

# Cartularios y proyectos de comprensión: propuesta de innovación educativa para el aprendizaje de la evolución del feudalismo en la Educación Secundaria Obligatoria

## *Cartularies and Understanding Projects: An Educational Innovation Proposal for Learning about the Evolution of Feudalism in Compulsory Secondary Education*

LEONOR SIERRA MACARRÓN

LICENCIADA EN HUMANIDADES, PROFESORA DEL CES DON BOSCO

---

### Resumen

En el presente artículo se muestra una propuesta didáctica enmarcada en la innovación educativa con la que se pretende transmitir el feudalismo en un aula del segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) mediante el uso del cartulario del monasterio de Santa María de Rioseco. Dicha propuesta tiene su origen en dos enfoques metodológicos relacionados entre sí: el Aprendizaje Basado en Proyectos y los Proyectos de Comprensión. En la primera parte del texto se describen los aspectos teóricos relativos a los cartularios y a los proyectos de comprensión. En la segunda parte se expone la propuesta didáctica en sí misma.

**Palabras clave:** fuentes primarias, cartularios, Historia Social de la Cultura Escrita, feudalismo, innovación educativa, Aprendizaje Basado en Proyectos, proyectos de comprensión.

### Abstract

This article presents an educational innovation proposal designed to teach the concept of feudalism to a second-year Compulsory Secondary Education (ESO) classroom using the cartulary of the Monastery of Santa María de Rioseco. This proposal is based on two interconnected methodological approaches: Project-Based Learning and Understanding by Design. The first section of the text outlines the theoretical aspects related to cartularies and understanding projects. The second section details the didactic proposal itself.

**Keywords:** primary sources, cartularies, Social History of Written Culture, feudalism, educational innovation, Project-Based Learning, Learning for Understanding.

ISSN: 1576-5199

Fecha de recepción: 09/10/2024

Fecha de aceptación: 16/10/2024

*Educación y Futuro*, 51 (2024), 133-161

## 1. INTRODUCCIÓN

En estos materiales se presenta una propuesta de innovación educativa diseñada para el estudio de la evolución del feudalismo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) mediante el uso de cartularios y proyectos de comprensión. Esta iniciativa surge como respuesta a la necesidad de transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos históricos en el aula, incorporando metodologías activas, que promuevan un aprendizaje más contextualizado y significativo.

La propuesta se estructura en torno a la utilización de los cartularios medievales, documentos que recopilan transacciones y registros jurídicos y que, tradicionalmente, han sido analizados desde una perspectiva puramente técnica y formal. Sin embargo, la presente propuesta tiene como punto de partida el enfoque de la Historia Social de la Cultura Escrita, en función del cuál estos textos manuscritos se analizan considerando su contexto socio-político, económico y cultural, destacando como herramientas de legitimación del poder y conservación de la memoria histórica.

El cartulario del monasterio de Santa María de Rioseco, seleccionado como ejemplo para este proyecto de comprensión, muestra el proceso de consolidación de los dominios territoriales por parte de las órdenes monásticas durante la Edad Media. A través de la transcripción de más de 180 documentos que describen compraventas, donaciones e intercambios, los monjes cistercienses crearon un instrumento para validar sus derechos de propiedad. El cartulario del citado cenobio, ahora digitalizado gracias al proyecto CRELOC del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)<sup>1</sup>, permite un acceso directo a una fuente histórica primaria de gran valor para los investigadores y los docentes.

---

<sup>1</sup> El cartulario del monasterio de Santa María de Rioseco, el denominado Códice 91, se encuentra custodiado en el Archivo Histórico Nacional. No obstante, en la actualidad, el acceso a su contenido resulta más sencillo por haber sido sometido a un proceso de digitalización como parte del Proyecto CRELOC del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). CRELOC es el acrónimo de Clientela y Redes Locales en la Castilla medieval. El subtítulo del proyecto, *Estudio Histórico y Tecnologías Documentales*, hace referencia a dos aspectos: en primer lugar, a la metodología e instrumentos de trabajo utilizados; en segundo, a la intención de fusionar los resultados prácticos derivados del debate transversal entre distintos especialistas. La investigación recibió la financiación, esencialmente, del gobierno español, en convocatorias públicas del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica: MEC (Ref. BHA2003-2006), en su primera fase, y MICINN (Ref.: HUM206-04554) para CRELOC II.

Para abordar el análisis de este cartulario en el ámbito educativo, se ha optado por la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos y la teoría de los Proyectos de Comprensión. Ambos planteamientos buscan trascender el mero dominio de contenidos factuales para centrarse en el desarrollo de habilidades cognitivas superiores y la comprensión profunda de los conceptos. De este modo, se fomenta en los estudiantes la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos en una variedad de contextos y de reflexionar de manera crítica sobre la información histórica. Además, la propuesta educativa se enmarca en el nuevo enfoque curricular de la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), que promueve una enseñanza competencial orientada al desarrollo integral de los alumnos.

A partir de la investigación documental y la implementación de proyectos de comprensión, se pretende que los estudiantes adquieran una visión integrada del proceso histórico, comprendiendo la importancia de las fuentes primarias en la construcción del relato del tiempo pasado y reconociendo la escritura como un instrumento de poder en la Edad Media. Así, la propuesta expuesta en este artículo no solo busca transmitir conocimientos sobre la estructura social y económica del feudalismo, sino también promover una actitud crítica y reflexiva hacia el estudio de la ciencia histórica, alineándose con los principios de una pedagogía inclusiva y activa.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 Los cartularios**

Desde el enfoque de la paleografía tradicional, cualquier testimonio escrito ha sido conceptualizado como una simple representación gráfica o un mero ejercicio de habilidad caligráfica. Así, los textos manuscritos del tiempo pretérito han sido objeto de un análisis exhaustivo desde una perspectiva puramente técnica, que se centra en aspectos formales como: la modalidad de letra, la calidad de la tinta y las dimensiones del espacio de escritura. Sin embargo, este tipo de aproximación omite considerar las circunstancias políticas, económicas, sociales y culturales que motivaron la redacción de estos textos. Es decir, no se busca responder a preguntas fundamentales como por qué, en una etapa histórica específica, un individuo

o una sociedad deciden recoger por escrito una determinada realidad (Petrucci, 1999). A partir de la década de 1970, con el surgimiento de la Historia Social de la Cultura Escrita, se cuestionan los supuestos metodológicos más conservadores de la paleografía, abogando por una interpretación de la producción gráfica como el resultado de la interacción de factores contextuales: políticos, económicos, sociales y culturales. En efecto, en la medida en que las sociedades se vuelven más complejas, la escritura se transforma en un instrumento ineludible para su organización y cohesión. Además, el avance de la actividad escrituraria se vincula con el progresivo fortalecimiento de aquellas instituciones o sectores sociales que detentan el poder. A lo largo de la Historia, los grupos privilegiados han recurrido a la escritura como un medio para configurar un entramado ideológico, que garantice la cohesión social, reproduzca el principio jerárquico que sostiene su estructura y asegure la estabilidad del orden establecido (Rodríguez, 1988).

