


DIÁLOGO GEOGRÁFICO ASISTIDO (DGA): ADAPTACIÓN DEL CODISEÑO NARRATIVO CON IA A LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y GEOGRAFÍA EN SECUNDARIA

ASSISTED GEOGRAPHICAL DIALOGUE: ADAPTING THE AI POWERED NARRATIVE CO DESIGN METHOD TO SECONDARY HISTORY AND GEOGRAPHY TEACHING

DIÁLOGO GEOGRÁFICO ASSISTIDO: ADAPTAÇÃO DO MÉTODO DE CO DESIGN NARRATIVO COM IA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NO SECUNDÁRIO

 <https://doi.org/10.56238/revgeov16n4-035>

Carlos Guallart Moreno¹

RESUMEN

El artículo presenta una adaptación didáctica del método de codiseño narrativo con inteligencia artificial (IA) a la enseñanza de Historia y Geografía en tercer curso de ESO. Partiendo de una reflexión sobre la interacción con la IA generativa, se contrasta la vía de integración directa —que consiste en hacer preguntas para ampliar o profundizar tras estudiar un tema— con la alternativa del codiseño narrativo, en la que el alumnado y el profesorado desempeñan un papel activo y creativo. El proceso se inicia con el análisis de un caso real (Caso A) mediante prompts a la IA, seguido de un texto reflexivo elaborado por él o la docente que vincula el caso con un concepto del currículo (Tema 1). A continuación, se abre una fase de exploración narrativa en la que se simulan voces de distintos actores —protagonistas, antagonistas o expertos— para enriquecer el análisis. Finalmente, la IA sintetiza lo discutido y el alumnado debate y evalúa las propuestas, desarrollando así la competencia espacial y el pensamiento crítico. El artículo concluye que esta metodología convierte a la IA en un mediador cognitivo, favorece la participación y la creatividad del alumnado, y ofrece un modelo flexible para abordar problemas contemporáneos desde la Geografía y la Historia.

Palabras clave: Codiseño Narrativo con IA. Geografía e Historia. Pensamiento Crítico. Inteligencia Artificial Generativa. Educación Secundaria.

ABSTRACT

This article proposes a didactic adaptation of the narrative co design method with artificial intelligence (AI) for teaching History and Geography in the third year of Spanish secondary education. After a critical reflection on how to interact with generative AI, the paper contrasts the direct integration approach—asking AI follow up questions after studying a topic—with the alternative of narrative co design, in which teachers and students play an active, creative role. The process begins with a factual analysis of a real case (Case A) via AI prompts. The teacher then writes a reflective piece linking the case to a curriculum concept (Theme 1). A narrative exploration phase follows, where simulated voices—such as protagonists, antagonists or experts—enrich the dialogue. Finally, the AI synthesises the discussion and students debate and evaluate the proposals, thus developing spatial competence and critical thinking. The article concludes that this methodology turns AI into a cognitive mediator,

¹ Máster en Organización Territorial y Ambiental. Universidad de Zaragoza.

Correo electrónico: cguallart@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5232-1082>



encourages student participation and creativity, and provides a flexible model for addressing contemporary issues through Geography and History.

Keywords: AI Assisted Narrative co Design. Geography and History. Critical Thinking. Generative Artificial Intelligence. Secondary Education.

RESUMO

O artigo apresenta uma adaptação didática do método de co design narrativo com inteligência artificial (IA) para o ensino de História e Geografia no terceiro ano do ensino secundário espanhol. Após uma reflexão crítica sobre a interação com a IA generativa, contrasta-se a via de integração direta —fazer perguntas à IA para ampliar ou aprofundar após estudar um tema— com a alternativa do co design narrativo, em que docentes e estudantes assumem um papel ativo e criativo. O processo inicia-se com a análise factual de um caso real (Caso A) mediante prompts à IA, seguida por um texto reflexivo elaborado pela professora que liga o caso a um conceito curricular (Tema 1). Depois, abre-se uma fase de exploração narrativa em que se simulam vozes de diferentes atores —protagonistas, antagonistas ou especialistas— para enriquecer o diálogo. Finalmente, a IA sintetiza o discutido e os alunos debatem e avaliam as propostas, desenvolvendo assim a competência espacial e o pensamento crítico. O artigo conclui que esta metodologia transforma a IA em um mediador cognitivo, estimula a participação e a criatividade dos estudantes e oferece um modelo flexível para abordar problemas contemporâneos a partir da Geografia e da História.

