por otro lado, algunos asentamientos descubiertos no poseen las características de ciudad, por lo que serán pequeños establecimientos comerciales o factorías.



Sin embargo, la Península no se encontraba deshabitada. Por estas fechas en lo que posteriormente se conocerá cómo España estaban ya asentado otro pueblo autóctono llamado Tartessos, con el que los pueblos colonizadores tendrán relaciones. Esto se sabe gracias a los descubrimientos hechos por la arqueología o la literatura griega clásica, dónde ya mencionan a este pueblo.

Sobre estas mismas fechas, otro pueblo penetrará en la Península. Este no será otro que el pueblo celta indoeuropeo, asentándose en la zona norte (p.228).

### **3.1.1. Los Fenicios.**

Los fenicios eran un pueblo que según la historiografía se encontraban en la zona del levante Mediterráneo, más concretamente se asentaban en la zona de la costa del actual Líbano, desde principios del III milenio a.C.

Según el autor Eduardo Ferrer Albelda (2016), este pueblo llegaría a las costas de la península ibérica entorno al siglo IX a.C., puesto que existen hallazgos arqueológicos ya por estas fechas (p.46-49).

En la obra de Alfonso Moure Romanillo y Juan Santos Yanguas (1997), se habla de la colonización fenicia y su expansión por la zona del mediterráneo, más concretamente por la zona del norte de África, hasta llegar a la costa de la actual Andalucía (p.103).

Según él y otros autores cómo González Antón, R., López Pardo, F. y Peña Romo, V. (2008) la población fenicia se concentró en la zona costera de Andalucía, especialmente en la zona de Málaga y Granada. La intención de este pueblo era asentarse en la zona del sudoeste peninsular, sobre todo por las riquezas en metales de la zona de Huelva. La elección pues de la zona oriental se debió en buena parte a factores cómo: el control del estrecho del mediterráneo, la gran cantidad de tierra dónde poder establecerse y el establecimiento de una zona de apoyo para el comercio dentro del Mar Mediterráneo.

Estas colonizaciones por el mediterráneo se trataban de una empresa de Estado, y no privada. Cuando estos llegaron a la Península, ya sabían de la riqueza en metales y materia prima que esta tenía (p.270).

La ciudad que más importancia histórica ha tenido fue *Gadir* (Cádiz). Según los restos encontrados en él, se piensa que este asentamiento pudo ser una factoría en un principio.

Alfonso Moure Romanillo y Juan Santos Yanguas, (1997) también hablan de otros asentamientos por la zona de la costa andaluza fueron: *Malaka* (Málaga) o *Abdera* (Adra, Almería).

Gracias a la historiografía y especialmente a la arqueología, se pueden saber algunas de las características de estos asentamientos son:

- Son asentamientos con un número importante de población en algunos de ellos. Son colonias organizadas y que presentaba una sociedad compleja. Todas ellas tienen una cultura común que es la fenicia.
- Aunque muchas de las colonias encontradas y estudiadas estaban enfocadas en el comercio y el mar, también existían asentamientos fenicios de interior. Los contactos con los pueblos que antes que ellos poblaban la península ibérica o “indígenas” se hacían en estos últimos asentamientos. Se cree incluso que entre los asentamientos de interior y de los pueblos peninsulares existía una “zona de respeto” (p.105).

### **3.1.2. Los Griegos.**

Aprovechando el manual de 1º de ESO de la editorial Anaya de Manuel Burgos Alonso y M.ª Concepción Muñoz-Delgado y Mérida (2016), los griegos fueron una civilización, la cual se desarrolló en el sur de la península balcánica, las islas que se encontraban entre los mares del Egeo y Jónico, y en la costa de Asia Menor (actualmente conocido este territorio cómo la costa de Turquía).

La civilización griega tiene un amplio recorrido cronológico, pero cuando mayor importancia tuvo para la Península fue en la época arcaica (siglos VIII al VI a.C) (p.228).

Cómo aparece en la obra de Alfonso Moure Romanillo y Juan Santos Yanguas (1997), los griegos ya conocían el territorio de la península ibérica, sus riquezas y habían tenido contacto con los pueblos autóctonos de ese territorio. Prueba de esto son los manuscritos de autores como Heródoto, en su obra *Historia*, el cual habla sobre el territorio de Tartessos y del rey Argantonio. También aparece la península ibérica en la mitología griega, más concretamente, en los doce trabajos que Hércules debía de realizar para entrar en el *Olimpo*. Las famosas columnas que Hércules colocó en cada una de las puntas del Estrecho de Gibraltar prueba esto. La otra tarea que el semidios tuvo que realizar en este territorio fue el décimo trabajo, donde el hijo de Zeus tenía que robar las vacas rojas de Gerión. Sea como sea, lo que estaba claro era que los griegos ya conocían la Península y a la civilización de Tartessos (p. 105).

Cómo anteriormente se ha dicho, la segunda etapa colonizadora griega transcurre en el siglo VI a.C. Sin embargo, con la primera etapa de colonización será cuando tiene lugar este primer contacto con la civilización de Tartessos.

### **3.1.2.1. Las colonizaciones griegas.**

La primera etapa de la colonización griega se da según Alfonso Moure Romanillo y Juan Santos Yanguas (1997) entre la primera mitad del siglo VIII hasta la primera mitad del siglo VII a.C. Esta primera etapa tiene como protagonistas a los griegos continentales. Su objetivo era encontrar nuevas tierras donde poder asentarse y así liberar presión demográfica en la península griega. Los territorios elegidos para esta primera colonización fueron el sur de Italia, la Magna Grecia y la isla de Sicilia.

Este acontecimiento tiene lugar, debido a la crisis agrícola que tuvo lugar en estas fechas. El crecimiento de la población, combinado con una gran falta de suelo y unas épocas de malas cosechas, fueron suficientes para crear un conflicto entre la aristocracia griega y el pueblo.

En la Península Ibérica, esta primera etapa colonizadora o precolonial, se caracterizan por ser viajes de contacto y de navegaciones sin establecimiento estable. Gracias a la arqueología se ha encontrado abundante cerámica, aunque este no sería el único recurso con el que los griegos comercializaban con los pueblos ya asentados en la Península. Sin embargo, estos restos se han encontrado principalmente en zonas de asentamiento fenicio, por lo que se puede pensar que, en muchos puntos, los asentamientos fenicios servían como intermediarios entre los íberos y los griegos (p.107).

En la llamada segunda fase de la colonización estudiada por Alfonso Moure Romanillo y Juan Santos Yanguas (1997), mediados del siglo VII a principios del siglo V a.C., los colonos proceden de la Grecia continental y de la costa de Asia menor. Esta colonización se produce por motivos muy similares, es decir, un nuevo aumento de la población, la inexistencia de terrenos de cultivo libres y por último, una ambiciosa empresa de abrir rutas de comercio nuevas por el Mar Mediterráneo, debido a la presión que asiria estaba llevando a cabo en Asia Menor. Para la península ibérica esta etapa más colonial tiene su punto de inicio con la fundación de *Massalia* (Marsella) entorno al año 600 a.C. Esta colonia procedente de Grecia, fue llevada a cabo por los focenses y significó su primera colonia en el Mediterráneo. Entorno al siglo VI a.C. *Massalia* alcanzará su máximo esplendor cuando comiencen a ser exportadores de sus propios productos hacia los pueblos autóctonos de la zona del mediterráneo, incluida Hispania (p.107).

Será en estos momentos cuando los focenses de *Massalia*,, como narran Castanyer, et al. (2008), aprovechando el momento de debilidad por el que atravesaba el comercio fenicio, decide establecer una colonia llamada *Emporion* en la zona costera de la actual Girona, noroeste de la península ibérica. En un principio, este establecimiento se encargaría de consolidar las relaciones comerciales con los pueblos indígenas de la zona. Sin embargo, con el paso del tiempo *Emporion* se convertirá en una colonia independiente de *Massalia* y comenzará a llevar a cabo relaciones comerciales con toda la zona del levante y el sudoeste peninsular (p. 270).

Como se explica anteriormente Alfonso Moure Romanillo y Juan Santos Yanguas, 1997, en los primeros momentos *Emporion* depende de *Massalia*, cosa que se demuestra gracia a las ánforas encontradas en este emplazamiento de tipo massaliota. Será a partir del siglo

V a.C. cuando *Massalia* empieza a perder importancia y Ampurias recoja ese testigo de independencia económica y comercial como se ha dicho en el párrafo anterior. Además de esto, se conoce también que esta colonia griega en su época de mayor apogeo era un centro de irradiación comercial y cultural, pues esto se puede observar en algunos restos arqueológicos de *oppida* indígenas, dónde aparecen cerámica ática, así como la construcción de un recinto murado con técnica helénica (p.108).

### **3.1.3. Los Cartagineses.**

Los cartagineses eran un pueblo procedente de Cartago, los cuales eran una colonia fundada previamente por los fenicios de Tiro. En el libro de 2º de ESO editorial Anaya Manuel Burgos Alonso et al. (2016), sitúan a este pueblo en el actual territorio de Túnez. Esta colonia fenicia aprovechó la conquista de Tiro por los asirios en el siglo VI a.C. para recoger su legado y serán los encargados de retomar las rutas comerciales que los fenicios tenían por el Mar Mediterráneo. Además de esto, también se apoderarán de las colonias fenicias que estos últimos habían establecido por el norte de África y el sudoeste y sur de la península ibérica (p.228-241).

Tras la caída de Tiro y el ascenso de Cartago, como comentan Alfonso Moure Romanillo, et al. (1997), su política principal será la explotación económica de su territorio interior. Esta explotación fue lo que provocó que Cartago se transformara en una economía mercantil y agrícola comercial. Las tierras del interior del territorio se “punificaron” levantándose en estas numerosas aldeas y ciudades agrícolas en su mayoría (p.110).

En un primer momento, según Alfonso Moure Romanillo, et al. (1997), las colonizaciones llevadas a cabo por Cartago parecen ser que responden más a una presión demográfica en el territorio cartaginés, provocado principalmente por los flujos migratorios por la presión ejercida por los asirios, a un interés expansionista como sí pasará más adelante (p.110).

Ya a finales del siglo VI y sobre todo en el V a.C., como cuentan Alfonso Moure Romanillo, et al. (1997), sí se puede decir que los cartagineses tienen un mayor interés por establecer sus rutas comerciales en el centro y en la zona occidental del Mar

Mediterráneo, pero esto no quiere decir que buscaran acaparar el monopolio del comercio en todo el Mar. Prueba de esto es la batalla de Alalia (Córcega), en el 533 a.C. dónde los etruscos y cartagineses se alían contra los piratas focenses en un plan de limpieza de la zona de dominio entre ambos territorios (p.110).

### **3.1.3.1. Guerras púnicas.**

Las guerras púnicas fueron una combinación de 3 enfrentamientos separados en el tiempo entre las 2 mayores potencias que controlaban el centro y occidente del Mar Mediterráneo, por ver cuál de las dos era la más poderosa, y por lo tanto, la que ejercería el dominio político, económico y militar de esta zona: Roma y Cartago. Cómo se ha explicado anteriormente estas guerras se dividen a su vez en 3: 1º Guerra Púnica (264-261 a.C.), la 2º Guerra Púnica (218-201 a.C.) y 3º Guerra Púnica (149-146 a.C.). Aunque son 3, la única relevante para la península ibérica y los pueblos que en ella habitaban solo fue la 2º, por lo que será la que se comente en este trabajo.

### **3.1.3.2. 2º Guerra Púnica.**

Cómo dice el autor Enrique Hernández Prieto (2012), tras la derrota de Cartago frente a Roma en la 1º Guerra Púnica, no solo supuso el fin de la supremacía por parte de estos primeros en la zona central del Mar Mediterráneo, sino que también supuso una gran pérdida en cuanto a lo que en territorio se supone. Eso sumado a la elevada indemnización de guerra que Roma exigió a Cartago, provocaron en el territorio norteafricano un periodo grande de inestabilidad política y económica.

Sin embargo, este territorio consiguió superar todos estos problemas con el tiempo y una vez conseguido este objetivo Cartago intentará recuperar los territorios perdidos en el Mar Mediterráneo por parte de Roma y volver a convertirse en un pueblo poderoso de nuevo. Por ello, es que la política exterior cartaginesa centrará su mirada en un territorio poco explotado aún, el cual no era otro que la península ibérica, territorio ya conocido por fenicios, griegos y por ellos mismos, pero que los romanos aún no habían conquistado. Será pues, en estos momentos cuando Amílcar Barca y sus sucesores, Asdrúbal y Aníbal

llevaran a cabo numerosas campañas militares con éxito, negociaciones con los pueblos indígenas de la Península y fundaciones, convirtiendo al territorio en el lugar de mayor valor a nivel de riquezas y de emplazamientos (p.24-50).

En el año 237 a.C. cómo nos cuenta el autor Mira-Guardiola (2000) Amílcar, junto con Aníbal y su yerno Asdrúbal el Bello llegarían a la península ibérica, más concretamente a *Gades* (Cádiz), con el consentimiento del senado cartaginés y con la intención de llevar a cabo en estos territorios una estrategia política-administrativa.

Sus primeros movimientos se centraron en intentar controlar las minas de plata y oro que se encontraban en el sur de la península ibérica, poniendo como límite el río Bétis (río Guadalquivir). Durante estos movimientos, Amílcar y su ejército tendrá que hacer frente a tribus celtíberas y turdetanas. El objetivo de controlar estas minas no era otro que el de hacerse con las riquezas de las zonas y reponerse de los pagos exigidos anteriormente por Roma. Esto significaba que Cartago tenía claro que, si quería volver a poder hacer frente a Roma, tenían que conseguir recursos con los que poder pagar a un poderoso ejército capaz de poder hacer frente a los romanos.