Durante décadas, los cartularios y otros textos manuscritos han sido estudiados bajo el prisma de una paleografía de corte positivista, orientada exclusivamente al examen de sus características físicas y materiales, sin prestar atención a la diversidad de razones que motivaron su elaboración. En los años 90 del siglo xx, estos documentos fueron transcritos y editados siguiendo un orden cronológico que no respetaba su estructura original, despojándolos así de sus rasgos esenciales como códigos diplomáticos: su organización interna y los factores que la generaron (Rodríguez, 2011). No fue hasta la organización de una mesa redonda sobre los cartularios en 1991, promovida por la *École Nationale des Chartes*, y la posterior publicación de los trabajos presentados en dicho evento, cuando se produjo un punto de inflexión en la investigación de estos códigos diplomáticos. Los estudios realizados a partir de este encuentro buscaron valorar a los cartularios no solo como meros contenedores de documentos, sino como objetos históricos en sí mismos, dignos de ser analizados desde una perspectiva que incluya su contexto de producción, sus usos y su conservación (Guyotjeannin, Morelle y Parisse, 1993). Desde entonces, los cartularios se entienden como testimonios fundamentales para la Historia Social de la Cultura Escrita y como instrumentos potentes para la construcción de la memoria colectiva y la legitimación de ciertas narrativas históricas y sociales.

Etimológicamente, el término «cartulario» deriva de las palabras latinas *carta* o *cartula* (también grafiadas como *karta* o *kartula*), utilizadas

durante la Edad Media para designar a aquellos documentos escritos que consignaban algún tipo de transacción. La *Commision International de Diplomatique* (1997) define el término «cartulario» como:

Una colección de copias de sus propios documentos, establecida por una persona física o moral, que, en un volumen más raramente en un rollo, transcribe o hace transcribir integralmente, o en ocasiones en forma de extracto, los títulos relativos a sus bienes y sus derechos y documentos que conciernen a su historia o a su administración, para asegurar su conservación y facilitar su consulta. (pp. 35-36)

A partir de la definición precedente, resulta indiscutible que el conjunto de diplomas recopilados en un único volumen por el monasterio de Santa María de Rioseco puede clasificarse como un cartulario. Por este motivo y por ser el citado cenobio un magnífico ejemplo del poder cisterciense en la Península Ibérica durante la Edad Media, se ha seleccionado a este cenobio para diseñar la propuesta didáctica expuesta más adelante.

Los monjes cistercienses elaboraron este libro mediante la unión de trece cuadernillos, en los cuales transcribieron un total de 180 documentos de índole jurídica, todos ellos vinculados a las propiedades que el monasterio logró consolidar en torno a cuatro núcleos geográficos: Quintanajuar, Rioseco, Cendrera y San Cipriano de Montes de Oca. El código contiene 79 compraventas, 38 donaciones y 33 intercambios, que representan la mayoría de las transacciones incluidas en los diplomas, ya que estas contribuyeron de manera decisiva a la conformación del dominio territorial de la institución monástica. En consecuencia, estos actos jurídicos debían ser conservados con particular diligencia, de modo que, en caso de litigio, el cenobio tuviera la capacidad de demostrar fehacientemente su derecho de propiedad sobre las posesiones que conformaban su patrimonio.

Por otro lado, Chastang (2006) aborda el concepto de cartulario desde una perspectiva que pone en relieve la mentalidad subyacente en su elaboración, acercándose así a la forma en que estos textos son interpretados y analizados en la actualidad. Este historiador otorga una importancia primordial al concepto de memoria como el motor principal que impulsa la construcción de un cartulario. Destaca además el proceso de selección documental, aludiendo a que la copia de documentos no abarca la totalidad de los originales, sino que responde a decisiones intencionadas que buscan preservar únicamente ciertas transacciones. Este hecho sugiere

que el cartulario no debe entenderse como un simple reflejo de la realidad jurídica y patrimonial, sino como un registro dinámico de la memoria institucional. De esta forma, su definición de cartulario es la siguiente:

Una empresa de selección y copia de actos depositados en un archivo, de reconstrucción o creación de una memoria archivística según los criterios y una clasificación determinada por preocupación que pueden varias a lo largo de diferentes. (p. 22)

## **2.2 Proyectos de comprensión**

### **2.2.1 Definición del concepto**

Los proyectos de comprensión constituyen un recurso didáctico derivado de una línea de investigación que la Universidad de Harvard ha desarrollado durante más de cinco décadas<sup>2</sup>. Esta línea, denominada *Teaching for Understanding* (Enseñanza para la Comprensión), ha sido impulsada por figuras prominentes en el campo de la educación, como Howard Gardner y David Perkins, con la colaboración de Tina Blythe. Su objetivo principal radica en proporcionar a los docentes herramientas teóricas y prácticas que les permitan abordar dos interrogantes fundamentales en el ámbito educativo: ¿qué implica realmente comprender un concepto? y ¿qué tipo de programas curriculares, experiencias de aprendizaje y métodos de evaluación facilitan el desarrollo de una comprensión profunda en los estudiantes?

Para dar respuesta a estas cuestiones, el proyecto ha articulado un marco metodológico diseñado para guiar a los educadores en la construcción de experiencias de enseñanza que trasciendan el mero dominio de contenidos factuales. El propósito de este enfoque es fomentar en los alumnos la capa-

---

<sup>2</sup> *Project Zero*, fundado por el filósofo Nelson Goodman en la *Harvard Graduate School of Education* en 1967, comenzó analizando la comprensión del aprendizaje en relación a las artes. En la actualidad, esta línea de investigación sigue vigente, pero se han ido incorporando otras perspectivas disciplinarias. En líneas generales, el trabajo de sus investigadores está marcado por los siguientes aspectos: la estrecha colaboración con todos los profesionales del ámbito educativo, una profunda visión interdisciplinaria, el interés por el desarrollo humano y la pasión por las artes. De esta forma, centrados en las artes y las humanidades y con el compromiso de fundir teoría y práctica, tratan de lograr procesos y sistemas educativos más esclarecedores, que supongan una auténtica ayuda para los estudiantes (*Harvard Graduate School of Education*, 2024).

cidad de aplicar los conocimientos adquiridos en una variedad de contextos, promoviendo así un aprendizaje más flexible y transferible. Este planteamiento metodológico no solo se centra en la adquisición de información, sino que también persigue el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas que habiliten a los estudiantes para utilizar lo aprendido de manera crítica y creativa en situaciones nuevas y diversas. De este modo, el enfoque de *Teaching for Understanding* se presenta como un paradigma que redefine el rol del docente, facilitando su labor al dotarle de estrategias que potencian una comprensión significativa y duradera en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta propuesta metodológica optimiza el quehacer docente en cuatro aspectos fundamentales: en primer lugar, facilita la identificación precisa de los temas, conceptos y habilidades que requieren una comprensión profunda; en segundo lugar, permite establecer objetivos claros que guíen a los estudiantes a enfocarse en los aspectos esenciales de dichos contenidos; en tercer lugar, promueve la participación activa de los estudiantes en experiencias de aprendizaje enriquecedoras que les permitan construir y demostrar su comprensión; y, finalmente, fomenta el desarrollo de prácticas de evaluación orientadas a profundizar en la comprensión de los alumnos (Blythe, 1998, 1999).

Partiendo de este marco metodológico, se propone un enfoque renovado para las unidades didácticas que difiere de las concepciones tradicionales, estructurándose en torno a cuatro elementos fundamentales: el tópico generativo, los hilos conductores, las metas de comprensión y las actividades de comprensión o desempeños (Ritchhart y Blythe, 2008).