Palavras-chave: Co Design Narrativo com IA. Geografia e História. Pensamento Crítico. Inteligência Artificial Generativa. Ensino Secundário.

1 INTRODUCCIÓN

El método de diseño narrativo con inteligencia artificial (IA), formulado por Francesc Pujol (2025), se sustenta en una reflexión crítica sobre la naturalidad de la interacción con herramientas de inteligencia artificial generativa (AGI). Mientras que la vía de integración directa consiste en plantear a la IA preguntas de ampliación o profundización tras el estudio de un tema, para contrastar o validar información de manera estructurada, el codiseño narrativo propone una lógica distinta: la de un usuario que asume un rol activo, creativo y estratégico configurando un proceso iterativo y dialógico en el que la IA actúa como mediador cognitiva. Este enfoque no busca reemplazar la ruta directa, que sigue siendo útil para introducir y consolidar conceptos, sino que la complementa con una dinámica más abierta, exploratoria y generativa de resultados más matizados, holísticos y aplicables.

La parte procesal, igual a la de vía directa, del análisis de un Caso A —una persona, un hecho histórico o un acontecimiento actual—, pero se distancia de él en la siguiente fase: en lugar de pedir a la AI un análisis del Tema 1 (concepto, teorizando el marco interpretativo con lo que se pretende vincular el caso), es el propio usuario quien redacta un texto reflexivo que establece conexiones entre ambos elementos desde su conocimiento experto. Este input inicial orienta todo el desarrollo posterior, ya que las aportaciones de la IA se modulan en función de la dirección marcada por la reflexión humana. A partir de este cruce, el método despliega una fase de exploración narrativa en la que se incorporan diversas perspectivas a través de recursos creativos, como dar voz al protagonista del caso, a un antagonista o a un experto en el tema. Estas interacciones, que pueden repetirse en varias rondas, nos permiten introducir nuevas escala de análisis, matizar interpretaciones y explorar implicaciones no evidentes, para finalmente elaborar una síntesis que responda a la pregunta inicial integrando los distintos ángulos tratados.

En el contexto de la enseñanza de la geografía en secundaria, IAG —y en particular ChatGPT— puede empeñar, según su uso, roles diferenciados: "máquina de respuestas" y el de "socio de pensamiento". En el primer caso, la IA se utiliza como herramienta rápida, ordena y eficiente para acceder a información estructurada, elaborar resúmenes, definir conceptos o elaborar glosarios. Esta función, útil para introducir el procesamiento de contenidos, presenta sin embargo riesgos de superficialidad, dependencia excesiva, pérdida de criterios adecuados y transmisión de sesgos derivados de los datos de entrenamiento (Batista et al., 2024; Bobula, 2024; 2024; Cruz et al., 2024; IA de la facultad, 2024; Gallent-Torres et al., 2024; Giannini, 2023; Martínez, 2024; Meneses, 2023). En el segundo, cuando



se integra como "socio del pensamiento", la IA se convierte en un colaborador dialógico capaz de estimular el análisis, favorecer los debates argumentados, apoyar proyectos de investigación y ampliar la participación de los estudiantes, siempre que las producciones generadas sean verificadas críticamente (Bobula, 2024; Castillo, 2023; Marchena y Veliz, 2024; Misiejuk et al., 2025). Este rol se conecta con ideas emergentes como el "conductor aumentado" y la cooperación entre humanos e IA como principio del diseño pedagógico (OCDE, 2023a; Taller C, 2024; Vallejo, 2024; Wang et al., 2025).