La ambición de Amílcar no consistía en controlar solo la Bética de la Península, y es por ello que tras controlar dicho territorio se embarca en una nueva campaña para poder hacerse con la zona de la costa levantina. Sin embargo, en una escaramuza para conquistar una de estas tribus Amílcar muere.

Tras la muerte de este y siendo su hijo aún muy joven para liderar el ejército cartaginés será Asdrúbal, el yerno de Amílcar y general en ese momento, el elegido para dicho cargo. Asdrúbal llevará a cabo una conquista más política que militar, al contrario que su predecesor, pues sus planes era conseguir alianzas con los pueblos del centro y del levante peninsular a través de uniones matrimoniales.

La rápida expansión territorial de Asdrúbal no pasará desapercibida por Roma la cual, en vista de los sucesos en la península ibérica, decide volcar sus esfuerzos en frenar esta y para ello el senado romano decide firmar con Cartago el famoso Tratado del Ebro.

### **3.1.3.3. Tratado del Ebro.**

Cómo el autor Enrique Hernández (2012) nos muestra, con vista a frenar la expansión cartaginesa, el senado romano firma el Tratado del Ebro con Cartago en el año 226 a.C. Este tratado consistía en que los romanos se comprometían a no cruzar en armas las zonas que estaban al sur del río Ebro, de la misma forma que los cartagineses no podían atacar las zonas que se encontraban al norte de dicho río. El objetivo de Roma era claro. Detener la expansión cartaginesa y al mismo tiempo no perder el control de las antiguas colonias griegas de *Emporion* y *Rhode* (p.24-50).

### **3.1.3.4. El conflicto con Sagunto e inicio de la II Guerra Púnica.**

Siguiendo con la lectura que el autor Mira-Guardiola (2000) lleva a cabo del conflicto, Sagunto era una ciudad íbera la cual quedaba en la zona de influencia cartaginesa. Justo antes de este conflicto, el profesor de Historia Antigua remarca cómo en el año 221 a.C., es decir, poco después de la firma del Tratado Asdrúbal es asesinado, probablemente por la rama antirromana más fuerte del ejército, la cual buscaba un líder valiente que se enfrentara a Roma. Con la muerte del general, el sucesor al puesto de gobernador de la ibérica y líder de las tropas cartaginesas recayó en el hijo de Amílcar, es decir, en Aníbal.

Aníbal siguió con el trabajo de sus predecesores y continuó su expansión territorial hasta el año 219 a.C. el cuál se conoce cómo el detonante de la II Guerra Púnica.

En este momento Aníbal se dirige a conquistar la ciudad de Sagunto, la cual, respetando el Tratado del Ebro se encontraba bajo la influencia cartaginesa. Según narra Enrique Hernández (2012) los historiadores antiguos hablan de que según escritos como el de *Polibio* o *Tito Livio* Sagunto aunque estaba al sur del Ebro era una ciudad aliada de Roma, hecho que Aníbal ya conocía. Otros autores hablan de que el senado romano no hizo caso de las peticiones de auxilio que Sagunto había enviado a Roma, hasta que se firmó el Tratado del Ebro, por lo que Aníbal era desconocedor de este hecho.



Lo que sí queda claro, es que tanto Roma, cómo Aníbal estaban dispuestos a correr el riesgo de una contienda militar, pues ambos bandos se veían con posibilidades de salir victoriosos y asestar un golpe muy duro a su eterno rival (p.24-50).

El asedio a la ciudad de Sagunto duró varios meses según relata el autor Mira-Guardiola (2000), quién cuenta cómo la primera medida del ejército norteafricano fue arrasarse con los campos alrededor de la ciudad, para que esta no tuviera alimentos suficientes para aguantar. Tras ello Aníbal concentró su ataque en la zona defensiva más vulnerable de la plaza y aunque en el primer intento, el ejército cartaginés salió derrotado, a la segunda consiguió hacerse con la fortaleza. Los historiadores antiguos recogen cómo los saguntinos refirieron el suicidio antes de caer en manos de los cartagineses.

### **3.1.3.5. La II Guerra Púnica.**

Tras la caída de Sagunto y las hostilidades sin marcha atrás de romanos y cartagineses, el senado romano decide declarar la guerra a Cartago. Esta guerra tendrá dos frentes, uno en la península itálica, comandada por Aníbal el cual se llegará a abrir paso hasta las propias puertas de Roma y otro frente en la península ibérica, la cual jugó un papel fundamental en el desenlace de la contienda.

En un primer momento Aníbal consigue llegar a la península itálica con un enorme ejército formado por cartagineses, romanos y elefantes de combate. Una vez que pisa tierras romanas, Aníbal irá consiguiendo una serie de victorias. La más destacada la batalla de Cannas como cuenta Antonio Varet Peñarrubio (2020) la cuál es estudiada en las academias militares a día de hoy, ya que el ejército cartaginés logró derrotar a las legiones romanas con apenas bajas, al contrario que el ejército romano. El ejército de Aníbal inferior en número al romano, consiguió gracias a las dotes estratégicas del general cartaginés, llevar a cabo una de las derrotas más importantes que se recuerdan del ejército romano.

Pero la clave de la victoria estaba en la península ibérica, y viendo las grandes dotes que Aníbal poseía cómo general, Roma decidió mandar a Escipión “el Africano” y un

importante número de soldados a Hispania. Este general conseguirá desembarcar en Ampurias dónde a partir de ese momento irá consiguiendo victorias militares primero por el norte y luego por la costa levantina gracias a sus dotes de general y a las alianzas con gran parte de los pueblos íberos y algunos celtas. Estas alianzas serán cruciales para conseguir hacerse con Cartago Nova y finalmente *Gadir*. Esto provocaría el debilitamiento del ejército cartaginés de Aníbal puesto que conforme Escipión iba controlando y conquistando territorios cartagineses en España, al ejército de Aníbal cada vez le llegaban menos refuerzos y suministros para abastecer a su ejército.

Los cartagineses del norte de África eran conocedores de la situación en la península ibérica, y aunque intentaron revertir la situación provocada por los ejércitos romanos, no fueron capaces de conseguirlo. Con su ejército ya mermado y sin fuerzas para hacerse con Roma, Aníbal se vio obligado a huir a Cartago. Sin embargo, Escipión era consciente de ello por lo que decidió seguirlo junto con sus legiones para intentar vencerle ya en zona africana. Y así fue cuando en el año 202 a.C. Escipión consigue vencer a Aníbal en la batalla de Zama.

Tras esta batalla Cartago firma la rendición a Roma, la cual le despojará de todas las posesiones que estos tenían en la península ibérica y le exigirá unas muy elevadas sanciones de guerra con la intención de que Cartago no volviera a intentar enfrentarse a Roma (p.4-9).

### **3.1.3.6. Cartago Nova.**

Muchas fueron las colonizaciones llevadas a cabo por los cartagineses en el territorio íbero. Gracias a las fuentes literarias antiguas y a la arqueología se sabe que Cartago fundó ciudades como: *Sexi* (Almuñécar), *Baria* (Almería), *Jardín* (Málaga) o *Ebusus* (Ibiza). De esta última se ha generado un debate que antaño era tema de controversia, pero del que cada vez se tiene más información. La teoría tradicional habla sobre que entorno al siglo VII a.C. los cartagineses fueron los primeros en establecerse en esta zona con el objetivo de tener un enclave en la zona occidental del Mar Mediterráneo. Sin embargo, las fuentes literarias junto con los trabajos arqueológicos hablan más bien de la existencia de dos fases como afirman Alfonso Moure Romanillo, et al. (1997, p.110). Un primer

asentamiento fenicio en la isla que se dataría entre los siglos VIII a.C. y VII a.C. y un segundo asentamiento cartaginés ya en el siglo VI a.C. descrito por Pedro Barceló (1985, p.271-282).

Pero si de algo se enorgulleció Cartago y al mismo tiempo significó en cierta manera un quebradero de cabeza para Roma fue la fundación de *Cartago Nova* en el año 227 a.C. con el nombre púnico de *Qart-Hadasht* (Cartagena). Esta colonia fue fundada por Asdrúbal el yerno de Amílcar y este primero la convertiría en su centro de operaciones militares en la península. Esta plaza se encontraba en la costa levantina estaba rodeada de agua excepto por un pequeño corredor al noroeste de la ciudad, en el momento de su construcción. Su situación geográfica fue esencial ya que ejercía de puente entre la península ibérica y Cartago, gracias a su cercanía con el norte de África. Esta ciudad fue amurallada poco después de su fundación. También se han encontrado restos de arquitectura hidráulica como cisternas en los restos arqueológicos de la ciudad como trata en su trabajo de Fin de Grado Víctor José Serrano López (2021), (p.23).

#### **3.1.4. La España Prerromana. Celtas e íberos.**

Siguiendo con las indicaciones de Manuel Burgos Alonso, et al. (2016) en el manual de Anaya de 1º ESO Geografía e Historia trata lo siguiente:

En la segunda mitad del primer milenio a. C., la influencia de los pueblos colonizadores y de los celtas originó en la Península dos grupos culturales: los celtas y los íberos. Estos son llamados pueblos prerromanos puesto que eran los pueblos que eran los pueblos que habitaban la Península en el momento de la conquista romana (p.228-241).

##### **3.1.4.1. Los pueblos celtas.**

Cómo nos indica el autor Almagro Martín Gorbea (1992), los pueblos celtas se han

considerado tradicionalmente población de origen centro europeo. Desde esta zona, esta población se habría extendido hacia la Europa Occidental y a algunos territorios considerados mediterráneos como: la península ibérica (Galicia) o el norte de Italia. El origen de estos pueblos a día de hoy sigue siendo desconocido. El estudio de su evolución empieza a partir de la Edad del Hierro. Otro dato desconocido es la fecha de cuando estos pueblos llegan a las zonas mediterráneas antes mencionadas. Tampoco las razones están claras ya que en este sentido y más concretamente para la península ibérica la comunidad científica más tradicional habla de invasiones por parte de estos pueblos, pero tampoco la arqueología ha podido demostrar esto. Es por ello que los historiadores modernos se refieren a su llegada cómo la entrada de los celtas al territorio peninsular y no a una invasión (p.5-31).

Su asentamiento lo delimitaba el Valle del río Ebro por el este, el río Guadiana al sur, el Océano Atlántico al oeste y el Mar Cantábrico al norte como comentan Alfonso Moure Romanillo y Juan Santos Yanguas (1997). Evidentemente, y gracias a su cercanía la cultura celta adopto parte de la cultura íbera y viceversa al estar las dos áreas de influencia una al lado de la otra. Algunos pueblos que formaban parte de la cultura celta eran: los lusitanos, carpetanos, vacceos, vettones, etc (ya que son una gran cantidad de pueblos solo se nombrara algunos de ellos).

Esta cultura cómo se ha explicado anteriormente está formada por varios pueblos, los cuales a su vez están formados por distintas tribus. Cómo Juan Santos Yanguas (1997) apunta en su obra, uno de los ejemplos más claros lo tenemos en el territorio de Gallaecia (Galicia), dónde la arqueología, junto con las obras literarias han tenido un papel muy importante a la hora de comprender estas sociedades. Según Yanguas, la arqueología ha podido aportar información bastante importante acerca de la sociedad celta, la cual tenía un carácter muy unitario que incluso podría hacer pensar al investigador en una cierta uniformidad de todos los pueblos. Sin embargo, también ofrece información que hace que este último pueda llevar a cabo una identificación de cada uno de ellos y los pueda separar. Este tipo de panorama se le conoce con el término: “cultura castreña”.

Este término hace alusión a un tipo de asentamiento concentrado en núcleos más o menos grandes (castros) dónde vivían grupos de población la cual no llegaba a ser del todo

independiente entre sí, ya que habría una especie de comunidad más amplia formada por un conjunto de castros.

En otras palabras, los castros eran comunidades independientes entre sí, dónde solía gobernar un conjunto de sabios, normalmente un consejo de los hombres más viejos de esa comunidad. Sin embargo, estos castros estaban hermanados con otros de mayor o menor entidad, los cuales se reunían a la hora de tomar decisiones serias, como entrar en guerra con otro pueblo, tratados, acuerdos, etc. (p.114).

#### **3.1.4.2. Los pueblos iberos.**

Los iberos eran un conjunto de pueblos tribales los cuales comparten una cultura común que se desarrolla desde el siglo VII. hasta el siglo I a.C. Estos pueblos ocupaban la zona desde el sudeste francés, hasta la zona de la actual Andalucía. Cómo se ha explicado en varias ocasiones a lo largo del trabajo, esta cultura tendrá numerosos contactos con las colonias fenicias y griegas de la Península en un primero momento y posteriormente con Cartago y Roma. Esto se debió a que las colonias fundadas por las culturas orientales y centrales del Mediterráneo se establecieron en la zona de influencia íbera. Los íberos serán los primeros pueblos autóctonos en establecer una vida urbana (ciudad), frente a la tradicional vida rural (campo) seguramente ligado a esas relaciones establecidas con las colonias griegas y fenicias. Esta vida urbana está ligada en su mayoría al *oppida*, es decir, las fortificaciones íberas. Esta cultura íbera procede del legado tanto de Tartessos, cómo de poblados del norte de la Edad del Bronce. A estos también hay que añadirle las aportaciones ya nombradas de fenicios, griegos o cartagineses y en algunas zonas también la cultura celta aporta su granito de arena para crear la cultura íbera. Esta cultura compartía tanto instituciones en todos sus pueblos, cómo escultura o cerámica. Además, en todas se encontraba también una estructura social bien jerarquizada y clara. En esta cultura predominó el sistema clientelar, en el cual, el que más poder y recursos tenía, protegía a los más débiles a cambio de servicios y ofrendas como afirma Cristóbal Santiago-Armenteros (2016, p.7).