- El tópico generativo: hace referencia a los temas, conceptos, preguntas o ideas de gran profundidad y amplitud, que invitan a establecer conexiones significativas y explorar distintas perspectivas para lograr una comprensión sólida por parte de los estudiantes.
- Los hilos conductores: constituyen el núcleo del proyecto de comprensión; se trata de preguntas abiertas, provocadoras y relevantes que los estudiantes deben ser capaces de responder al finalizar el proyecto. Estas preguntas están diseñadas para plantear desafíos intelectuales que fomenten la investigación, el debate y la reflexión crítica.

- Las metas de comprensión: deben formularse como objetivos que trasciendan el aprendizaje superficial, promoviendo habilidades de orden superior como el análisis, la síntesis y la evaluación. Al definir dichas metas, los educadores deben tener en cuenta qué competencias específicas desean que sus alumnos desarrollen y cómo el proyecto contribuirá a este crecimiento.
- Las actividades de comprensión o desempeños: deben diseñarse de manera que sean auténticas y estén vinculadas con contextos del mundo real. A través de estas actividades, los estudiantes deben poder aplicar los conocimientos adquiridos a situaciones prácticas y resolver problemas significativos, reflejando así desafíos que podrían darse fuera del entorno escolar y favoreciendo la transferencia de conocimientos (Blythe, 1998, 1999). En este sentido, este enfoque se asocia estrechamente con el aprendizaje competencial, ya que prioriza la aplicación práctica de los conocimientos en lugar de la mera memorización.

En la actualidad, los proyectos de comprensión se están consolidando como una estrategia pedagógica eficaz para promover un aprendizaje profundo y significativo. La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), contempla en sus situaciones de aprendizaje una estructura similar a la que caracteriza a esta herramienta didáctica. A diferencia de las propuestas tradicionales, los proyectos de comprensión buscan involucrar a los estudiantes en experiencias que les permitan aplicar, analizar y sintetizar conocimientos de manera creativa y práctica. Tal como expone Miró (2008), estas propuestas ofrecen diversas ventajas:

- Se fomenta el aprendizaje activo: los estudiantes se convierten en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje al participar en tareas que requieren investigación, análisis y resolución de problemas, estimulando así su pensamiento crítico y creativo.
- Se promueve el desarrollo de habilidades del siglo XXI, como la colaboración, la comunicación y la creatividad. Al trabajar en equipo, los discentes aprenden a colaborar, compartir ideas y resolver conflictos de manera constructiva, al tiempo que mejoran sus habilidades comunicativas y su capacidad para idear soluciones innovadoras.

- Contribuyen a la contextualización del aprendizaje, ya que se diseñan para reflejar problemas y situaciones del mundo real, facilitando que los estudiantes comprendan la aplicabilidad de los contenidos académicos en su vida cotidiana.
- Permiten implementar una evaluación formativa y retroalimentación constante, que facilita la observación continua del progreso de los alumnos y la identificación de áreas de mejora, posibilitando la orientación del proceso de aprendizaje en función de las necesidades detectadas.
- Otro aspecto relevante es la promoción de la metacognición: la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje fomenta la autoconciencia y el aprendizaje autorregulado, lo cual resulta fundamental para el desarrollo de la autonomía y la motivación intrínseca de los estudiantes.
- Destacan por su adaptabilidad y personalización, ya que permiten a los docentes ajustar las actividades a las características y necesidades de su alumnado, garantizando así una experiencia educativa inclusiva y equitativa para todos los estudiantes.

### **2.2.2 Los proyectos de comprensión y las inteligencias múltiples**

La teoría de las inteligencias múltiples, formulada por Howard Gardner, surge como una respuesta crítica a la concepción tradicional de la inteligencia, la cual se vinculaba estrechamente con la utilización de métodos cuantitativos para su medición. A lo largo del siglo xx, fue habitual en los contextos educativos la implementación de pruebas destinadas a calcular el cociente intelectual, las cuales se basaban en la idea de que los resultados obtenidos reflejaban un factor unificado de lo que se denominaba «inteligencia general». Sin embargo, en la década de 1960, investigadores como L. L. Thurstone y J. P. Guilford cuestionaron este enfoque, argumentando que la inteligencia debía entenderse como un conjunto de factores diversos e independientes.

En la década de 1980, Gardner amplía esta perspectiva con la publicación de *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. En esta obra, el autor se aparta de la visión tradicional y propone que la inteligencia no constituye una capacidad única y general para la conceptualización y la

resolución de problemas. En su lugar, Gardner sugiere que la inteligencia debe ser descrita como un conglomerado de capacidades cognitivas relativamente autónomas que interactúan entre sí. De este modo, su teoría se centra no en determinar cuán inteligente es una persona, sino en comprender cómo se ha desarrollado dicha inteligencia en términos de competencias específicas. Así, Gardner redefine el concepto al describir la inteligencia como un potencial biopsicológico para procesar la información de formas diversas, con el propósito de resolver problemas o generar productos valorados en un contexto cultural particular (Gardner, 1993, 2019).

Inicialmente, Gardner (1983, 2017) identificó siete tipos de inteligencias que, aunque se encuentran presentes en todos los seres humanos, difieren en cuanto a su desarrollo y combinación. Estas inteligencias se presentan como un repertorio de habilidades, talentos o capacidades mentales que configuran la estructura cognitiva del individuo. La inteligencia lingüística hace referencia a la capacidad de comprender y utilizar el lenguaje de manera efectiva, ya sea en forma oral o escrita. La inteligencia lógico-matemática, por su parte, se manifiesta en la habilidad para analizar problemas de manera lógica, establecer relaciones entre conceptos abstractos y emplear el razonamiento deductivo. La inteligencia musical involucra la sensibilidad para apreciar, crear y ejecutar obras musicales. La inteligencia espacial se centra en la capacidad para visualizar y manipular mentalmente formas y objetos, ya sea con o sin estímulos visuales presentes. La inteligencia corporal-kinestésica comprende tanto el control preciso de los movimientos corporales como la destreza para manejar objetos de manera coordinada.

Las inteligencias intrapersonal e interpersonal, en cambio, se enfocan en el ámbito de las relaciones humanas. La primera se refiere a la capacidad de introspección y autoconocimiento, mientras que la segunda alude a la habilidad para reconocer y responder adecuadamente a los estados emocionales y motivacionales de los demás. Posteriormente, en 1993, Gardner incluyó una octava inteligencia: la inteligencia naturalista, que describe la capacidad para identificar, clasificar y relacionarse con los elementos del entorno natural. Gardner reconoció la necesidad de esta categoría al intentar caracterizar a Charles Darwin y percibir que ninguna de las inteligencias previamente definidas se ajustaba a sus competencias. Esta inteligencia se centra en la habilidad para comprender los patrones del mundo natural y la interacción entre los seres vivos.

En años recientes, Gardner (2014) ha explorado la posibilidad de incorporar una novena inteligencia, la inteligencia existencial, que se refiere a la capacidad de reflexionar sobre las grandes cuestiones de la existencia humana, tales como el sentido de la vida y la muerte. No obstante, a pesar de que reconoce a ciertos filósofos y líderes religiosos como ejemplos de individuos con esta competencia, aún se muestra cauto respecto a su inclusión definitiva en la teoría, debido a la falta de evidencia neurocientífica que respalde la existencia de estructuras cerebrales concretas relacionadas con este tipo de pensamiento abstracto y trascendental.