Frente a la linealidad de la vía directa, el codiseño narrativo introduce un ciclo iterativo que potencia dimensiones clave del pensamiento crítico descrito por Paul y Elder (2008): claridad, precisión, relevancia, lógica, amplitud, profundidad y justicia. Al incorporar múltiples perspectivas —fácticas, emocionales, estratégicas y creativas—, genera narrativas integradoras en las que se combinan hechos, teorías, emociones y metáforas, dando lugar a interpretaciones más ricas y aplicadas. Si bien exige mayor inversión de tiempo, un andamiaje docente sólido y criterios de evaluación que valoren tanto el proceso como el producto, sus beneficios en términos de profundidad analítica, empatía y transferencia a contextos reales sonos significativos.

Desde una perspectiva didáctica, el método encaja de forma natural con los conocimientos básicos de 3º de ESO (España, 2022) vinculados al pensamiento geográfico, la competencia espacial y la formación crítica del ciudadano. Es posible aplicar, por ejemplo, al análisis de paisajes y noticias, al estudio de casos sobre políticas urbanas, migraciones o riesgos climáticos, y a la realización de debates con roles y simulaciones que obliguen al estudiante a confrontar datos, intereses y narrativas diversas. De esta manera, la clase de Geografía e Historia se configura como un laboratorio de ciudadanía informada, donde la IA no apoya la reflexión humana, sino que la amplifica, ayudando a construir una comprensión más profunda, plural y contextualizada de los problemas complejos contemporáneos.

En este trabajo, propongo una estructura generalizable para la elaboración de proyectos de diseño narrativo, se presentan 12 actividades como ejemplos de aplicación en contextos educativos reales de la 3ª ESO, con especial atención a la emergencia climática, la sostenibilidad y otros derechos globales

2 PROPUESTA DE ARQUITECTURA DIDÁCTICA POR FASES

Proponemos, a continuación, una estructura generalizable para la elaboración de proyectos de codiseño narrativo con IA en Geografía e Historia. Cada fase incluye orientaciones y ejemplos de posibles actividades

Fase 0 – Preparación y contextualización

Definición de objetivos y conocimientos básicos: seleccionar un caso real vinculado al currículo (emergencia climática, migración, patrimonio, etc.) y el Tema 1 el concepto que hay que abordar (responsabilidad ecosocial, conocimiento territorial, derechos humanos...).

Planificación de la evaluación: acordar con el estudiante los criterios de evaluación basados en estándares de pensamiento crítico (claridad, precisión, relevancia, profundidad, amplitud, lógica y equidad).

Activación de conocimientos previos: debatir en grupo qué saben sobre el caso y qué preguntas se plantean.

Fase 1 – Punto de partida: análisis fáctico

El alumnado fórmula, con ayuda del docente, un primer prompt para que la IA realice un análisis factual del Caso A.

Se pone énfasis en identificar causas, actores, consecuencias y datos cuantitativos, y en verificar la información consultando otras fuentes.

Actividades: lectura crítica del análisis generado por IA, elaboración de una glosa, localización espacial del caso en mapas.

Fase 2 – Conexión inicial creada por el profesor o el alumno

Se escribe un texto reflexivo que vincula el Caso A con el Tema 1, plantando conexiones con experiencias, teorías o valores. Este texto marca la dirección del diálogo y puede incluir preguntas retóricas o hipótesis.

La IA analiza ese texto, ofreciendo complementos, discrepancias o ejemplos que enriquecen el panorama.

Actividades: discusiones grupales sobre el texto, identificación de sorpresas o sesgos, reformulación de preguntas.

Fase 3 – Exploración narrativa abierta

Se propone una serie de interacciones creativas con la IA donde diferentes voces (protagonistas directos, observadores transformados, mediadores expertos, antagonistas) comentan el caso. Cada voz te permite explorar emociones, intereses y diferentes escalas.



Se pueden realizar varias rondas: por ejemplo, un brigadista explica la impotencia ante un incendio, un vecino escéptico reflexiona desde el futuro, una climatóloga propone acciones preventivas, etc.

Actividades: dramatización de ti, debates socráticos, cartografías de perspectivas, escritura de diálogos.