Sin embargo, cómo aparece en el libro de Alfonso Moure Romanillo, et all. (1997), los iberos también son influenciados por la cultura indoeuropea, ya que la arqueología ha

demostrado que estos pueblos usaban el ritual funerario de los campos de urnas, algo muy extendido por la zona del centro de Europa.

Este ritual data del siglo 1200 a.C. y llegará a la península ibérica penetrando por la zona norte, es decir, los Pirineos orientales. El ritual consistía en la incineración del cadáver y su posterior depósito en urnas, las cuales finalmente eran enterradas en el suelo (p.116).

### **3.1.5. Andalucía en la época prerromana.**

Continuando con el manual de Anaya de 1º ESO Geografía e Historia en el que Manuel Burgos Alonso, et al. (2016) hablan sobre, cómo los pueblos que han habitado la península ibérica durante el primer milenio a.C., son muy numerosos. Estos pusieron sus ojos en la zona del mediterráneo, más concretamente en Andalucía a la hora de decidir dónde asentarse.

#### **3.1.5.1. Tartessos. El primer estado peninsular.**

El primer estado histórico conocido de la península ibérica fue el reino de Tartessos. A fecha de hoy se desconoce cuál fue su ubicación exacta, pero hallazgos arqueológicos podrían situarla a lo largo del valle del Guadalquivir. Estos hallazgos son principalmente los de Mesa de Asta (Jerez), Cerro del Carambolo (Sevilla) y Cabeza de la Joya (Huelva).

Se conoce que este reino llegó a su cúspide entre los siglos VIII y VI a.C. y que vio su fin hacia el 500 a.C.

La forma de gobierno en este pueblo consistía en una monarquía. El rey más conocido en esta cultura fue Argantonio. Este pueblo tenía como principales fuentes de riqueza la agricultura, la ganadería, la pesca, la metalúrgica y, principalmente, la minería. Su zona de asentamiento era rica en yacimientos de cobre, plata y estaño. Con estos materiales, cómo se ha relatado anteriormente, se comerciaba con los pueblos colonizadores, especialmente griegos y fenicios.

Esta cultura desarrolló también una lengua y una escritura propia. Se conocen también algunos hallazgos artísticos, cómo las joyas encontradas en los tesoros del Carambolo y Aliseda.

### **3.1.5.2. Las colonizaciones históricas en Andalucía.**

Hacia el año 1100 a.C., los fenicios llegaron por primera vez a Andalucía, más concretamente al estrecho de Gibraltar. Sin embargo, no fue hasta el siglo IX a. C., cuando estos fundaron la primera colonia conocida como *Gadir* (Cádiz). Tras este asentamiento, los fenicios se dedicarán a fundar pequeñas factorías comerciales por la costa andaluza: *Malaka* (Málaga), *Sexi* (Almuñécar) y *Abdera* (Adra).

Otros pueblos como el griego, también verán la costa andaluza, como un lugar estratégico para fundar sus asentamientos cómo: *Mainake* (Torre del Mar, Málaga). No obstante, debido a la competencia fenicia en esa zona, los griegos fueron incapaces de mantenerlas.

Los cartagineses por su parte, se asentarán mucho más tarde. Tras la batalla de Alalia (Córcega, 535 a.C.) donde vencen a los griegos, iniciarán relaciones comerciales con los pueblos de la península ibérica. La principal fundación de estos en Andalucía fue Baria (Villaricos, Almería). Será tras la derrota en la I Guerras Púnicas contra Roma cuando los cartagineses comiencen a controlar militarmente la península ibérica.

### **3.1.5.3. Los íberos en Andalucía.**

Este territorio de España, fue el asentamiento de varios pueblos íberos. Entre todos ellos destacaron: los turdetanos. Estos eran descendientes directos de la cultura tartessa y ocuparon la zona del valle del Guadalquivir. En la zona entre Jaén y Sierra Morena destacaron los túrdulos y los oretanos. Finalmente, los bastetanos. Estos últimos se localizaron entre la zona de Almería y Baza (Granada).

El legado dejado por los íberos en Andalucía fue bastante rico. Lo más destacado fueron los santuarios, situados en lugares elevados, en los que se han podido recuperar exvotos de bronce. Las necrópolis funerarias también son hallazgos arqueológicos bastante localizados. Otros objetos legados por este pueblo han sido: estatuas femeninas conocidas como “damas”, cuyo uso se cree que está ligado a los difuntos. Representaciones de animales fantásticos, cerámicas pintadas y objetos de orfebrería son otras piezas que se han podido recuperar de este mundo (p.228-241).

### **3.1.6. La Hispania romana y su organización del territorio.**

Hispania fue el nombre que los romanos dieron al territorio conquistado en la península ibérica tras las II Guerras Médicas y que después se extendió a la totalidad de la Península. Según los autores Manuel Burgos Alonso, et all. (2016), una vez conquistado todo el territorio los romanos introdujeron una serie de cambios en él.

Uno de estos cambios fue la organización de este territorio. Con el objetivo de administrarlo mejor, Roma dividió la Península en provincias, las cuales fueron aumentando en número y disminuyendo o aumentando en extensión conforme pasaba el tiempo.

Las antiguas ciudades íberas, griegas y cartaginesas, alcanzaron su mayor auge con la llegada de Roma. Entre ellas destacarán las capitales provinciales, las cuales fueron centros culturales, políticos y económicos. Al mismo tiempo, los romanos llevaron a cabo una serie de colonias en territorio hispano, con el objetivo de asentar en ellas a legionarios jubilados o colonos procedentes de la península itálica. Las más destacadas fueron: *Tarraco* (Tarragona), *Emerita Augusta* (Mérida), *Hispalis* (Sevilla), *Corduba* (Córdoba) y *Valentia* (Valencia).

#### **3.1.6.1. Actividades económicas.**

La actividad económica principal en Hispania en época romana fue la agricultura. Los



productos más destacados en este territorio fueron el trigo, la vid y el olivo. Las tierras eran entregadas en pequeñas zonas o en grandes latifundios, donde los trabajadores de estas eran esclavos principalmente. Al mismo tiempo, en estas tierras se introdujeron las innovaciones técnicas romanas como: el arado romano, el uso del barbecho y el sistema de regadío.

La minería fue una de las actividades más pujantes durante la época romana. Las nuevas técnicas traídas por los romanos como la “*ruina montium*”, permitió extraer muchos más minerales. Roma se enriqueció con la plata de Sierra Morena y de Cartagena, el plomo de este último también, el Mercurio de Ciudad Real y el oro de León, Galicia y Asturias.

La artesanía era una actividad que se desarrollaba en las zonas urbanas normalmente. Se producían tejidos, cerámicas, vidrios, utensilios de hierro, aceite, vino, etc.

Finalmente, en lo que al comercio se refiere, Hispania exportaba trigo, aceite, salazones y metales. Este comercio provocó la creación en la Península de puertos, calzadas y el uso de la moneda como herramienta de cambio comercial.

### **3.1.6.2. La organización social.**

En Hispania se adoptó el modelo romano también a la hora de hacer una organización social. Esta diferenciaba entre población libre y no libre, así como entre ciudadanos y no ciudadanos.

Por un lado, estaban los hombres libres con derecho de ciudadanía. Estos estaban formados por una minoría rica (senadores, altos cargos del ejército y de la administración), y una mayoría de clase humilde formada por plebe urbana y del campo.

Los hombres libres no ciudadanos, eran la mayoría de la población. Por otro lado, las mujeres en esta sociedad, se las podría considerar de esta clase, pues, independientemente de su poder económico nunca pudieron obtener el derecho de ciudadanas.

Finalmente, en el último peldaño estaban los libertos, antiguos esclavos cuyo dueño le había concedido la libertad, y los esclavos (p.228-241).

### **3.1.6.3. Cambios en el medio físico con la romanización.**

Siguiendo a los autores Manuel Burgos Alonso, et al. (2016), estos comentan que la romanización de Hispania se produjo mientras tenía lugar la conquista del mismo territorio. Este proceso de adaptación a la vida romana tuvo fue mejor recibido en la zona mediterránea, que en las zonas interiores y del norte de la Península, dónde este proceso fue más costoso e incluso en algunas zonas lograron resistirse a él.

La romanización se consiguió gracias a 4 factores principales: el ejército, la creación y romanización de las ciudades, el uso del latín como lengua oficial y la implantación del derecho romano, lo que provocó que todas las zonas se rigieran por las mismas leyes.

Pero esta romanización también va a provocar un cambio en el medio físico en la península ibérica. La construcción de calzadas, explotación de minas, deforestaciones, arquitecturas hidráulicas, puentes o directamente la construcción de nuevos poblados son algunos cambios que provocaron alteraciones tanto en el medio físico, como en el paisaje.

Es importante saber cómo el ser humano ha intervenido en el medio físico desde sus inicios, con el objetivo de dominar a este obtener sus recursos u objetivos personales. Es por ello, que el momento de la romanización es una época dónde se produjeron más cambios de este tipo en el territorio hispano. A continuación, se hablará sobre algunos de estos cambios que el ser humano provocó y cómo con el paso del tiempo sigue provocando, aunque usando otras técnicas en ocasiones menos destructivas para el medio (p.228-241).

Según la ingeniera Jenny Johana Rosado Ortiz (2014), el ser humano desde el comienzo de su historia en La Tierra, se ha intentado aprovechar de los recursos que da el medio ambiente, afectando en muchas ocasiones al equilibrio ambiental. Un ejemplo muy claro de esto que dice Rosado Ortiz podría ser perfectamente las explotaciones mineras que los romanos llevaban a cabo en *Hispania*. El método de *ruina montium* es complejo de

realizar, pero al mismo tiempo sencillo de entender (p.52-58)

La explicación más sencilla la dan los autores Manuel Burgos Alonso, et al. (2016) encontrada en el libro de Anaya de 1º de ESO, dónde explican que, para llevar a cabo esta técnica, primero se excavaba una red de galerías en la masa rocosa. Posteriormente se inyectaba agua procedente de ríos y arroyos y almacenadas en piscinas que se ubicaban por encima de los canales excavados. El agua actuaba erosionando la roca o agujereándola por la presión, por lo que poco a poco provocaba el derrumbamiento del monte. Finalmente, la roca arrastrada por el agua llegaba a los lavaderos para extraer definitivamente el oro (p.228-241).

Según nos explica Francisco José Aute Navarrete (2016), es increíble como los romanos sin necesidad de explosivos eran capaces de derrumbar una montaña entera, y desplazar ingentes cantidades de tierra.

Sobra decir que los efectos que estas técnicas tenían en el paisaje eran irreversibles, pues destruían o agujereaban los montes cambiando por completo la vida de otros seres vivos en el medio ambiente.

Este mismo ejemplo sirve para ver cómo el agua era una cuestión muy seria para los romanos, pues no solo dependían de ella para que sus habitantes pudieran sobrevivir, sino que también era usada como herramienta para dominar el medio que les rodeaba o para su propio ocio. Es por ello, que modificaron el medio físico y el paisaje para poder usarla. Construcciones como el acueducto romano o las termas romanas son un buen ejemplo de ello, pero no se limitaron solo ahí (p.60-68).

El autor Alejandro Fornell-Muñoz (2011), profesor de la Universidad de Jaén, cuenta cómo los acueductos eran construcciones en su mayoría subterráneas, pero el problema llegaba cuando este tenía que cruzar un desnivel o un accidente geográfico como un barranco. Era en estos casos cuando el conducto por el que viajaba el agua quedaba expuesto al aire libre sobre muros de sostén y en casos excepcionales sobre arcadas.

En Jaén llegó a existir este último tipo de construcción, gracias al acueducto del Carmen,

él cual fue derrumbado en 1968, pero del que quedan algunas pruebas fotográficas.

Este acueducto en particular se encontraba en la zona denominada cómo Barranco de los Escuderos. Según Fornell, este acueducto probablemente fue construido por algún mandatario o potentado particular, cuyo objetivo no era otro que el propagandístico. Por desgracia, y cómo el propio autor afirma, no ha quedado ningún vestigio de quién pudo ser esta persona que mandó su construcción (p.311-322).

### **3.2. Didáctica de la Historia.**

Como la mayoría de la comunidad educativa sabe, la asignatura de Historia en el ámbito académico está señalada como el prejuicio de que esta es una asignatura puramente memorística, donde la repetición y la retención de información es algo normal, debido en buena parte a la metodología que se usaba desde el siglo XIX, hasta buena parte del siglo XX. En este contexto las clases se basaban en que los alumnos/as tenían que memorizar los contenidos que el/la profesor/a impartía. Al mismo tiempo el/la docente era el único encargado de trazar los aprendizajes y saberes, que venían esencialmente dentro del libro de texto.

Esto ha calado tanto en la sociedad que, en la actualidad esta asignatura está marcada con connotaciones negativas por parte del alumnado. Por no hablar de aquellos que la ven como un medio que tiene el profesorado para intentar inculcar en los/as estudiantes su forma de pensar, o quienes ven la asignatura solamente útil para demostrar sabiduría o inteligencia dentro de su círculo social o en programas de televisión como dice el autor Álvarez Sepúlveda, H. A. (2020), (p.443).