Cabe señalar que, al momento de publicar *Frames of Mind*, Gardner no anticipaba el impacto que su teoría tendría en el ámbito educativo, dado que su principal objetivo era el de explicar cómo se organiza la mente humana desde una perspectiva psicológica, sin referencia explícita a la práctica pedagógica. Sin embargo, el interés suscitado en el entorno escolar llevó a Gardner a desarrollar proyectos de investigación en diversas instituciones educativas. Según Phillips (2010), la conexión entre la organización de la mente y el proceso educativo implica una serie de transformaciones significativas para la pedagogía, ya que permite reconocer y fomentar las diferentes capacidades de los estudiantes a través de enfoques de enseñanza más inclusivos y diversificados.

La convergencia entre la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y los proyectos de comprensión se sustenta, fundamentalmente, en dos premisas: ambas propuestas se enfocan en el desarrollo integral del estudiante y promueven un aprendizaje personalizado. Al considerar que los alumnos poseen combinaciones únicas de inteligencias, los proyectos de comprensión se pueden estructurar de manera que aborden estas particularidades, facilitando así experiencias de aprendizaje que les permitan a todos ellos alcanzar un aprendizaje significativo. Este enfoque posibilita que los estudiantes elijan cómo abordar un problema o proyecto según sus fortalezas cognitivas, propiciando así un entorno educativo inclusivo en el que cada discente encuentre su propio camino hacia la comprensión profunda (Díaz-Lefebvre, 2004).

### **2.2.3 Relación entre los proyectos de comprensión y el enfoque competencial**

El marco curricular establecido por la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) refuerza la orientación competencial del sistema educativo, especialmente en

la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y aboga por una mayor personalización del aprendizaje. Su objetivo principal es asegurar que, al finalizar esta etapa educativa, ningún estudiante se encuentre en desventaja para desarrollar con autonomía su propio proyecto de vida, ya sea en el ámbito académico, profesional o social. La noción de competencia, en este contexto, se define no solo como la adquisición de conocimientos, sino como la capacidad de aplicar dichos aprendizajes en la resolución de problemas y situaciones cotidianas.

El enfoque competencial se organiza en torno a varios elementos curriculares clave, entre los cuales destacan: el perfil de salida del alumnado, las competencias clave, las competencias específicas, los saberes básicos, los criterios de evaluación y las situaciones de aprendizaje. De estos, los tres primeros constituyen los ejes fundamentales del nuevo currículo.

El perfil de salida actúa como piedra angular del diseño curricular, ya que determina el tipo de persona y de sociedad que el sistema educativo pretende formar. Este perfil especifica las competencias clave que todos los estudiantes deben haber desarrollado al término de la educación básica, con el objetivo de capacitarlos para enfrentar los retos del siglo XXI y contribuir al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Solari et al., 2023).

Por su parte, las competencias clave establecidas en el perfil de salida corresponden a la adaptación del sistema educativo español a la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Cada una de estas competencias se asocia a un conjunto de descriptores operativos, que permiten identificar su adquisición y desarrollo por parte de los estudiantes en los contextos educativos en los que se implementa. Estos descriptores, a su vez, facilitan la interconexión con las competencias específicas, que definen las capacidades y actuaciones que los estudiantes deben poder demostrar en situaciones de aprendizaje concretas (Asegurado y Marrodán, 2021).

El tercer componente de relevancia son los saberes básicos, concebidos como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes propias de cada área de conocimiento, cuya adquisición resulta imprescindible para el desarrollo de las competencias específicas. A partir de estos saberes, los centros educativos, en el ejercicio de su autonomía curricular, podrán construir aprendizajes adicionales que respondan a las particularidades de cada contexto educativo y a las necesidades individuales de cada estudiante (Coll y Martín, 2021).

El aprendizaje competencial se centra en el desarrollo de habilidades que permitan a los estudiantes resolver problemas, colaborar de manera eficaz y adaptarse a nuevas situaciones. De manera análoga, los proyectos de comprensión promueven una enseñanza orientada hacia la comprensión profunda y la aplicación práctica de los conocimientos. Una revisión comparativa entre ambos enfoques revela varias coincidencias significativas:

- **Aplicación práctica de los conocimientos:** tanto el enfoque competencial como los proyectos de comprensión fomentan el uso del conocimiento en contextos reales, reforzando así la idea de un aprendizaje relevante y significativo para los estudiantes.
- **Evaluación auténtica:** ambos modelos se apoyan en una evaluación que es integral, continua y formativa, orientada a medir no solo los resultados, sino el proceso de aprendizaje y la comprensión.
- **Personalización del aprendizaje:** se reconoce la diversidad de ritmos y necesidades de aprendizaje, lo que permite adaptar el proceso educativo a las características individuales de cada estudiante.
- **Desarrollo de habilidades transversales:** las competencias transversales, como el pensamiento crítico, la colaboración y la creatividad, son centrales en ambos enfoques. Los proyectos de comprensión, en particular, promueven el desarrollo de estas habilidades a través de actividades diseñadas para estimular la reflexión y la creatividad.

En suma, tanto los proyectos de comprensión como el enfoque competencial de la LOMLOE comparten un mismo propósito: promover un aprendizaje auténtico, profundo y duradero. Al combinar ambos enfoques, se posibilita la creación de experiencias educativas que preparen a los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI con confianza y competencias sólidas. Sin embargo, para lograr una integración efectiva, es fundamental abordar dos desafíos claves: el diseño de sistemas de evaluación que reflejen estas nuevas perspectivas y la formación continua del profesorado, con el fin de asegurar una implementación coherente y eficaz en el aula (Díaz-Lefebvre, 2004).

### **3. PROPUESTA DIDÁCTICA**

La presente propuesta didáctica consiste en un proyecto de comprensión, diseñado para el segundo curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), a través del cual se pretende, en líneas generales, que los estudiantes entiendan la historia como un proceso, es decir, no como el resultado de una sucesión de compartimentos estancos. Además, se busca que descubran la importancia de las fuentes primarias para la construcción del relato histórico, a partir de su análisis desde una perspectiva crítica.

Además, tal y como se ha mencionado previamente, se ha seleccionado el cartulario del monasterio de Santa María de Rioseco por constituir un perfecto ejemplo de un volumen de este tipo y, en consecuencia, por ser un fiel reflejo de la configuración de un dominio territorial en plena Edad Media por parte del poder eclesiástico, en este caso ejemplificado en los monjes cistercienses. La creación y el crecimiento de la Orden del Císter es una de las muestras de los cambios que se fueron produciendo, paulatinamente, entre los siglos XI y XIII. Si bien, las diferentes tipologías documentales ponen de manifiesto la pervivencia de parte de las estructuras feudales, como son las relaciones basadas en la servidumbre. Finalmente, el de Rioseco es uno de los pocos cartularios digitalizados, lo que permite un acceso prácticamente directo a una fuente histórica primaria tan delicada como la que nos ocupa.

#### **3.1 Tópico generativo**

La escritura es un arma y es más poderosa de lo que jamás llegará a ser un puño.