Fase 4 – Síntesis y metacognición

Después de la exploración, se pide a la IA una síntesis que integre las aportaciones y responda a la pregunta inicial.

El alumnado compara la síntesis con sus propias conclusiones y discute qué elementos añadiría o matizaría. Se promueve la metacognición: ¿qué estrategias han funcionado?, ¿qué sesgos han detectado?, ¿qué nuevas preguntas han surgido?

Actividades: redacción de resúmenes comparativos, elaboración de infografías, autoevaluación de las habilidades de pensamiento crítico empleadas.

Fase 5 – Investigación y evaluación

Se organiza un debate final o una asamblea en la que el estudiante propone medidas de acción, planes de sensibilización o proyectos de intervención relacionados con el caso.

La evaluación se lleva a cabo a través de rúbricas y otros instrumentos (ver sección más abajo), valando tanto el proceso como el producto.

Puede generar productos finales como dossieres narrativos, podcasts dramatizados, mapas interactivos, campamentos escolares o exposiciones temáticas.

Fase 6 – Difusión y retroalimentación

Los productos se comparten con la comunidad o lugar escolar (exposiciones, redes sociales, web del centro).

Se recibe retroalimentación externa y se anima al estudiante a reflexionar sobre el impacto de su trabajo y sobre cómo mejorar futuras exploraciones.

3 DESARROLLO DE LOS EJEMPLOS PROPUESTOS

A continuación se proponen doce escenarios para aplicar el codiseño narrativo en el aprendizaje de la geografía con alumnado de quince años. Los temas se apoyan en los conocimientos básicos del tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria (España, 2022).

Estas actividades no pretenden ser una programación cerrada, sino un modelo de integración pedagógica de la IA que sirva como referencia práctica para el profesorado. Su

objetivo es ofrecer ejemplos de cómo se puede implementar la IA generativa como una herramienta creativa, analítica y reflexiva en el aula, fomentando la participación de los estudiantes, el pensamiento crítico y la capacidad de trabajar con múltiples perspectivas. Cada propuesta parte de un caso de estudio real vinculado con los saberes básicos del currículo, y se desarrolla a través de un conjunto estructurado de fases que incluyen:

1. Un **análisis factual** del caso con apoyo de prompts específicos para IA.
2. Un **texto reflexivo inicial** preparado por el profesor, que contextualiza el tema y hace preguntas clave.
3. Una **exploración narrativa abierta** con voces y personajes ficticios que representan diferentes puntos de vista.
4. Una **síntesis final**, que conecta los aprendizajes y fomenta propuestas de acción o reflexión del alumnado.

Los puntos 5 y 6 de la estructura anterior no fueron desreservados por razones de espacio y, por otro lado, porque entiendo que las indicaciones dadas de la misma manera son suficientes para poder llevar a cabo la evaluación de estudiantes y estudiantes (debates, rúbricas, propuestas de mejora, etc.) así como la elaboración de los posibles productos finales.

En la fase de cierre y evaluación es recomendable que el alumnado comparta públicamente los aprendizajes obtenidos. Para ello pueden organizarse debates en los que contrasten las perspectivas recogidas durante la exploración narrativa y propongan acciones concretas en relación con la tema trabajada. Este intercambio servirá también para evaluar el grado de comprensión, la empatía con las distintas voces simuladas y la capacidad de elaborar propuestas realistas; Una rúbrica facilita la valoración de estos aspectos, prestando atención tanto a solidez del análisis como a la originalidad y pertinencia de las soluciones planteadas. El docente puede complementar este evento con una sección de autoevaluación y coevaluación, en la que cada participante reflexiona sobre su proceso de aprendizaje y sobre cómo contribuye al trabajo colectivo.

En cuanto a los productos finales, las actividades permiten generar diversos materiales que integran el análisis fáctico, la reflexión crítica y la creatividad narrativa. Un dossier con los textos y las síntesis puede convertirse en una publicación digital o impresa para compartir con la comunidad educativa. Los informes y diálogos creados durante las simulaciones pueden dar lugar a podcasts o dramatizaciones, que fomentan la expresión

oral y la difusión de los temas tratados. Otras opciones son infografías y mapas interactivos, campañas de sensibilización en redes sociales sobre consumo responsable o igualdad, y proyectos participativos, como propuestas de movilidad sostenible o planes de dinamización rural, que acerquen la clase y estén diseñados en el entorno circundante.