Esto sucede en buena medida debido a que, como dicen los autores Gómez Carrasco, et al. (2018), los docentes no tienden a utilizar nuevas estrategias o actividades didácticas innovadoras que lleguen al alumnado, y que les ayuden a comprender los contenidos enseñados en esta asignatura (p. 238-248).

Es por esta razón por la que el alumnado solo ve esta asignatura como un saber más, que

únicamente sirve para memorizar efemérides, personajes o lugares históricos con el objetivo de plasmarlos directamente en el examen final como habla el autor Álvarez Sepúlveda, (2020), (p.443).

TFM cómo el de Aura Fernández Tabernilla (2018) también habla de cómo la investigación como metodología en la Enseñanza Secundaria Obligatoria es importante para el alumnado, sobre todo si las cuestiones que se investigan tienen relevancia en el presente. Según el TFM de Aura Fernández con esta metodología el alumnado no solo adquiere un conocimiento significativo (que es lo que se busca en esta UDI), sino que también desarrollan un pensamiento crítico propio (p.3).

Pero últimamente este enfoque cada vez va cambiando a mejor, gracias en buena medida a las nuevas planificaciones por competencias, ya que estas han ayudado a potenciar las habilidades, actitudes y conocimientos que los discentes tenían.

El origen de estas propuestas educativas proviene de los cambios pedagógicos llevados a cabo en Europa y EE. UU. por la Escuela Nueva a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX.

En España el máximo exponente de esta tendencia fue Giner de los Ríos y la Institución de Libre Enseñanza, en general, y más particularmente fue Rafael Altamira en el caso de la materia de historia. Sus propuestas, estaban basadas en un aprendizaje activo, participativo, centrado en los intereses del niño y en una enseñanza dinámica. Estos ya se fijaron en la necesidad de introducir los restos materiales, objetos y artefactos que habían dejado las diferentes sociedades que habían poblado el territorio peninsular como narra en su artículo Pedro Miralles, et al. (2017), (p.161-184).

Buena prueba de ello es el estudio llevado a cabo por Pedro Miralles, et al. (2017), quienes afirman en su análisis de como, por ejemplo, el uso de objetos, artefactos y otras fuentes primarias es imprescindible para el desarrollo de la interpretación histórica.

Pero todo esto también precisa un cambio en el propio docente quien, como estos autores recalcan, debe de llevar a cabo un cambio en la metodología en el aula, es decir, pasar de

llevar a cabo lecciones magistrales, a emplear métodos que fomenten la indagación, es decir, métodos activos de aprendizaje y de nuevos recursos (p.161-184).

### **3.2.1. Metodologías y propuestas didácticas en la enseñanza del conocimiento histórico (específicamente en la Edad Antigua).**

Hoy en día, cada vez los/as docentes en el ámbito de la materia de historia, son conscientes de que es necesario llevar a cabo un cambio en la metodología para hacer más atractiva la asignatura y así poder fomentar el pensamiento histórico en el alumnado. Es por ello que no son pocos los ejemplos que se pueden encontrar en las redes sobre propuestas para conseguir dicho objetivo. Las propuestas que se verán a continuación son solo algunos ejemplos de lo que se puede usar en una clase de historia (en este caso, debido a la naturaleza de este trabajo, se basará en propuestas dirigidas a las clases de Historia Antigua que se imparten en el 1º curso de ESO).

Actualmente, se están llevando a cabo propuestas que emplean métodos teórico-experimental, las cuales combinan el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en las aulas, como en el entorno en el que viven los discentes. Un ejemplo sería el propuesto por Sergi Asier Flix Olaeta (2021), en el cual al igual que en esta unidad didáctica, pretende llevar a cabo la enseñanza de la U.D. sobre la civilización romana, empleando el patrimonio de su entorno (Barcino), como elemento clave, para estructurar los contenidos básicos de la sociedad romana. Con ello se pretende captar el interés del alumnado poniendo en práctica lo aprendido en el aula al visitar el patrimonio romano de Barcino, al mismo tiempo que esta propuesta permitiría trabajar mejor algunos conceptos difíciles de explicar en el aula, como pueden ser los cambios en el medio (p.30).

Otra propuesta sería la de Tamara Peñalver Carrascosa (2015), en la cual habla sobre el uso del cine como recurso didáctico. La razón que alega la autora es la capacidad que este medio tiene para recrear el pasado y el interés que el alumnado puede tener en él, al ser

un recurso audio-visual bastante apreciado por los jóvenes de hoy en día.

En esta propuesta cabe destacar que no se pretende que se lleve únicamente un visionado de una película, sino que se trabaje esta de forma reflexiva y crítica. Por motivos de tiempo, también se propone que en vez de llevarse a cabo el visionado de una película entera, se visualicen en el aula los fragmentos más importantes que los/as docentes consideren para que posteriormente sirvan de ayuda en las actividades que se vayan a realizar, las cuales pueden ir desde un análisis de texto, hasta la realización de un taller sobre el tema de la película (p.222-232).

Finalmente, otra de las propuestas sería la recogida por Pedro Miralles, et al. (2017), la cual trata sobre la confección de líneas de tiempo, dada la importancia que tienen sobre todo en este curso.

En el artículo los autores comentan que existen varias maneras para diseñar una línea de tiempo de forma creativa. Un ejemplo sería, la realización de murales en el aula. Al inicio de un tema, el/la profesor/a puede colocar en la pared una línea temporal en blanco con marcas correspondientes a los años que se abarcarán. El objetivo es que los alumnos vayan realizando trabajos de indagación y dibujos relacionados, para así ir completando esta línea cronológica.

Otra forma sería que el/la profesor/a puede convertir la cronología en un juego de cartas que contenga imágenes y fechas de determinados hitos o periodos históricos. Con este recurso, el/la docente, iría mostrando una carta durante la clase, y comprobando si sus estudiantes son capaces de determinar si el hecho es anterior o posterior al dibujo de la carta mostrada anteriormente (p.161-184).

## **4. Propuesta didáctica.**

### **4.1. Justificación legislativa.**

En este apartado se utilizará el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Dado que durante el proceso de este trabajo se es consciente del cambio de legislación en la Comunidad Autónoma de Andalucía que va a acontecer en breves se ha utilizado en algunos apartados la Instrucción 1/2022 de 23 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa y de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que impartan educación secundaria obligatoria para el curso 2022/2023. que dentro de poco será sustituida por un nuevo Decreto.

### **4.2. Contextualización del centro escolar.**

El centro elegido al que va destinado este trabajo es el centro situado en la localidad de Villacarrillo un pueblo con más de nueve mil habitantes en el cual hay otros dos centros educativos (concertados) que pueden impartir los cursos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), sin embargo, los cursos de Bachillerato solo se implantan en el I.E.S Sierra de las Villas (centro donde hice las prácticas), por lo que el número de alumnos/as en estos cursos aumenta considerablemente.

También hay que tener en cuenta que el centro recibe estudiantes de las pedanías que dependen de Villacarrillo que son Arroturas, Agrupación de Mogón, Mogón y la Caleruela. Villacarrillo es un pueblo que se encuentra dentro de la comarca de Las Villas. El centro no está considerado dentro de aquellos más conflictivos, es decir, no es un centro de compensatoria. Esto se debe a que en él podemos encontrar discentes de cualquier nivel socioeconómico.

El centro en sí está dividido en 2 edificios separados ambos por una carretera. El Edificio



1 es el más antiguo y es dónde se imparten las clases de ESO. En él todas las aulas cuentan con pizarra digital e internet. Además, también cuenta con 2 aulas de informática, un aula de usos múltiples, un salón de actos, y dos talleres con equipos mecánicos y eléctricos. En este edificio también se imparten algunos módulos de grado medio y superior. Hace relativamente poco se llevó a cabo una inversión para la creación de nuevas zonas de aseos y la renovación de las que ya había. También se ha invertido en nuevo equipamiento deportivo (canastas de baloncesto y porterías de fútbol). Por otro lado, este edificio cuenta con una biblioteca lo suficientemente grande para satisfacer la demanda del alumnado en el centro.

El Edificio 2 cuenta como el anterior con aulas equipadas con pizarras digitales e internet en todas las aulas. En este edificio además de las clases de Bachillerato, se imparten también módulos de grado medio y superior. Por la tarde se imparten clases de la Escuela Oficial de Idiomas tanto de francés como de inglés, y dan clases también de refuerzo para algunos alumnos/as que lo necesitan y del ESPA. Este 2º edificio cuenta con una biblioteca, laboratorios de química y de tecnología, así como con salas de ordenadores. En caso de que las aulas de ordenadores estén ocupadas, este edificio cuenta con carritos de ordenadores portátiles. El patio a diferencia del Edificio 1 no ha sido restaurado aún. También cuenta con un salón de actos.

Por último, este centro cuenta con numerosos planes y proyectos como:

- Erasmus+: con este proyecto se pretende disminuir el número de repetidores y de abonados en el sistema educativo, así como mejorar la calidad de los estudiantes y que estén preparados para el mundo laboral.
- FP Dual: sin información en la página.
- Pacto de Estado contra la violencia de género: sin información en la página.
- Proyecto Aldea: Este programa para la Innovación Educativa pretende promover el desarrollo integrado de iniciativas de educación ambiental ante la situación de emergencia climática actual, la conexión con la naturaleza y renaturalización de

espacios, el cambio climático, el desarrollo sostenible y las relaciones del ser humano con su entorno social y natural (competencia ecosocial).

- Proyecto Steam: Una especie de agenda dónde el alumnado puede aprender y descubrir nuevo contenido sobre diferentes temas cómo la energía, la tecnología, las ciencias naturales, etc.
- Plan de Igualdad: sin información en la página.
- Escuela de Padres: sin información en la página.
- Escuela Espacio de Paz: sin información en la página.
- Transformación Digital Educativa: El objetivo es mejorar la calidad de las herramientas digitales ya presentes (portátiles, ordenadores, pizarras digitales, ...), así cómo adquirir nuevo equipamiento para que todas las aulas dispongan de estas herramientas. Mejorar los servicios informáticos del centro y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### **4.3. Contextualización del aula.**

Esta UDI cómo se ha comentado en apartados anteriores va dirigido al alumnado de 1º de ESO, es decir, alumnos de 12-13 años de edad que, además acaban de pasar de la Enseñanza Primaria Obligatoria a la Enseñanza Secundaria Obligatoria, o lo que es lo mismo, del colegio al instituto.

En el centro de I.E.S. Sierra de las Villas, los departamentos están muy bien organizados ya que todos se ponen de acuerdo para repartirse los cursos y aulas. Específicamente el departamento de Ciencias Sociales y en concreto el de Geografía e Historia, tienen un sistema por el cual los profesores se quedan con un curso escolar entero durante toda su etapa de ESO, es decir, el profesor es el docente del alumnado desde los 11 años hasta los

15 años. Por ello, en esta UDI el docente estará a cargo de las 3 aulas que componen el 1º de ESO en I.E.S. Sierra de las Villas.

La primera clase es 1º A. En esta clase hay unos 23 estudiantes de los cuales 3 de ellos son asentistas y apenas van a clase. Del resto hay una gran diversidad de alumnado en el aula. La media de notas es un 8,25 en esta clase, donde destacan 6 estudiantes por encima del resto con notas de 8,5 o más y los cuales ven un fracaso sacar menos de un 9. Otro grupo de alumnos/as con notas entre el 6 y el 8,5. Y finalmente un grupo al que le cuesta más pero normalmente llegan al 5. Sin embargo, en esta aula también existen discentes con peculiaridades, cómo un chico el cual ha repetido en 2 ocasiones y solo atiende cuando hay que hacer trabajos en grupo, un chico que le sigue el rollo a este último y que muchas veces falta a clase para estar fuera con él, y finalmente un chico muy tímido que apenas se relaciona con la clase y al que también le cuesta mucho la asignatura. Pero en general es una clase muy trabajadora y dónde impera el respeto al profesorado y entre el alumnado.

La segunda clase es 1º ESO B, dónde hay 21 alumnos/as. Dentro de estos alumnos/as hay 1 persona que suele ser asentista también. De esta clase podríamos decir que existe un calco de lo que ocurre en la clase anterior, con el mismo patrón de notas, y con esa misma división en 3 grupos. En este grupo también hay una chica de etnia gitana que está en la clase y que viene de los desdobles para estudiantes con dificultades. Los discentes como ella suelen tener un nivel más bajo que el resto (Pmar o Programa mejora aprendizaje y rendimiento). Esta chica es una estudiante que se esfuerza mucho en clase, y ella es capaz de ver cómo sus notas van mejorando poco a poco hasta el punto de alcanzar al grupo de notas medias.

La tercera clase se trata del 1º de ESO C, y las características en este grupo son prácticamente iguales que la de los otros 2. En este grupo las peculiaridades si son mayores. Es una clase con unos 22 alumnos/as, sin embargo 3 están en los desdobles ya mencionados (Pmar) con alumnos/as asentistas de forma intermitente. Aquí los casos particulares son mayores. En el aula nos encontramos en primer lugar con un caso parecido al del grupo de 1º A, y es que hay un alumno que hace poco llegó de Barcelona, por lo que la integración en el aula le cuesta bastante y aunque los compañeros intentan

ayudarlo, él no se termina de abrir con ellos. Otro de los casos negativos son una alumna de etnia gitana, que ya sabe que el año que viene es probable que no esté en el aula, por lo que no se esfuerza mucho en clase, y otra estudiante que es de una de las pedanías del pueblo y que directamente no quiere continuar estudiando. Esto mismo pasa también con un estudiante de etnia gitana que quiere ponerse a trabajar el año que viene. Por último, los casos de 2 chicas de procedencia árabe que llevan 1 año en la clase. Una de ellas ya domina el español y se le ve con ganas de sacar cada vez mejores notas en clase. La otra chica lleva menos tiempo en clase, pero cada vez su español es mejor y tiene pinta de seguir los pasos de su compañera. Además, todos se ayudan entre ellos en esta clase para ir superándose en todas las asignaturas y hay competencias sanas en ella.