#### **3.2 Hilos conductores**

- a. ¿Cómo configuraron los monjes cistercienses un dominio territorial tan amplio en torno al monasterio de Santa María de Rioseco?
- b. ¿Qué elementos propios del feudalismo se pueden encontrar en los diferentes documentos del cartulario de Santa María de Rioseco?
- c. ¿Por qué la escritura constituye un instrumento de poder para la Orden del Císter en el Monasterio de Santa María de Rioseco?

### 3.3 Metas de comprensión

1. Quiero que mis alumnos comprendan que la historia es un proceso y que ciertas estructuras feudales pervivieron durante toda la Edad Media.
2. Quiero que mis alumnos comprendan cómo se configuraron los grandes dominios territoriales, concretamente los de tipo monástico, a lo largo de la Edad Media.
3. Quiero que mis alumnos comprendan el significativo papel que el clero, en especial el de carácter regular, jugó en la sociedad medieval.
4. Quiero que mis alumnos comprendan la importancia de la escritura como una herramienta al servicio del poder, en este caso durante el periodo medieval.

### 3.4 Actividades de comprensión o desempeños

ACTIVIDADES PRELIMINARES		
Descripción de la actividad	Relación con las metas de comprensión	Relación con las inteligencias múltiples
1. En la primera actividad, el objetivo prioritario es evaluar los conocimientos previos de los estudiantes en relación a la estructura y funcionamiento de la sociedad feudal. Realizarán, en grupos de aprendizaje cooperativo, una actividad compuesta de dos apartados: el primero, en el que deben completar la pirámide de la sociedad feudal con los elementos que no estén recogidos; el segundo en el que deben realizar una tarea denominada «la sustancia», cuyo contenido versa sobre la servidumbre y el vasallaje. Posteriormente, se pondrán en común todas las respuestas en el aula, mediante una lluvia de ideas.	1 y 3.	–Inteligencia interpersonal. –Inteligencia intrapersonal. –Inteligencia lógico-matemática. –Inteligencia lingüística.

<b>ACTIVIDADES PRELIMINARES</b>		
<b>Descripción de la actividad</b>	<b>Relación con las metas de comprensión</b>	<b>Relación con las inteligencias múltiples</b>
<p><b>2.</b> En la segunda actividad, los alumnos verán tres vídeos:</p> <p>El primero, sobre el monacato medieval.</p> <p>El segundo, sobre la Orden de Cluny y la Orden del Císter. El tercero, sobre el scriptorium en un monasterio<sup>3</sup>.</p> <p>A continuación, cada grupo de aprendizaje cooperativo realizará dos tareas: la primera, un resumen de los aspectos más relevantes sobre el monacato medieval; la segunda un ejercicio de «compara y contrasta» entre la Orden de Cluny y la Orden del Císter. Posteriormente, se pondrán en común todos los resúmenes en el aula mediante una lluvia de ideas y se resolverá el ejercicio de «compara y contrasta» en la pizarra. Cada grupo de aprendizaje cooperativo evaluará su ejercicio de «compara y contrasta» mediante una rúbrica proporcionada por el profesor<sup>4</sup>.</p>	1, 2, 3 y 4.	–Inteligencia interpersonal. –Inteligencia intrapersonal. –Inteligencia lógico-matemática. –Inteligencia lingüística.
<p><b>3.</b> En la tercera actividad, el profesor, a través de una presentación en Power Point, Prezi, Canva, etc. expondrá a los estudiantes qué es un cartulario, prestando especial atención al del monasterio de Santa María de Fioseco y mostrando varias imágenes digitalizadas del mismo.</p>	2, 3 y 4.	–Inteligencia interpersonal. –Inteligencia intrapersonal. –Inteligencia lingüística.

<sup>3</sup> Los posibles enlaces para el visionado de los vídeos son los siguientes:

<https://www.youtube.com/watch?v=x-rVJ9rlk1w>  
<https://www.youtube.com/watch?v=dxHjKaFwY-I>  
<https://www.youtube.com/watch?v=OkbrdCOxNSo>

<sup>4</sup> Para el ejercicio de «comparta y contrasta» se seguirá un procedimiento de autoevaluación, mediante el uso de una rúbrica proporcionada por el profesor. La autoevaluación es una de las posibilidades evaluadoras, que se alejan de planteamientos tradicionales y que se ajustan a lo planteado en la LOMLOE en materia de evaluación. Además, está vinculada al fenómeno de la metacognición y favorece la adquisición de la competencia de aprender a aprender y el desarrollo de la inteligencia intrapersonal.

<b>ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN GUIADA</b>		
<b>Descripción de la actividad</b>	<b>Relación con las metas de comprensión</b>	<b>Relación con las inteligencias múltiples</b>
<p><b>4.</b> En la cuarta actividad, el profesor entregará a cada grupo de aprendizaje cooperativo, a través de la plataforma TEAMS, un archivo que incluye todos los registros de todos los documentos del cartulario de Santa María de Rioseco. Además, asignará a cada uno de los grupos uno de los espacios geográficos concretos que configuraron el dominio territorial del cenobio: Quintanajuar, Rioseco, Cendrera y San Cipriano de Montes de Oca. A continuación, el docente indicará a los alumnos las pautas que deben seguir para llevar a cabo el proceso de investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Localizar en un mapa, utilizando la aplicación de Google Maps, los diferentes topónimos o lugares indicados en los registros del territorio que les ha tocado.</li> <li>– Localizar entre los registros tres tipologías documentales: donaciones, compraventas y otras transacciones.</li> </ul> <p>Todo este proceso será evaluado por el docente mediante un proceso de observación sistemática y haciendo uso de una escala de estimación relativa a cómo los estudiantes se desenvuelven en el aprendizaje cooperativo.</p>	<p>1, 2, 3 y 4.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>–Inteligencia interpersonal.</li> <li>–Inteligencia intrapersonal.</li> <li>–Inteligencia lingüística.</li> <li>–Inteligencia espacial.</li> </ul>

<b>ACTIVIDADES DE SÍNTESIS</b>		
<b>Descripción de la actividad</b>	<b>Relación con las metas de comprensión</b>	<b>Relación con las inteligencias múltiples</b>
<p>5. En la quinta actividad, cada grupo de estudiantes debe diseñar dos gráficos, utilizando el software Microsoft Excel. El primero de ellos será de sectores y en él se reflejarán los porcentajes de las diversas tipologías documentales. El segundo será lineal y recogerá la evolución cronológica de las diferentes transacciones realizadas por el centro monástico en el territorio asignado.</p>	1, 2, 3 y 4.	<ul style="list-style-type: none"> <li>–Inteligencia interpersonal.</li> <li>–Inteligencia intrapersonal.</li> <li>–Inteligencia lógico-matemática.</li> <li>–Inteligencia lingüística.</li> <li>–Inteligencia espacial.</li> </ul>
<p>6. En la sexta actividad, cada grupo de alumnos elaborará un mapa en el que aparezcan señalados todos los posibles topónimos o lugares del territorio asignado.</p>	2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>–Inteligencia interpersonal.</li> <li>–Inteligencia intrapersonal.</li> <li>–Inteligencia lingüística.</li> <li>–Inteligencia espacial.</li> </ul>
<p>7. En la séptima actividad, cada grupo de estudiantes creará una presentación en Power Point, Prezi, Canva, etc. a partir de la cual mostrar y explicar a los otros grupos sus gráficos y su mapa. Cada grupo evaluará la presentación de los demás a través de un proceso de coevaluación<sup>5</sup> y haciendo uso de una rúbrica analítica proporcionada por el profesor.</p>	1, 2, 3 y 4.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Inteligencia interpersonal.</li> <li>–Inteligencia intrapersonal.</li> <li>–Inteligencia lógico-matemática.</li> <li>–Inteligencia lingüística.</li> <li>–Inteligencia espacial.</li> <li>–Inteligencia corporal-kinestésica.</li> </ul>

<sup>5</sup> Al igual que sucede con la autoevaluación, la coevaluación se enmarca en las renovadas posibilidades de los procesos de evaluación recogidas en la LOMLOE, que se alejan de los planteamientos tradicionales. Asimismo, también contribuye a la adquisición de la competencia social y de aprender a aprender y al desarrollo de las inteligencias interpersonal e intrapersonal.