## **5. Elementos curriculares básicos.**

### **5.1. Objetivos generales**

Según el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, por el que se establecen los objetivos generales de etapa para ESO:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
  
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
  
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización.
- f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la comunidad autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada. j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de las demás personas, así como el patrimonio artístico y cultural.
- k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado, la empatía y el respeto hacia los seres vivos, especialmente los animales, y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.
- l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas

manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

## **5.2. Objetivos específicos.**

- Delimitar cronológicamente la aparición de las distintas civilizaciones mediterráneas y prerromanas en la Península Ibérica.
- Distinguir los elementos romanos y prerromanos existentes en la provincia de Jaén.
- Valorar el patrimonio legado por las civilizaciones de la Época Antigua en la Península Ibérica.
- Analizar las relaciones económicas, sociales, culturales, etc, entre las civilizaciones prerromanas y las civilizaciones mediterráneas.
- Entender los cambios en el medio físicos que todas las civilizaciones llevan a cabo en su entorno y compararlas con las actuaciones en el presente.

## **5.3. Competencias clave.**

En cuanto a las competencias clave de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, estas aparecen en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria son:

*Competencia en comunicación lingüística.*

*Competencia plurilingüe.*

*Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería.*

*Competencia digital.*

*Competencia personal, social y de aprender a aprender.*

*Competencia ciudadana.*

*Competencia emprendedora.*

*Competencia en conciencia y expresión culturales*

Gracias a los criterios de evaluación para cada contenido, el alumnado puede ir avanzando en la adquisición de cada una de las competencias clave que en este trabajo se han expuesto. Ante esto, se tiene que tener presente que la adquisición de estas competencias clave no se consigue en una UDI, sino que adquirirlas es un proceso que finaliza en 4º ESO gracias a la realización de las actividades realizadas durante todo el proceso de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Estas competencias aparecen recogidas en el Perfil de salida ha sido la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. El anclaje del Perfil de salida a la Recomendación del Consejo refuerza el compromiso del sistema educativo español con el objetivo de adoptar unas referencias comunes que fortalezcan la cohesión entre los sistemas educativos de la Unión Europea y faciliten que sus ciudadanos y ciudadanas, si así lo consideran, puedan estudiar y trabajar a lo largo de su vida tanto en su propio país como en otros países de su entorno.

Las competencias que aparecerán en esta UDI son las siguientes:

**Conciencia y expresiones culturales (CEC):** Esta competencia, implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa,

las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos. En esta UDI, esto se puede desarrollar gracias a la gran diversidad de culturas que están presentes en la Península Ibérica y que por lo tanto se analizan.

**Competencia aprender a aprender (CPAA):** requiere conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y las demandas de las tareas y actividades que conducen al aprendizaje. La competencia de aprender a aprender desemboca en un aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo. Esto se desarrollará en la UDI gracias a los ejercicios que los discentes tienen que realizar, en los cuales, deberán de realizar ejercicios de búsqueda de información guiada, pero autónoma al mismo tiempo.

**Competencia Digital (CD):** es aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad. Como se ha expuesto anteriormente, gracias a la búsqueda de información en medios digitales, el uso de herramientas como el Kahoot, vídeos multimedia, juegos de internet educativos o realización de trabajos en páginas como canva, los estudiantes pueden desarrollar esta competencia.

**Competencia en comunicación lingüística:** es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes. Esta competencia puede ser desarrollada por los alumnos/as gracias a la lectura de las fuentes de información que el alumnado debe de realizar en esta UDI, así como con la exposición de un trabajo en clase.

#### **5.4. Competencias específicas.**

De acuerdo con el Real Decreto 217/2022 por el que se establece la ordenación y las



enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, las competencias específicas que en esta UDI se verán reflejados serán los siguientes:

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

La humanidad se viene enfrentando constantemente a desafíos y problemas en relación con el medio en el que actúa y dentro de su comunidad, desde la obtención de recursos para la supervivencia y el modo de distribuirlos, a la cuestión de cómo organizarse y participar en sociedad. Las respuestas que ha ido dando en su interacción con el entorno, en la organización de las relaciones sociales, en el uso del poder y a través del conjunto de creencias y expresiones culturales, conforman la base de las civilizaciones que han venido sucediéndose a lo largo del tiempo. El aprendizaje a través de proyectos, retos o problemas posibilita que el alumnado, tanto individualmente como en equipo, ponga en acción estrategias y habilidades diversas para analizar y comprender los fenómenos, situaciones o acontecimientos que tienen una especial relevancia o interés en el mundo en el que vive. Este modo de aprendizaje otorga también al alumnado el protagonismo en la construcción del conocimiento y un papel activo en la generación de contenidos por medio de procesos y estrategias de indagación e investigación, a través del manejo de distintas formas de representación gráfica, cartográfica y visual, y del uso correcto, crítico y eficaz de los medios de comunicación. Igualmente, implica dotar a las iniciativas que se llevan a cabo de un sentido de utilidad, conectándolas con problemas actuales que afectan a su comunidad y que requieran de su análisis, comprensión y compromiso. De este modo, cualquier tema del pasado o del presente adquiere significación, en la medida en que contribuye a entender la realidad y a valorar propuestas y alternativas a los desafíos actuales y al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: STEM3, STEM4, STEM5, CPSAA3, CC3, CC4, CE1, CCEC1.

**CPSAA3:** Reconoce y respeta las emociones, experiencias y comportamientos de las demás personas y reflexiona sobre su importancia en el proceso de aprendizaje, asumiendo tareas y responsabilidades de manera equitativa, empleando estrategias cooperativas de trabajo en grupo dirigidas a la consecución de objetivos compartidos.

**CE1:** Se inicia en el análisis y reconocimiento de necesidades y hace frente a retos con actitud crítica, valorando las posibilidades de un desarrollo sostenible, reflexionando sobre el impacto que puedan generar en el entorno, para plantear ideas y soluciones originales y sostenibles en el ámbito social, educativo y profesional.

**CCEC1:** Conoce y aprecia con sentido crítico los aspectos fundamentales del patrimonio cultural y artístico, tomando conciencia de la importancia de su conservación, valorando la diversidad cultural y artística como fuente de enriquecimiento personal.

**4. Identificar y analizar los elementos del paisaje y su articulación en sistemas complejos naturales, rurales y urbanos, así como su evolución en el tiempo, interpretando las causas de las transformaciones y valorando el grado de equilibrio existente en los distintos ecosistemas, para promover su conservación, mejora y uso sostenible.**

El descubrimiento y análisis del entorno permite al alumnado identificar sus elementos y relaciones, su equilibrio y evolución. La explicación multicausal facilita la comprensión y la necesaria actitud responsable con vistas a su conservación. Y si bien es necesario destacar los resultados positivos en ciertos ámbitos del progreso, la civilización, la técnica y la cultura, deben también cuestionarse éticamente las consecuencias del desarrollo tecnológico y la globalización con respecto a la diversidad cultural, la competencia por los recursos, la conflictividad internacional, las migraciones, la despoblación rural y, en general, la degradación de la vida en la Tierra. Por otro lado, la calidad ambiental de los espacios en los que vivimos, sean entornos naturales, rurales o urbanos, determina, en varios sentidos, el presente y futuro del alumnado, que debe valorar las posibilidades que se le ofrecen para su desarrollo personal, pero también las limitaciones a implementar

para asegurar el mantenimiento y cuidado de dichos espacios, atendiendo a problemas como la contaminación de las grandes urbes y la despoblación del medio rural. Esta competencia implica también la toma de conciencia acerca de la gravedad de las consecuencias de la crisis climática y la exigencia de adoptar conductas respetuosas con la dignidad de todos los seres vivos, tendente a asegurar un desarrollo sostenible. Debe además promover posturas activas y de participación con respecto a la mejora, en general, del entorno, tanto a escala local como global, y en favor de un reparto justo, equitativo y solidario de los recursos en un sentido global. Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CPSAA2, CC1, CC2, CC3, CC4, CE1.

**CC1:** Comprende ideas y cuestiones relativas a la ciudadanía activa y democrática, así como a los procesos históricos y sociales más importantes que modelan su propia identidad, tomando conciencia de la importancia de los valores y normas éticas como guía de la conducta individual y social, participando de forma respetuosa, dialogante y constructiva en actividades grupales en cualquier contexto.

**CC3:** Reflexiona y valora sobre los principales problemas éticos de actualidad, desarrollando un pensamiento crítico que le permita afrontar y defender las posiciones personales, mediante una actitud dialogante basada en el respeto, la cooperación, la solidaridad y el rechazo a cualquier tipo de violencia y discriminación provocado por ciertos estereotipos y prejuicios.

**7. Identificar los fundamentos que sostienen las diversas identidades propias y las ajenas, a través del conocimiento y puesta en valor del patrimonio material e inmaterial que compartimos para conservarlo y respetar los sentimientos de pertenencia, así como para favorecer procesos que contribuyan a la cohesión y solidaridad territorial en orden a los valores del europeísmo y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.**

La identidad constituye uno de los temas más complejos y problemáticos de la sociedad contemporánea y de la España de hoy, cobrando una especial relevancia en la formación

del alumnado. Se debe atender a los procesos de identificación colectiva, comprendiendo los distintos elementos que han contribuido a su construcción y evolución, tales como el territorio, la historia, el arte, la lengua y la cultura. Por otro lado, resulta necesario entender los mecanismos sociales y emocionales que llevan a generar diferentes sentimientos de pertenencia a lo largo de la historia, respetarlos en sus manifestaciones y reconocer la importancia que tienen sus múltiples expresiones culturales y artísticas, como parte que son del rico acervo común. Reconocer el significado histórico y simbólico del patrimonio material e inmaterial, así como promover acciones tendentes a su conservación, promoción y puesta en valor como recurso colectivo para el desarrollo de los pueblos, resultan procesos fundamentales para que se tome conciencia de su importancia. Los sentimientos de identidad deben valorarse desde sus diferentes escalas y en relación a sus consecuencias, tomando conciencia de los conflictos que en algunos casos han contribuido a ocasionar y la necesidad de reconocer el sufrimiento de las víctimas de la violencia y del terrorismo. De especial relevancia resulta el integrar principios de cohesión y solidaridad territorial, así como concebir nuestra presencia en el mundo desde un compromiso fraternal y universal que trascienda las fronteras, asumiendo los valores del europeísmo y los principios que emanan de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CP3, CPSAA1, CC1 CC2, CC3, CCEC1.

**CP3:** Conoce, respeta y muestra interés por la diversidad lingüística y cultural presente en su entorno próximo, permitiendo conseguir su desarrollo personal y valorando su importancia como factor de diálogo, para mejorar la convivencia y promover la cohesión social.

**CPSAA1:** Toma conciencia y expresa sus propias emociones afrontando con éxito, optimismo y empatía la búsqueda de un propósito y motivación para el aprendizaje, para iniciarse, de manera progresiva, en el tratamiento de la gestión de los retos y cambios que surgen en su vida cotidiana y adecuarlos a sus propios objetivos.

## **5.5. Saberes básicos.**

Según el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establecen la ordenación

y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, y con vistas al curso al que va dirigida esta UDI, que es 1º ciclo de ESO de la asignatura de Geografía e Historia.

Dado el contexto histórico que tiene este TFM, los saberes básicos elegidos para desarrollar la UDI serán los siguientes:

A. Retos del mundo actual.

– Ubicación espacial: representación del espacio, orientación y escalas. Utilización de recursos digitales e interpretación y elaboración de mapas, esquemas, imágenes y representaciones gráficas. Tecnologías de la Información Geográfica (TIG).

– Emergencia climática: elementos y factores que condicionan el clima y el impacto de las actividades humanas. Métodos de recogida de datos meteorológicos e interpretación de gráficos. Riesgos y catástrofes climáticas en el presente, en el pasado y en el futuro. Vulnerabilidad, prevención y resiliencia de la población ante las catástrofes naturales y los efectos del cambio climático.

– Tecnologías de la información. Manejo y utilización de dispositivos, aplicaciones informáticas y plataformas digitales. Búsqueda, tratamiento de la información y elaboración de conocimiento. Uso seguro de las redes de comunicación. Lectura crítica de la información.

B. Sociedades y territorios.

– Métodos básicos de investigación para la construcción del conocimiento de la Geografía y la Historia. Metodologías del pensamiento geográfico y del pensamiento histórico.

- Las fuentes históricas y arqueológicas como base para la construcción del conocimiento histórico. Objetos y artefactos como fuente para la historia y el legado inmaterial. El significado de los archivos, bibliotecas y museos y del legado histórico y cultural como patrimonio colectivo.
- Condicionantes geográficos e interpretaciones históricas del surgimiento de las civilizaciones. Las grandes rutas comerciales y las estrategias por el control de los recursos: talasocracias e imperios, conquista y colonización.
- España en el tiempo y su conexión con los grandes procesos de la historia de la humanidad. El legado histórico y el acervo cultural en la formación de las identidades colectivas.

## **5.6. Metodología.**

La metodología que se va a aplicar en esta UDI se basa en una metodología activa, es decir, que sean los alumnos los protagonistas de su aprendizaje. Para poder conseguir esto, la forma más correcta de hacerse es que el profesor sea una guía donde en clase este de los conocimientos previos de cada punto del temario y que al mismo tiempo pueda solucionar las dudas que los alumnos/as tengan. Una vez que se han dado estos conocimientos y resueltas las dudas, el profesor/a procedería a exponer la actividad o el trabajo sobre ese apartado donde lo principal, es que el alumnado lleve a cabo un aprendizaje por descubrimiento, es decir, el profesor solo le da las fuentes donde encontrar la información, pero son los estudiantes quienes deciden qué información es la adecuada en su actividad o su trabajo.

En esta unidad didáctica integrada, la cual pasará a ser denominada UDI de aquí en adelante, se pretende hacer hincapié en que los discentes aprendan a valor una parte de la historia antigua de la península ibérica poco valorada, sobre todo en el caso de muchos de los pueblos de la provincia de Jaén, puesto que se han encontrado pocos restos o ningún resto de las civilizaciones explicadas anteriormente. Al mismo tiempo, se pretende que el alumnado sea capaz de ver y descubrir el patrimonio más cercano a su localidad.

Por último, pero no menos importante, también se pretende que los alumnos/as aprendan investigando cómo todas las civilizaciones desde las épocas más antiguas son capaces de afectar el entorno en el que viven, modificando el medio ambiente.

Cómo ya se ha explicado anteriormente, para intentar captar el interés y la atención del alumnado en este aspecto, se apuesta por utilizar técnicas como la gamificación, las nuevas tecnologías como videos explicativos, cortes de series o películas, el uso de imágenes de videojuegos, etc) e incluso las salidas de campo, donde los discentes pueden estar más en contacto con el patrimonio que les rodea. Con todo esto se pretende salir de las típicas clases tradicionales, donde el profesor solo se dedica a realizar una explicación magistral del contenido, pero al mismo tiempo, se tiene en cuenta que son necesarias algunas horas en el total de horas dedicadas a esta UDI para que los alumnos/as puedan tener un contexto de que se está pretendiendo enseñar y poder resolver dudas que pueda tener la clase.

Si se habla sobre cómo se ha impartido esta propuesta didáctica en las aulas, el autor Ildefonso David Ruiz López (2020) en su artículo *“LA IMAGEN DE LA HISTORIA ANTIGUA EN LOS FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA”*, ya habla sobre cómo la Historia Antigua, e incluso en el caso de la asignatura de Historia en general está vinculada en el imaginario de la sociedad a la idea, de que los contenidos de esta asignatura se deben de aprender mediante la técnica memorística y que así se mantiene en la memoria, cuando en realidad esta técnica suele crear el efecto contrario. Esto se da incluso dentro de algunos de los docentes que imparten esta asignatura (p.75-88).

Esto ha provocado a su vez que estos docentes que imparten estas clases dependen mucho del libro de texto. Esto mismo es afirmado por el autor Francisco Javier Merchán Iglesias (2002), quien habla sobre el uso del libro de texto por parte de los docentes a lo largo de la Historia, y en cuya obra *“El uso del libro de texto en la clase de Historia”*, donde dice abiertamente que este uso excesivo del libro se ha expandido su uso sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX. Al mismo tiempo afirma que a día de hoy este uso sigue teniendo una vigencia extraordinaria, a tal modo, que es difícil incluso imaginar el

desarrollo de una clase de Historia sin él (p.79-106).

De acuerdo con lo que dice Xavier Hernández Cardona (2002), los docentes tienen que recordar a la hora de impartir la Geografía e Historia de 1º de ESO, que su alumnado son niños que acaban de pasar del colegio al instituto. Según el autor estos niños vienen de llevar a cabo una didáctica en el que deben de llevar a cabo operaciones concretas, capaces de ser apreciadas en su entorno más cercano. Sin embargo, conforme el nivel educativo va aumentando, es decir las últimas etapas del sistema de Educación Secundaria Obligatoria, se intenta guiar al alumnado para que este realice operaciones abstractas. En esta última se intenta que los discentes aborden realidades más lejanas.

El consejo que este autor da, es que el docente sepa que su alumnado, sobre todo en el caso de Geografía e Historia viene con un conocimiento sobre la materia y dentro de la Historia, sobre algunos acontecimientos y épocas históricas. Esto se debe a que el alumno recoge información de su entorno (familiares, medios de comunicación, películas, Internet, charlas con compañeros, etc.). Este conocimiento que evidentemente puede tener lagunas, es el punto de partida que el profesorado debe de utilizar a la hora de impartir clase, algo que se puede utilizar para esta UDI (p.19-24).

Esto mismo es percibido por Ildefonso Ruiz López (2020) en la obra anteriormente nombrada, pues, aunque su estudio se lleva a cabo con estudiantes para ser futuros docentes, se puede observar cómo las civilizaciones más conocidas por estos son aquellas en donde el cine ha tenido más hincapié (Egipto, Grecia o Roma) (p.75-88).

Por ello, es importante trabajar con el pensamiento concreto en estos primeros niveles de educación secundaria e ir poco a poco introduciendo ese pensamiento más abstracto a los discentes de 12-13 años. Por poner un ejemplo, un alumno de 1º de ESO comprenderá mejor el contenido que el profesor intenta explicarle si ese contenido tiene que ver con: la alimentación de la época, las relaciones de los humanos con su entorno en diferentes épocas y contextos, como se aprovecha la energía en el pasado, cómo evolucionan los transportes, el desarrollo de una ciudad, ... Esto requiere un grado de abstracción para el alumnado menor que, por ejemplo intentar explicarle la Revolución Francesa según nos comenta Hernández Cardona, (2002), (p. 33-36). Es por ello que en esta UDI se pretende



que el alumnado cómo el autor recomienda, sea capaz de reconocer la relación del hombre con su entorno, algo que se puede incluso observar en la actualidad, con lo cual tampoco le será algo complejo de entender, pues tiene ejemplos en su día a día.

Ahondando más en el tema de los cambios en el medio físico, desde el punto de vista en este trabajo se cree que es necesario que el alumnado de la Enseñanza Obligatoria Secundaria tenga conocimientos sobre la rama de Historia Ambiental, ya que este tema es algo muy importante hoy en día y lo seguirá siendo en durante los años siguientes o incluso décadas. De acuerdo con lo que el autor Mauricio Folchi (2003) comenta en su obra, el tema del medio ambiente y los cambios en el medio es algo que va de la mano con las ciencias sociales, pues son los propios seres humanos los que han provocado y siguen provocando cambios en el medio físico.

Al mismo tiempo, este autor da 4 razones por las que los docentes deberían de incluir la Historia Ambiental dentro de su programación docente:

- Primero, porque gracias a la Historia Ambiental se ha logrado descubrir hechos hasta ahora desconocidos para la Historia convencional; replanteamiento de hechos conocidos que se habían estudiado mal o de forma defectuosa por la historiografía clásica; y la refutación de hechos dados por válidos, pero que los datos aportados por la Historia Ambiental ahora son insostenibles.
- Segundo, en el mismo plano que los acontecimientos como la Gran Depresión, los desastres de la Guerra Civil Española o la Segunda Guerra Mundial están dentro de la *memoria histórica* para recordar hechos trágicos pasados que no se han de repetir. Hay desastres medio ambientales que no se deben de repetir porque afectan directamente a la propia vida del ser humano, cómo los sucesos del río Tinto en 1888, en la que la explotación de minerales cerca de este río provocó grandes problemas medio ambientales y de salud en la población o el mayor hecho histórico a nivel de contaminación: el desastre nuclear de Chernobyl.
- En tercer lugar, la Historia Ambiental puede ayudar a que los seres humanos consigan un “nuevo” mecanismo de identidad colectiva. El autor en este caso pone

como ejemplo el paisaje, ya que muchas personas también se identifican con el paisaje donde ellos han vivido o han crecido. Sin ir más lejos, la población de Jaén está fuertemente vinculada a su paisaje de olivar. Pero es que además, dentro de este paisaje, los colectivos más desfavorecidos se suelen identificar también con el paisaje de su propio barrio. Por ello, el autor aunque reconoce que esta relación entre paisaje e identidad no es directa, si tiene una vinculación innegable.

- Por último, el autor habla de que cómo es bien sabido el medio ambiente y los problemas que este presenta en la actualidad es un tema preocupante y que cada vez tiene mayor importancia, sobre todo tras la Primera Cumbre Mundial sobre el Medio Ambiente. En este sentido la Historia tiene un papel fundamental, pues para entender el entorno que nos rodea y los problemas que esté presente, primero debemos de entender este entorno en su pasado, para comprenderlo en el presente y poder tomar mejores decisiones para el futuro (p.43-67).

En otros trabajos como Raúl Calixto Flores (2015), en su obra realiza una propuesta para integrar la educación ambiental en el ámbito de la enseñanza. Esto hace ver cómo cada vez el medio ambiente y los problemas ambientales de nuestro día a día cada vez son más importantes. Es importante integrar estos temas en asignaturas como la de Geografía e Historia para que el alumnado pueda tener herramientas en el futuro y sea consciente de su presente.

Por lo tanto, la educación ambiental surgiría para dar respuestas y buscar opciones que transformen las situaciones desajustadas que imperan hoy en día con el medio ambiente. El objetivo por tanto de integrar esta educación en el currículo sería la de enfrentar la problemática ambiental y el fomento de valores ambientales, para que los discentes puedan tener una conciencia del estilo de vida consumista que hoy en día está presente. Este tipo de educación identifica con claridad las múltiples relaciones entre el medio natural, social y construido. Uno de los temas más importantes que recalca el autor es el cambio climático, algo que todos los estudiantes conocen de sobra incluso en estos niveles como trata en su trabajo Ramírez Maxuala et al. (2011), (p. 9-22).

Esta metodología pone a los alumnos/as en el centro, es decir, es el protagonista de su

aprendizaje. Con este tipo de aprendizaje, los discentes aprovechan el conocimiento ya adquirido y las habilidades que han desarrollado o que han aprendido gracias a los docentes, para encontrar y construir nuevos saberes a través de la investigación y el trabajo por su cuenta. En otras palabras, este modelo de aprendizaje el alumnado sería capaz de relacionar a través de un proceso de reconstrucción y reajuste, tanto los datos como la información nueva con los antiguos conocimientos como cuenta en su obra Fernández Tabernilla, (2018), (p.14).

Dentro de esta propuesta didáctica se pretende que los trabajos a realizar, así como las actividades se lleven a cabo mediante un aprendizaje cooperativo, es decir, que los alumnos/as del aula se dividan en grupos en el que cada estudiante debe de desempeñar un rol esencial para la realización final de la actividad. Haciendo que todos los roles sean decisivos para la realización de dichas actividades, se obliga a los estudiantes a realizar la actividad por el bien común del grupo. Todo esto, debe de estar tutorizado por el docente, quien tiene la responsabilidad de formar los grupos de forma que estos sean equitativos y para que las diferencias entre unos y otros estudiantes no parezca importante para la realización de la actividad.

Según el artículo de “El proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo: una experiencia en el grado de maestra de Educación Infantil” de los autores Barba Martín et al. (2012), aunque esté dirigido a la Educación Infantil, los objetivos que se quiere conseguir con este tipo de actividades, son los mismos para todos los niveles, ya que se pretende conseguir un aprendizaje deliberativo. Gracias a la realización de las actividades de forma cooperativa, el alumnado es capaz de mejorar y desarrollar nuevas habilidades en la recolección de información, definición del problema, la generación de ideas, evaluación, toma de decisiones e implementación.

Estos proyectos deben de seguir una serie de pautas como:

- Interdependencia positiva, consistente en pensar como “nosotros”.

- Interacción promotora, basada en ofertar ayuda y animar a los compañeros y compañeras.
- Responsabilidad personal e individual, que se traduce en un compromiso de trabajo concreto dentro del desarrollo grupal.
- Habilidades interpersonales y de grupo, que posibilitan aprender cómo relacionarse positivamente con los demás.
- Procesamiento grupal o autoevaluación, que desarrolla la capacidad de reflexionar sobre lo que hacen tomando decisiones en consecuencia (p.123-144).

Hay que recalcar (aunque ya se ha dicho anteriormente), que los grupos de estudiantes serán realizados por el profesor/a. Esto se hace para que al profesor le sea más fácil resolver posibles conflictos entre el alumnado, sacar a determinados alumnos o alumnas de su zona de confort, aumentar la motivación de determinados alumnos y alumnas, mejorar la integración de algunos estudiantes que se encuentren en una situación delicada, cómo bullying o aislados de todos los grupos, o finalmente para poder mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y los valores éticos y cívicos del alumnado coincidiendo con el autor González Egea, (2021), (p.37).

### **5.6.1. Secuencia didáctica de actividades.**

Según la Instrucción 1/2022, de 23 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa y de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que impartan educación secundaria obligatoria para el curso 2022/2023, la asignatura de Geografía e Historia para el curso de 1º de ESO consta de 3 horas semanales. Estas sesiones de 1 hora se repartirán en 3 días diferentes a la semana. Aunque se ha explicado 3 tipos de cursos distintos en el contexto del aula, en esta parte solo se realizarán las sesiones de uno de los cursos, puesto que con los otros dos se haría exactamente el mismo tipo de sesiones. El

horario será el de 1º de ESO B y los días de este grupo son: martes, miércoles y viernes.

Hay que tener en cuenta de que esta UDI está destinada en las últimas sesiones del calendario escolar, es decir, finales de mayo hasta mediados de junio. Por ello, llevar a cabo el menor número de clases explicativas y realizar una evaluación que no sea tradicional, sino que sea la suma de todos los trabajos y actividades en clase, sería lo oportuno para definir la nota final. Para ello se realizará una rúbrica a la hora de realizar los trabajos para evaluar los grupos o parejas y poner una nota final.