### 3.5 Elementos curriculares

El proyecto de comprensión descrito previamente está relacionado con los elementos curriculares que se exponen a continuación.

<b>COMPETENCIAS CLAVE</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Competencia en comunicación lingüística.</li> <li>– Competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería.</li> <li>– Competencia digital.</li> <li>– Competencia personal, social y de aprender a aprender.</li> <li>– Competencia ciudadana.</li> <li>– Competencia en conciencia y expresión culturales.</li> </ul>			
<b>Saberes básicos</b>	<b>Competencias específicas de área curricular</b>	<b>Descriptorios operativos del perfil de salida</b>	<b>Criterios de evaluación</b>
<p><b>C. La Edad Media y la Edad Moderna.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– La Europa feudal: orígenes y características del feudalismo. La sociedad estamental. El papel de la Iglesia.</li> <li>– La Baja Edad Media: transformaciones políticas, económicas, culturales y sociales. Arte y cultura. El Gótico.</li> <li>– Política: la organización política del ser humano y las formulaciones estatales en el mundo. Evolución de la teoría del poder desde la caída del Imperio romano hasta la monarquía hispánica.</li> </ul>	<p><b>1.</b> Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y expresar por contenidos en varios formatos.</p>	<p>CCL2, CCL3, STEM4, CD1, CD2, CC1.</p>	<p><b>1.1.</b> Elaborar, expresar y presentar contenidos propios en forma de resúmenes, líneas de tiempo, cuadros conceptuales y otros formatos mediante el desarrollo de métodos de búsqueda, selección y tratamiento de información relativas a procesos y acontecimientos relevantes del presente y de la Edad Media y Moderna.</p> <p><b>1.2.</b> Contrastar y argumentar sobre temas y acontecimientos de la Edad Media y la Edad Moderna, localizando y analizando de forma crítica fuentes primarias y secundarias como pruebas históricas.</p>

<b>Saberes básicos</b>	<b>Competencias específicas de área curricular</b>	<b>Descriptoros operativos del perfil de salida</b>	<b>Criterios de evaluación</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sociedad: la lucha por la supervivencia y el estatus social durante la Edad Media y la Edad Moderna.</li> <li>- Complejidad social: los estamentos. Desigualdad social y disputa por el poder en la Edad Media y Moderna: formación de oligarquías, la imagen del poder y evolución de la aristocracia.</li> <li>- Patrimonio: el significado de los archivos, bibliotecas y museos y del legado histórico y cultural como patrimonio colectivo.</li> </ul>	<p><b>3.</b> 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.</p>	<p>STEM3, STEM4, STEM5, CPSAA3, CC3, CC4, CE1, CCEC1.</p>	<p><b>3.1.</b> Adquirir conocimiento relevante de la historia, a través de procesos inductivos, la investigación y el trabajo por proyectos, retos o problemas, mediante la elaboración de trabajos que reflejen la comprensión de los fenómenos y problemas abordados.</p> <p><b>3.2.</b> Identificar los principales problemas, retos y desafíos a los que se ha enfrentado la humanidad a lo largo de la Edad Media y Edad Moderna, los cambios producidos, sus causas y consecuencias.</p> <p><b>3.4.</b> Utilizar una secuencia cronológica con objeto de examinar la relación entre hechos y procesos en diferentes períodos y lugares significativos de la Edad Media y Moderna (simultaneidad y duración), utilizando fechas y siglos, términos y conceptos apropiados.</p> <p><b>3.5.</b> Analizar procesos de cambio histórico de relevancia, tales como la expansión del islam o los grandes descubrimientos geográficos en los albores de la Edad Moderna, a través del uso de diferentes fuentes de información, teniendo en cuenta las continuidades y permanencias en diferentes periodos y lugares.</p>

Saberes básicos	Competencias específicas de área curricular	Descriptores operativos del perfil de salida	Criterios de evaluación
	<p>6. Comprender los procesos geográficos, históricos y culturales que han conformado la realidad multicultural en la que vivimos, conociendo y difundiendo la historia y cultura de las minorías étnicas presentes en nuestro país y valorando sus aportaciones.</p>	<p>CCL5, CPSAA3, CC1, CC2, CC3, CCEC1.</p>	<p>6.1. Situar el nacimiento y desarrollo de distintas civilizaciones medievales y modernas y ubicarlas en el espacio y en el tiempo, integrando los elementos históricos, culturales, institucionales y religiosos que las han conformado, identificando sus aportaciones más relevantes a la cultura universal.</p> <p>6.2. Reconocer la organización y las diferencias sociales durante la Edad Media y Moderna.</p>
	<p>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.</p>	<p>CP3, CPSAA1, CC1, CC2, CC3, CCEC1.</p>	<p>7.2. Identificar el origen histórico de los reinos hispánicos y su vertebración.</p> <p>7.3. Señalar los fundamentos de la idea de Europa a través de las diferentes experiencias medievales y modernas e identificar el legado histórico, institucional, artístico y cultural como patrimonio común de la ciudadanía europea.</p> <p>7.4. Conocer, valorar, proteger y conservar el patrimonio artístico, histórico y cultural medieval y moderno.</p>

### 3.6 Rúbricas y escala de estimación

#### 3.6.1 Rúbrica para el proceso de autoevaluación del ejercicio de «compara y contrasta»

Criterio	Nivel 1 (0-4)	Nivel 2 (5-6)	Nivel 3 (7-8)	Nivel 4 (9-10)	Peso
<b>Comprensión de los conceptos</b>	Muestra una comprensión limitada o incorrecta de las principales características de los órdenes. No se identifican similitudes ni diferencias relevantes.	Demuestra una comprensión básica de las características principales de ambos órdenes, pero hay omisiones o imprecisiones. Algunas similitudes y diferencias se identifican, pero de manera superficial.	Muestra una comprensión adecuada de las principales características de ambos órdenes, identificando similitudes y diferencias relevantes en la mayoría de los aspectos, aunque con ciertas omisiones menores.	Demuestra una comprensión profunda y detallada de las características de ambos órdenes, identificando similitudes y diferencias clave de manera precisa y completa. Todos los aspectos relevantes son abordados.	20%
<b>Organización y estructura</b>	La estructura es deficiente o poco clara. No se utilizan párrafos ni se sigue un esquema lógico de comparación y contraste.	La organización es básica. Se presentan algunos párrafos diferenciados, pero la estructura de comparación y contraste no es consistente ni clara.	La estructura es adecuada, con una organización clara entre similitudes y diferencias. Los párrafos se relacionan lógicamente, pero podrían mejorarse las transiciones y la coherencia general.	La estructura es excelente, con una organización clara y coherente. Cada párrafo sigue un esquema lógico que permite una comparación y contraste fluida entre los dos órdenes. Las transiciones son naturales y refuerzan el análisis.	15%
<b>Profundidad del análisis</b>	El análisis es superficial y carece de profundidad. Se presentan afirmaciones sin suficiente justificación ni respaldo.	El análisis es básico y limitado. Algunas afirmaciones están justificadas, pero faltan detalles o evidencia concreta para apoyar las ideas.	El análisis es detallado y la mayoría de las afirmaciones están bien justificadas. Se consideran varios aspectos de cada orden, aunque faltan algunos detalles que enriquecerían el análisis.	El análisis es profundo, detallado y bien fundamentado. Se presentan múltiples perspectivas y todos los aspectos relevantes de cada orden son considerados y respaldados con evidencia sólida.	25%