Semana	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1		Sesión 1: 30 minutos para explicación de la UDI, Introducción del temario. 30 minutos para visualización de vídeos sobre el tema.	Sesión 2: 5 minutos para resolver dudas de otras sesiones. 20 minutos para explicar apartados del tema. 30 minutos actividad.  5 minutos resolución de dudas		Sesión 3: 5 minutos para resolver dudas de otras sesiones. 15 minutos para explicar las actividades en la sala de ordenadores del Edificio 1.  40 minutos para la realización de las actividades en el ordenador.

2		<p>Sesión 4: 5 minutos para resolver dudas de otras sesiones. 25 minutos para la explicación del apartado. 25 minutos para la realización de la actividad —. 5 minutos para resolver dudas.</p>	<p>Sesión 5: 5 minutos para resolver dudas de otras sesiones. 25-30 minutos sobre explicación del apartado y explicación del trabajo. Realización del trabajo grupal en clase 25 minutos: Trabajo sobre cambios realizados por el ser humano en la Península Ibérica.</p>		<p>Sesión 6: 5 minutos para resolver dudas de otras sesiones. 55 minutos para finalizar el trabajo y entregar la actividad.</p>
3		<p>Sesión 7: Explicación de la actividad.</p>	<p>Sesión 8: Realización del trabajo sobre la</p>		<p>Sesión 9: 15 minutos corrección de la</p>

		Salida de salida de Campo. campo en el Recorrido aula y por los entrega del yacimientos trabajo. de Jaén.		actividad realizada entre las sesiones 7 y 8. 40 minutos para la realización de diferentes Kahoot en el aula realizados por el docente. 5 minutos resolver dudas.
4		Primera parada: Yacimiento de Castulo.  Segunda parada: Yacimiento arqueológico de Puente Tablas.	Sesión 10: 15 minutos para la explicación del último trabajo en parejas. 45 minutos para la realización del trabajo en clase.	Sesión 11: Realización de la actividad en clase.  Sesión 12: Exposición del trabajo en clase.

### 5.6.2. Sesiones y actividades.

Antes de hablar sobre las sesiones, es conveniente advertir a los alumnos/as de que los materiales como instrucciones de las actividades, mapas, vídeos de clase, artículos complementarios, rúbricas, *PowerPoint* o cualquier otro material que el docente vea necesario, sería colgado en la página que el centro tenga de forma propia o en el caso del centro aquí expuesto se haría mediante la aplicación de google *Classroom*.

Sesión 1: La primera sesión es la más sencilla de realizar para el docente, y la más tradicional, aunque se utilizarán herramientas que hagan de esta clase mucho más llevadera para los estudiantes. En esta sesión como está expuesto en la tabla, se comenzará introduciendo el tema 12 del libro de Anaya de 1º de ESO de Geografía e Historia titulado: *España y Andalucía en la Antigüedad*. Para que la clase sea más llevadera, se ha planteado introducir este tema con la visualización en clase de los vídeos colgados por el canal *La Eduteca*. [https://www.youtube.com/watch?v=Pvmh760AhAA&ab\\_channel=LaEduteca](https://www.youtube.com/watch?v=Pvmh760AhAA&ab_channel=LaEduteca). También la visualización del vídeo de *Detras del dato*. [https://www.youtube.com/watch?v=Pvmh760AhAA&ab\\_channel=LaEduteca](https://www.youtube.com/watch?v=Pvmh760AhAA&ab_channel=LaEduteca)

Para garantizar que esta visualización ha tenido éxito, el docente debe de realizar preguntas sobre el vídeo o hacer una lluvia de ideas con la clase, para ver que conocimientos han sido captados por el alumnado y si lo han entendido de forma correcta.

Sesión 2: En esta sesión primero se realizará una explicación con el *PowerPoint* donde se explique los contenidos sobre las colonizaciones griegas, fenicias y cartaginesas y donde el alumnado visualice imágenes y vídeos sobre el tema. En esta clase y aprovechando las colonizaciones y su relación con los pueblos de la Península Ibérica se explicarán también las civilizaciones celtas e íberas. Aquí se puede incluso visualizar un vídeo de la serie de televisión *Hispania* donde se puede ver a la civilización celta y a una de las leyendas, pues narra las historias de Viriato.

Por otro lado, la actividad pensada para esta sesión se trata de *La mesa redonda*. En esta



actividad se forman equipos de unas 4 personas cada uno. Tras ello nombra un/a secretario/a. Cada miembro del equipo tiene que hablar por turnos mientras el/la secretario/a escribe sobre las distintas aportaciones que sus compañeros/as dan. Un miembro del equipo se responsabiliza de que se respeten los turnos de palabra y de que todos tengan su oportunidad de intervenir. Este tiene el rol de presidente y es elegido por los miembros del equipo. Si todos los equipos están trabajando sobre un mismo tema, es imprescindible que todos los alumnos hablen en voz baja. Una vez que se tenga todo redactado, el/la portavoz/ces (depende del número de estudiantes que no tengan rol por equipo) que también es elegido por los miembros, tendrán que exponer lo escrito en voz alta delante de la clase, para que entre todos se corrija la actividad (Kagan, Spencer. Proyecto de Innovación Educativa “Aprendizaje cooperativo: El reto de la inclusión”. Traducido por: por María J. Tallón).

Sesión 3: En esta sesión, primero se llevará a cabo una pequeña explicación sobre las actividades que van a hacer aprovechando el aula de ordenadores del Edificio 1. Primero se les enseña como entrar a <https://es.educaplay.com/> dónde los alumnos/as podrán realizar ejercicios sobre las civilizaciones prerromanas de la península ibérica como roscos de palabras, reconocimiento de imágenes, completar mapas interactivos, etc.

Sesión 4: Esta sesión será muy parecida a la sesión 2, ya que primero se explicarán los apartados sobre la Hispania romana. Esto se llevará a cabo con la ayuda del power point y se visualizarán vídeos cómo este [https://www.youtube.com/watch?v=PWBRArka4dQ&t=452s&ab\\_channel=AcademiaPlay](https://www.youtube.com/watch?v=PWBRArka4dQ&t=452s&ab_channel=AcademiaPlay) del canal Academia play. También se visualizará un vídeo del canal Kili de Erebor, [https://www.youtube.com/watch?v=eo7u-2c\\_rD4&ab\\_channel=KilideErebor](https://www.youtube.com/watch?v=eo7u-2c_rD4&ab_channel=KilideErebor) ,dónde se enseña una ciudad romana hecha en el videojuego de Minecraft ya que no hay nada mejor que se puedan enseñar las partes de una ciudad romana gracias a un videojuego, lo que captará la atención del alumnado presente en el aula. Con esto, además podemos ir enseñándoles los cambios en el medio físico y en el paisaje que el ser humano lleva a cabo cuando se construye una ciudad. Con poner el ejemplo de algo tan simple como la construcción de un puente puede servir para abrir la mente de los discentes.

Tras esto se llevará a cabo una actividad llamada *Los pares discuten*. En esta actividad

el/la profesor/a debe de plantear una pregunta. Los estudiantes del aula formarán parejas de dos. Estos deben buscar en dos fuentes diferentes la solución. A la señal del docente, las parejas debaten durante el tiempo fijado (en función de la dificultad del tema) y exponen la solución que crean que es más acertada. En caso de que no se pongan de acuerdo podrán consultar al docente sobre cuál es la mejor para cada cuestión (Kagan, Spencer. Proyecto de Innovación Educativa “Aprendizaje cooperativo: El reto de la inclusión”. Traducido por: por María J. Tallón).

Sesión 5: En esta sesión lo que se realizará al principio es una explicación sobre el tema ya adelantado en la sesión pasada sobre la organización territorial romana y los cambios que estos realizan en el medio físico que les rodea. Para ello el docente se ayudará de un *PowerPoint* dónde aparecerán imágenes de videojuegos cómo Minecraft o Civilization 6 dónde ver estos cambios son bastante sencillo. Tras la explicación se pasará a comentar un trabajo cooperativo donde el docente hará grupos de 5 de forma que estos estén compensados con estudiantes de notas altas, medias y bajas. Cada uno tendrá un rol: portavoz, escriba, secretario, el juez y presidente.

- El portavoz tiene la función de exponer el trabajo al resto de la clase.
- El escriba es el que redacta el documento.
- El secretario tendrá que llevar a cabo un diario del trabajo diario.
- El juez es el encargado de poner orden en el grupo.
- El presidente es el encargado de llevar a cabo las votaciones en caso de que se produzca una discusión en el grupo.

El trabajo en si constará de realizar un trabajo de investigación donde los alumnos/as tendrán que buscar información acerca de algún monumento o construcción (ya sea romano, griego, ibero, fenicio, etc) que haya supuesto un cambio en el medio físico. Para ello el profesor llevará a cabo una guía sobre que cuestiones son imprescindibles que

aparezcan en el trabajo sobre el tema que haya elegido cada grupo.

Sesión 6: En esta sesión los alumnos/as deberán de continuar el trabajo que se les mandó en la sesión anterior y entregarlo. El que termine con tiempo de sobra realizará actividades sobre el tema en la página de educaplay.

Sesión 7: En esta sesión previa a la salida de campo el profesor llevará a cabo una explicación sobre los lugares que se van a visitar (*Castulo* y el *oopidum* de Puente Tablas). Tras la explicación, los alumnos deberán de completar unas preguntas entregadas por el profesor acerca de estos lugares. Esta actividad se llevará a cabo con el juego *Lápices giratorios*. En esta actividad el/la profesor/a da a cada equipo (formado por 4 alumnos/as) una hoja con tantas preguntas o ejercicios sobre el tema que trabajan en la clase como miembros tiene el equipo de base. Cada estudiante debe hacerse cargo de una pregunta o ejercicio: debe leerlo en voz alta, asegurarse de que todos sus compañeros aportan información y expresan su opinión y comprobar que todos saben y entienden la respuesta. Se determina el orden de los ejercicios. Cuando un estudiante lee en voz alta “su” pregunta o ejercicio, entre todos hablan de cómo se hace y deciden cual es la respuesta correcta. Mientras tanto, los lápices de todos se colocan en el centro de la mesa para indicar que en aquellos momentos sólo se puede hablar y escuchar y no se puede escribir. Cuando todos tienen claro lo que hay que hacer o responder en aquel ejercicio, cada uno coge su lápiz y escriben o hacen en su cuaderno el ejercicio en cuestión. En este momento, no se puede hablar, sólo escribir. A continuación, se vuelven a poner los lápices en el centro de la mesa, y se procede del mismo modo con otra pregunta o cuestión, esta vez dirigida por otro alumno (Kagan, Spencer. Proyecto de Innovación Educativa “Aprendizaje cooperativo: El reto de la inclusión”. Traducido por: por María J. Tallón).

Sesión 8: En esta sesión se realiza la salida de campo. Durante esta los alumnos deberán de comprobar que las respuestas escritas el día anterior están bien contestadas. Estas salidas serán guiadas por un guía del yacimiento en cuestión o por el propio profesor.

Sesión 9: En esta sesión durante los primeros minutos se llevará a cabo la corrección de la actividad propuesta en la sesión 7. Tras esto con la ayuda del uso del teléfono móvil o de los portátiles que el centro tiene, se realizarán diferentes *Kahoot* sobre lo visto en todas

las sesiones anteriores.

Sesión 10: En esta sesión durante los primeros minutos se pasará a explicar el último trabajo por parejas. Este trabajo no será otro que la elaboración en parejas de una entrevista, en la que ambos estudiantes deben de desempeñar las funciones de periodista y de personaje histórico. El objetivo es que los estudiantes cuenten algún hecho histórico, cambio en el medio o cualquier otro contenido que se haya llevado a cabo a lo largo de todas las sesiones. Entre ambos deben de realizar una entrevista que dure entre los 6 minutos de mínimo a los 8 de máximo. Para ello, el periodista tendrá el rol de investigar el tema del que su compañero quiere trabajar para realizar las preguntas, así como su compañero para responder a dicha pregunta. Evidentemente entre ellos tienen que ponerse de acuerdo en estas cuestiones (Murphy, J. 2011, p.72).

Sesión 11: Se resuelven posibles dudas sobre el trabajo y se continua con la realización de este en la clase.

Sesión 12: En esta sesión tendrá lugar la evaluación del trabajo dónde las parejas llevarán a cabo la entrevista delante de la clase. Para que el resto de parejas no pierda atención el docente hará preguntas sencillas al resto de la clase para ver cómo de atentos han estado a cada pareja (Murphy, J. 2011, p.72).

### **5.6.3. Recursos espaciales, naturales y humanos:**

Para la realización de esta unidad didáctica se necesitará en primer lugar un aula, la cual tenga acceso a internet (preferentemente vía wifi), con una pizarra táctil o en su defecto con un proyector.

En caso de que los alumnos no tengan o puedan disponer de un dispositivo móvil desde el cual poder seguir y realizar las actividades explicadas anteriormente, sería fundamental contar con un aula TIC en el centro o en su defecto, un carrito de ordenadores portátiles. Sería fundamental que el centro tuviese acceso también a alguna plataforma como por ejemplo *classroom* con el objetivo de facilitar la entrega de material, subir recursos de

forma más sencilla, etc.

Sin duda alguna sería conveniente que el centro facilitara un autobús en caso de que se pudiera realizar el trabajo de campo propuesto al *Oppidum de Puente Tablas* y a Cástulo.

## **6. Evaluación:**

El sistema de evaluación elegido para esta UDI, será mediante el uso de diferentes rúbricas que irán evaluando tanto los trabajos realizados en el aula, como los trabajos que se realicen fuera de ella.

### **6.1. Criterios de evaluación:**

De acuerdo con el Real Decreto 217/2022 por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, los criterios de evaluación escogidos respecto a las competencias específicas establecidas son los siguientes:

3.2 Identificar los principales problemas, retos y desafíos a los que se ha enfrentado la humanidad a lo largo de la historia, los cambios producidos, sus causas y consecuencias, así como los que, en la actualidad, debemos plantear y resolver en torno a los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

3.3 Representar adecuadamente información geográfica e histórica a través de diversas formas de representación gráfica, cartográfica y visual.

3.5 Analizar procesos de cambio histórico de relevancia a través del uso de diferentes fuentes de información, teniendo en cuenta las continuidades y permanencias en diferentes periodos y lugares.

4.2 Valorar el grado de sostenibilidad y de equilibrio de los diferentes espacios y desde

distintas escalas, y analizar su transformación y degradación a través del tiempo por la acción humana en la explotación de los recursos, su relación con la evolución de la población y las estrategias desarrolladas para su control y dominio y los conflictos que ha provocado.

7.1 Relacionar las culturas y civilizaciones que se han desarrollado a lo largo de la historia antigua, medieval y moderna con las diversas identidades colectivas que se han ido construyendo hasta la actualidad, reflexionando sobre los múltiples significados que adoptan y sus aportaciones a la cultura humana universal.

7.4 Valorar, proteger y conservar el patrimonio artístico, histórico y cultural como fundamento de la identidad colectiva local, autonómica, nacional, europea y universal, considerándolo un bien para el disfrute recreativo y cultural y un recurso para el desarrollo de los pueblos.

## **6.2. Instrumentos de evaluación.**

En esta UDI el instrumento de evaluación, como ya se ha comentado anteriormente será únicamente el uso de la rúbrica, ya que en este trabajo se cree que es el método más justo a la hora de evaluar si el alumnado ha sido capaz de superar con éxito o no las pruebas mandadas por el tutor. Al mismo tiempo, con esta herramienta los discentes saben que es lo que tienen que hacer si quieren llevar a cabo un trabajo exitoso, puesto que estas estarán disponibles para toda la clase desde el mismo momento en el que se proponga el trabajo o actividad, hasta la fecha límite de la entrega de esta.

## **7. Elementos curriculares complementarios.**

El Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, establece los siguientes artículos de gran interés:

## Artículo 19. Atención a las diferencias individuales.

1. Teniendo en cuenta los principios de educación común y de atención a la diversidad a los que se refiere el artículo 5.3, corresponderá a las administraciones educativas establecer la regulación que permita a los centros adoptar las medidas necesarias para responder a las necesidades educativas concretas de sus alumnos y alumnas, teniendo en cuenta sus circunstancias y sus diferentes ritmos de aprendizaje.

2. Dichas medidas, que formarán parte del proyecto educativo de los centros, estarán orientadas a permitir a todo el alumnado el desarrollo de las competencias previsto en el Perfil de salida y la consecución de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, por lo que en ningún caso podrán suponer una discriminación que impida a quienes se beneficien de ellas obtener la titulación correspondiente.

3. Para lograr este objetivo, se podrán realizar adaptaciones curriculares y organizativas con el fin de que el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo al que se refiere el artículo 71 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales. En particular, se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y la evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que presenta dificultades en su comprensión y expresión. Estas adaptaciones en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas.

## Artículo 22. Alumnado con integración tardía en el sistema educativo español.

1. La escolarización del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo español se realizará atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico. Cuando presente graves carencias en la lengua o lenguas oficiales de escolarización, recibirá una atención específica que será, en todo caso, simultánea a su escolarización en los grupos ordinarios, con los que compartirá el mayor tiempo posible del horario semanal.

2. Quienes presenten un desfase en su nivel de competencia curricular de dos o más

cursos podrán ser escolarizados en un curso inferior al que les correspondería por edad. Para este alumnado se adoptarán las medidas de refuerzo necesarias que faciliten su integración escolar y la recuperación de su desfase y le permitan continuar con aprovechamiento sus estudios. En el caso de superar dicho desfase, se incorporarán al grupo correspondiente a su edad.

Debido a que en las diversas clases a las que esta UDI acoge, y viendo la diversidad que aparece en estas, se puede llevar una intervención para aquellos alumnos extranjeros que acaban de llegar al centro y al aula y que aún no dominan el idioma correctamente. Estos deberían de recibir una atención específica, en la que se intente que se familiaricen cuanto antes con el idioma, para que estos no se queden atrás con el resto del alumnado. Esta intervención podría ser las propias clases de apoyo en lengua castellana.

## **8. Innovación educativa.**

Esta UDI ha pretendido trabajar distintas innovaciones didácticas, con el objetivo de hacer más atractivas las Ciencias Sociales, más concretamente la Historia, para que el alumnado se interese más por esta materia y deje de lado los prejuicios contra ella. Prueba de ello es la propuesta de llevar a cabo una salida de campo, aprovechando el patrimonio cultural y arqueológico que posee la provincia de Jaén respecto al tema escogido.

Esta propuesta también pretende dejar huella en el alumnado y que vea como desde la historia también se pueden tocar temas de actualidad como es la protección del medio ambiente, para la cual es necesario saber desde cuando el hombre ha estado transformando el medio en el que vive desde el pasado, hasta el presente.

Esta propuesta también se moderniza junto con las nuevas tecnologías, prueba de ello son las diferentes actividades y plataformas que se utilizan para impartir los saberes básicos que el alumnado necesita saber sobre el tema y las actividades que este realizará en ellas.



Finalmente, la metodología empleada en la UDI tanto en las actividades, como a la hora de realizar los trabajos invita a dejar de lado las desfasadas clases magistrales, por una metodología más activa y dinámica donde el protagonista sean los propios alumnos/as y dónde se mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma considerable, gracias también al uso del trabajo cooperativo.

## **9. Conclusiones**

Durante este trabajo se ha intentado llevar a cabo una unidad didáctica para la asignatura de Geografía e Historia de 1º de ESO. Esta unidad trata de trabajar el gran patrimonio cultural que presenta tanto la península ibérica, como más concretamente la provincia de Jaén.

En este trabajo se ha podido ver como la asignatura de historia ha dado un gran giro para dejar atrás ese pensamiento que aún está presente por desgracia dentro de la sociedad y de la comunidad educativa, en la que esta es vista como una asignatura meramente memorística y sin utilidad en el día a día de la sociedad actual. Está claro que aún queda un largo camino para que la sociedad deje de ver esta asignatura tan importante de esta manera, pero poco a poco y gracias al uso de recursos como las TICs y la imaginación que cada vez más docentes tienen para llevar a cabo propuestas didácticas diferentes que hagan despertar el pensamiento crítico y científico en el alumnado, se irá disipando esa niebla que empaña esta asignatura.

Por otro lado, este trabajo también pretende demostrar como esta asignatura no se encuentra solo en los libros de texto, sino que la historia está presente en todas partes, incluida en cosas tan cotidianas de ver como es el medio que nos rodea, y los cambios que se han ido produciendo a lo largo de los años por el ser humano, así como en el patrimonio cultural local (en este caso provincial), que seguramente la población suele pasar por alto, hasta que alguien se lo presenta con actividades capaces de entretener y abrir las mentes (en este caso de las personas más jóvenes de nuestra sociedad, nuestros futuros alumnos).

Esta unidad didáctica sin duda tiene el beneficio de ampliar la mente de los estudiantes y crear en ellos una iniciación en el conocimiento científico y en el pensamiento crítico. También intenta que el alumnado sea consciente del medio que le rodea y el gran patrimonio cultural que tiene a su alcance. Todo ello, sin olvidar la búsqueda para que los/as alumnos/as vean la asignatura con otros ojos y no como una asignatura donde se da una clase magistral.

Sin embargo, esta unidad didáctica puede pecar de ambiciosa, pues llevar a cabo una salida de campo como la propuesta es difícil de conseguir, dado los permisos que hay que pedir, el coste económico que esta pueda suponer al centro y la coordinación necesaria con el profesorado de otras asignaturas. No obstante, y como se ha dicho anteriormente, en caso de que esta no se pudiese llevar a cabo siempre está la posibilidad de buscar otras soluciones, como una visita virtual de la zona.

## 10. Bibliografía

- Albelda, E. F. (2016). *La colonización fenicia: La odisea olvidada*. Andalucía en la historia, (54), 46-49.
- Barba Martín, J. J., Martínez Scott, S., & Torreño Egido, L. (2012). *El proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo: una experiencia en el grado de maestra de Educación Infantil*. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 10(1), 123-144.
- Barceló, P. (1985). *Ebusus: ¿Colonia fenicia o cartaginesa?* Gerión, vol. 3, 271-282.
- Burgos Alonso, Manuel., Muñoz-Delgado y Mérida, M.<sup>a</sup> Concepción. (2016). *1º ESO Geografía e Historia*. Editorial: Grupo Anaya, S.A.
- Cardona, F. X. H. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* (Vol. 169). Editorial: Graó.

- Castanyer, P., Santos, M., Tremolada, J., Pons, E., Martín, A., Rovira, M. C., & Mata, J. M. (2008). *Elaboración y comercio de la plata y plomo en la Emporion griega y en los hábitats ibéricos de su entorno*. Revista d'arqueologia de Ponent, vol 18.1 270-291.
- Fernandez Tabernilla, A. (2018). “Aprendemos a través de la investigación”. Propuesta para el uso de la investigación como recurso didáctico para el aprendizaje significativo de la Geografía e Historia de 1º ESO.
- Flix-Olaeta, S. A. (2021). *Descubriendo Barcino. La historia de la antigua Roma mediante el aprendizaje colaborativo y experimental en 1º de ESO* (Master's thesis).
- Flores, R. C. (2015). Educación ambiental para la sustentabilidad en la educación secundaria. *Actualidades investigativas en educación*, 15(3), 546-566.
- Folchi, M. (2003). El enfoque de análisis y la enseñanza de la Historia Ambiental: claves, orientaciones y problemas. *Aula historia social*.
- Gómez Carrasco, C. J., Rodríguez Pérez, R. A., & Mirete Ruiz, A. B. (2018). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas: una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*.
- González Antón, R., PARDO, L., & ROMO, F. P. (2008). Los Fenicios y el Atlántico. *IV Coloquio del CEFYP*.
- González Egea, A. (2021). *UN PROYECTO DIDÁCTICO PARA EL ESTUDIO DE LA PREHISTORIA Y LA HISTORIA ANTIGUA DESDE EL PATRIMONIO LOCAL*.
- Gorbea, M. A. (1992). El origen de los celtas en la Península Ibérica: protoceltas y celtas. *Polis: revista de ideas y formas políticas de la Antigüedad*, (4), 5-31.

- Hernández Prieto, E. (2012). *La crisis diplomática romanocartaginesa y el estallido de la Segunda Guerra Púnica*.
- Kagan, Spencer. Proyecto de Innovación Educativa “Aprendizaje cooperativo: El reto de la inclusión”. Traducido por: por María J. Tallón
- López Serrano, V. M. (2021). *GRADO EN HISTORIA* (Doctoral dissertation, UNIVERSIDAD DE MURCIA).
- Merchán Iglesias, F. J. (2002). *El uso del libro de texto en la clase de Historia*. Gerónimo de Uztariz, 17-18, 79-106.
- Miralles, P., Gómez, C., & Rodríguez, R. (2017). *Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje: Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 43(4), 161-184.
- Fornell Muñoz, A. (2011). *Arquitectura hidráulica del Jaén romano*. In Docta Minerva: Homenaje a la profesora Luz de Ulierte Vázquez (pp. 311-322). Universidad de Jaén.
- Murphy, J. (2011). *Más de 100 ideas para enseñar historia: Primaria y Secundaria* (Vol. 285). Graó.
- Aute Navarrete, F. J. (2016). *La minería, factor determinante del paisaje en Sierra Morena*. PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio. Vol 90. 60-69.
- Noguera Celdrán, J. M., Madrid Balanza, M. J., & Velasco Estrada, V. (2012). *Novedades sobre la arx Hasdrubalis de Qart Hadast (Cartagena): Nuevas evidencias arqueológicas de la muralla púnica*. Cuadernos de Prehistoria y Arqueología, 38, 479-507.

- Rosado Ortiz, J. J. (2012). *Una aproximación ya las consecuencias de la alteración del equilibrio ambiental*.
- Peñalver Carrascosa, T. (2015). El cine como recurso didáctico: una propuesta de programación didáctica. *Edetania*, (47), 221-232.
- Peñarrubia, A. V. (2020). Conocer y conocerte. La batalla de Cannas. Lecciones aprendidas. *Ejército: de tierra español*, (947), 4-9.
- Ramírez, M. A., Gouveia, E. L., & Lozada, J. M. (2011). El trabajo de campo estrategia metodológica para estudiar las comunidades. *Omnia*, 17(3), 9-22.
- Romanillo, A. M., & Yanguas, J. S. (1999). *Historia de España: Prehistoria y primeras civilizaciones: del Paleolítico a las colonizaciones mediterráneas*. Espasa-Calpe.
- Ruiz López, I. D. (2020). *La imagen de la Historia Antigua en los futuros docentes de Educación Primaria*. Universidad de Granada.
- Santiago-Armenteros, C. (2016). La falcata en la Cultura de los Íberos.
- Sepúlveda, H. A. Á. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 442-459.