Criterio	Nivel 1 (0-4)	Nivel 2 (5-6)	Nivel 3 (7-8)	Nivel 4 (9-10)	Peso
<b>Uso de fuentes y referencias</b>	No se utilizan fuentes o las referencias son inadecuadas. No se respeta el formato de citas y faltan evidencias para apoyar las afirmaciones.	Se emplean algunas fuentes, pero no se integran de manera efectiva en el análisis. El formato de las citas es inconsistente y las referencias son escasas o poco relevantes.	Se emplean fuentes adecuadas y se integran de manera apropiada en el texto. El formato de las citas es correcto en la mayoría de los casos. Las referencias son relevantes y apoyan la mayoría de las afirmaciones.	Se utilizan fuentes académicas de alta calidad que se integran de manera excelente en el análisis. El formato de citas es impecable y las referencias apoyan de manera sólida todas las afirmaciones realizadas.	15%
<b>Calidad de la argumentación</b>	La argumentación es débil o no se presenta. Falta lógica en la exposición de ideas y no se desarrollan conexiones claras entre los aspectos comparados.	La argumentación es básica y con ciertas falencias. Algunas ideas están conectadas, pero se presentan inconsistencias o debilidades en la lógica de las comparaciones.	La argumentación es adecuada, con ideas bien conectadas y justificadas en la mayoría de los casos. Se presentan comparaciones y contrastes bien desarrollados, aunque pueden faltar algunas relaciones lógicas.	La argumentación es sólida y bien desarrollada. Todas las ideas están claramente justificadas y las conexiones entre las características de ambas órdenes son lógicas y bien fundamentadas.	15%
<b>Claridad y precisión del lenguaje</b>	El lenguaje utilizado es confuso y contiene numerosos errores gramaticales y ortográficos. Dificulta la comprensión del contenido.	El lenguaje es adecuado, pero con varios errores gramaticales y de estilo que afectan la claridad. Se utilizan algunos términos específicos de manera correcta, pero con imprecisiones.	El lenguaje es claro y preciso. Se utilizan términos específicos de manera adecuada y se presentan pocos errores gramaticales o de estilo.	El lenguaje es preciso, claro y sin errores. Se utilizan términos específicos de manera correcta y coherente, mejorando la calidad del análisis.	10%

### **3.6.2 Rúbrica para el proceso de coevaluación de la presentación oral**

<b>Criterio</b>	<b>Nivel 1 (0-4)</b>	<b>Nivel 2 (5-6)</b>	<b>Nivel 3 (7-8)</b>	<b>Nivel 4 (9-10)</b>	<b>Peso</b>
<b>Contenido y conocimiento del tema</b>	El contenido es incompleto, inexacto o poco relevante. Se presenta información limitada y superficial. No se demuestra un dominio del tema.	El contenido es adecuado pero presenta algunas inexactitudes o lagunas. El conocimiento del tema es básico y la información no se profundiza.	El contenido es correcto y bien organizado. Demuestra un buen dominio del tema, aunque podrían haberse explorado más detalles o ejemplos relevantes.	El contenido es completo, relevante y demuestra un profundo conocimiento del tema. Se presentan ejemplos bien seleccionados y se exploran aspectos detalladamente.	25%
<b>Estructura de la presentación</b>	La estructura es desordenada o poco clara. Los apartados no siguen un orden lógico y hay problemas para entender el desarrollo de la exposición.	La estructura es básica, con cierta coherencia, pero presenta dificultades en la organización de algunos apartados o la secuencia de la información.	La estructura es clara y lógica. Los apartados están bien organizados y la secuencia de la información es fluida en su mayoría.	La presentación sigue una estructura muy clara y lógica, facilitando la comprensión del tema. Todos los apartados están perfectamente organizados y conectados entre sí.	20%
<b>Uso del soporte visual (PowerPoint, Prezi, Canva)</b>	El soporte visual es deficiente. Contiene errores de formato, exceso de texto o imágenes irrelevantes. No apoya la presentación de manera efectiva.	El soporte visual es adecuado, aunque con algunos errores de formato o uso excesivo de texto. Las imágenes y gráficos se emplean, pero no siempre de manera pertinente.	El soporte visual complementa adecuadamente la presentación. Se utiliza texto e imágenes de forma equilibrada, aunque se podrían mejorar algunos aspectos de diseño.	El soporte visual es excelente. Está bien diseñado, es claro y estéticamente atractivo. Complementa y refuerza la exposición, utilizando imágenes, gráficos y texto de manera óptima.	15%

Criterio	Nivel 1 (0-4)	Nivel 2 (5-6)	Nivel 3 (7-8)	Nivel 4 (9-10)	Peso
<b>Habilidades de comunicación oral</b>	La exposición es poco clara, con tono de voz inapropiado y muchos errores de pronunciación. No hay contacto visual ni uso de lenguaje corporal.	La comunicación es comprensible, pero presenta algunos problemas de tono, pronunciación o fluidez. Hay contacto visual ocasional, pero el lenguaje corporal es limitado.	La exposición es clara y fluida. Se usa un tono de voz adecuado y hay buen contacto visual con el público. El lenguaje corporal es apropiado, aunque puede faltar dinamismo.	La comunicación es excelente. La exposición es clara, fluida y con un tono de voz apropiado. Hay contacto visual constante y el lenguaje corporal es expresivo y efectivo.	20%
<b>Interacción con el público</b>	No hay interacción con el público. No se responden preguntas ni se invita a la participación.	La interacción con el público es limitada y no siempre efectiva. Se responden algunas preguntas, pero de manera poco clara.	La interacción con el público es adecuada. Se responden preguntas de forma coherente y se promueve cierta participación.	La interacción es excelente. Se fomenta la participación del público, se responden preguntas con claridad y se muestra apertura para el diálogo.	10%
<b>Creatividad y originalidad</b>	La presentación es monótona y no muestra creatividad. El diseño visual es simple y poco atractivo.	La presentación incluye algunos elementos creativos, pero en general no destacan. El diseño visual es aceptable, aunque se podría mejorar.	La presentación es creativa y original. El diseño visual es atractivo y se muestran ideas interesantes.	La presentación es altamente creativa, original y capta la atención del público. El diseño visual es innovador y se emplean elementos que hacen la presentación única.	10%

### **3.6.3 Escala de estimación para el proceso de observación sistemática**

<b>Criterio</b>	<b>5 Excelente</b>	<b>4 Bueno</b>	<b>3 Aceptable</b>	<b>2 Necesita Mejorar</b>	<b>1 Deficiente</b>
<b>1. Participación</b>					
<b>2. Colaboración y Apoyo Mutuoación</b>					
<b>3. Comunicación y Expresión</b>					
<b>4. Responsabilidad Individual y Cumplimiento</b>					
<b>5. Actitud y Respeto hacia el Grupo</b>					
<b>6. Desempeño del Rol Asignado</b>					

## **4. CONCLUSIONES**

En líneas generales, a lo largo del presente texto se ha abordado la posibilidad de utilizar las fuentes primarias a la hora de trabajar con los contenidos históricos en la ESO. Desde una perspectiva más concreta, se ha recurrido al cartulario del Monasterio de Santa María de Rioseco para transmitir en un aula del segundo curso de la ESO ciertos aspectos relativos al feudalismo y al papel jugado por los centros monásticos dentro de este fenómeno. Así, se ha diseñado un proyecto de comprensión, una herramienta didáctica enmarcada en el contexto de la innovación educativa, que permite a los discentes interiorizar los saberes básicos de forma óptima e ir adquiriendo las competencias clave y específicas correspondientes.

La fundamentación teórica de la propuesta didáctica planteada gira en torno a dos ejes: la Historia Social de la Cultura Escrita y el planteamiento *Learning For Understanding* de la Universidad de Harvard. En base a la primera, un cartulario no se entiende sólo como un registro jurídico y administrativo, sino como un reflejo de la estructura social, económica y política del momento en que se elaboró. De esta forma, se pone de manifiesto que estos volúmenes manuscritos son un claro testimonio de la memoria institucional y cultural de las sociedades medievales. En función del enfoque de la institución norteamericana, surgen los proyectos de comprensión, como una estrategia efectiva para que los alumnos de la ESO desarrollen habilidades cognitivas y metacognitivas, así como competencias transversales como la colaboración, la resolución de problemas y el pensamiento crítico. De hecho, se constata una indudable convergencia entre los proyectos de comprensión y el enfoque competencial de la LOMLOE, al promover los primeros la aplicación práctica del conocimiento en contextos del mundo real.

La inclusión de los cartularios en la propuesta didáctica se justifica como un medio para desarrollar competencias históricas, promoviendo un aprendizaje significativo que sitúa al alumnado en contacto directo con las fuentes. A través de la interpretación crítica de los documentos, se fomenta una comprensión más profunda de los procesos históricos y de la construcción del poder en el periodo medieval, con especial énfasis en el dominio territorial y el rol del clero regular en la consolidación del feudalismo. El estudio del cartulario del monasterio de Santa María de Rioseco, en particular, ofrece una oportunidad para que los estudiantes exploren la interacción entre la escritura y el ejercicio del poder, analizando cómo el acto de documentar transacciones y propiedades se convierte en una herramienta de legitimación y perpetuación de las estructuras de poder.

En definitiva, la propuesta didáctica expuesta en este trabajo pretende mostrar un cambio de paradigma en la enseñanza de la historia en la ESO, orientado hacia la construcción de un conocimiento contextualizado, crítico y flexible. El uso del cartulario como recurso educativo, junto con la implementación de metodologías activas, proporciona un enfoque integrador y renovado, que contribuye a la formación de alumnos autónomos, capaces de interpretar el pasado desde una perspectiva crítica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asegurado, A., y Marrodán, J. (2021). *La LOMLOE y su análisis. Una mirada técnica*. ANELE. [https://anele.org/pdf/la\\_lomloe\\_y\\_su\\_analisis.pdf](https://anele.org/pdf/la_lomloe_y_su_analisis.pdf)
- Blythe, T. (ed.). (1999). *La enseñanza para la comprensión: guía para el docente*. Paidós.
- Coll, C., y Martín, E. (2021). La LOMLOE, una oportunidad para la modernización curricular. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 35. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/731/690>
- Commision International de Diplomatie. (1997). *Vocabulaire International de la Diplomatie*. Universitat de València.
- Chastang, P. (2006). Cartulaires, cartularisation et scripturalité médiévale: La structuration d'un nouveau champ de recherche. *Cahiers de civilisation médiévale*, 49, 21-31.
- Díaz-Lefebvre, R. (2004). Multiple Intelligences, Learning for Understanding and Creative Assessment: Some Pieces to the Puzzle of Learning. *The Teachers College Record*, 16(1). <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00317>
- Escamilla, A. (2014). Un enfoque educativo desde la teoría de las inteligencias múltiples. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (31), 15-42. [https://cesdonbosco.com/wp-content/uploads/2022/12/EYF\\_31.pdf](https://cesdonbosco.com/wp-content/uploads/2022/12/EYF_31.pdf)
- Gardner, H. (2014). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Gardner, H. (2017). *Estructura de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2019). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós.
- Guyotjeannin, O., Morelle, L., y Parisse, M. (1993). Avant-Propos. En *École de Chartes, Les cartulaires. Actes de la Table ronde organisée par l'École nationale de chartes et le G. D. R. 121 du C.N.R.S. (Paris 5-7 décembre 1991)* (pp. 7-9). Librairie Droz et Librairie H. Champion.
- Harvard Graduate School of Education. (2024). *Project Zero*. <https://pz.harvard.edu/>
- Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. (2020, 30 de diciembre). [Ley orgánica] por la que se modifica la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *Boletín Oficial del Estado*, (340), 122.868-122.953. [shorturl.at/so278](https://www.boe.es/boletines/BOE-A-2020-14113)
- Miró, N. (2008). ¿Qué es un proyecto de comprensión?. *Cuadernos de Pedagogía*, (376), 60-65.
- Petrucci, A. (1999). *Alfabetismo, escritura y sociedad*. Gedisa.

- Phillips, H. (2010). Multiple Intelligences: Theory and Application. *Perspectives in Learning: A Journal of the College of Education & Health Professions*, 11(1), <https://csuepress.columbusstate.edu/pil/vol11/iss1/4>
- Ritchhart, R., y Blythe, T. (2008). *Teaching for Understanding Unit vs. Traditional Unit*. <https://pz.harvard.edu/resources/teaching-for-understanding-unit-vs-traditional-unit>
- Rodríguez, E. E. (2011). Los cartularios en España: problemas y perspectivas de investigación. En E. E. Rodríguez Díaz y A. C. García Martínez (Coords.), *La escritura de la memoria: los cartularios. VII Jornadas de la Sociedad Española de Ciencias y Técnicas Historiográficas* (pp. 13-36). Universidad de Huelva.
- Rodríguez, M. (1988). La escritura y el poder: la emisión de documentos en la sociedad murciana. *Áreas: Revista de Ciencias Sociales*, 2, 11-24.
- Solari, M., Borrero, R., y Coll, C. (2023). *La LOMLOE: una oportunidad para mejorar la sociedad del siglo XXI*. Graó.

**CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):**

Sierra Macarrón, L. (2024). Cartularios y proyectos de comprensión: propuesta de innovación educativa para el aprendizaje de la evolución del feudalismo en la Educación Secundaria Obligatoria. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (51), 133-161.