Los temas seleccionados para las actividades abarcan problemas ambientales, sociales, culturales y económicos, desde la transición energética hasta el acceso al agua, pasando por la conservación del patrimonio, los cambios culturales vinculados a la globalización o las desigualdades derivadas del comercio internacional. Todos ellos han sido diseñados para un curso específico (3º de ESO), pero el enfoque y la metodología les permiten adaptarse a otras etapas y siglas con facilidad.

Es importante destacar que los prompts y los textos iniciales que se incluyen son meros ejemplos de partida. El profesor puede modificarlos, ampliarlos o adaptarlos a su estilo, al nivel competente del grupo o a las características específicas del contexto educativo. El formato propuesto —con objetivos de aprendizaje, saberes básicos vínculos y fases detalladas— proporciona un andamiaje claro que facilita tanto la implementación como la adaptación de las actividades .

Además de su aplicación directa, este material busca servir de inspiración para el diseño de nuevas propuestas que combinen análisis de casos reales, narrativas con IA y reflexión crítica, para que la enseñanza de la Geografía y la Historia conecte de una manera más viva con la realidad contemporánea y con las rectas globales.

Actividad 1: Incendio de la Sierra de la Culebra

Objetivos de aprendizaje

- Los estudiantes podrán analizar las causas, la gestión y las consecuencias del incendio en la Sierra de la Culebra desarrollando conocimientos sobre la emergencia climática y la sostenibilidad para comprender sus implicaciones ambientales, sociales y económicas.
- Los estudiantes podrán relacionar el incendio de la Sierra de la Culebra con la emergencia climática, la sostenibilidad y la responsabilidad ecosocial aplicando conocimientos sobre la acción y la posición frente a la emergencia climática para valorar críticamente la interdependencia entre los fenómenos naturales y los comportamientos humanos.
- Los estudiantes podrán explorar diferentes perspectivas sobre el incendio de la Sierra de la Culebra utilizando narrativas simuladas con IA y conocimientos vinculados a la

ciudadanía ética digital para fomentar el pensamiento crítico y la empatía frente a los problemas socioambientales.

- Los estudiantes podrán proponer medidas que puedan promover la sostenibilidad conociendo la responsabilidad ecosocial y la acción ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible con el propósito de promover cambios positivos en su entorno.

Conocimientos básicos vinculados (3º ESO)

- Acción y posición ante la emergencia climática.
- Emergencia climática y sostenibilidad.

Fase 1 — Punto de partida: análisis factual del Caso

Pauta 1: Conducir a un análisis de las causas, gestión y consecuencias del incendio forestal ocurrido en junio de 2022 en la Sierra de la Culebra (Zamora), uno de los más graves de la historia reciente de España. Incluye factores climáticos, socioeconómicos y de gestión forestal.

Fase 2 — Conexión inicial creada por el profesor

Texto reflexivo inicial:

El incendio que devastó la Sierra de la Culebra en junio de 2022 no fue un accidente aislado, sino el resultado de un coctel que tomamos tuvo tiempo de prepararse: aceites de calor más intensos y frecuentes, abandono rural, bosques densos sin manejo preventivo y un clima que no es el mismo de antes. En solo unos días, el fuego consumió más de 30.000 hectáreas, desalojó pueblos y se redujo a hábitats únicos.

La emergencia climática no es un concepto manual: está en el aire seco, a la velocidad de las llamas, en la impotencia de quienes intentan matarlo. Y, sin embargo, seguimos actuando como si fueran fenómenos inevitables. La pregunta es incómoda: ¿apercemos esta devastación como parte del verano o nos atrevemos a cambiar?

El incendio también muestra las brechas entre lo urbano y lo rural. Muchas de las áreas afectadas habían sufrido décadas de población y desintegración: menos personas para cuidar la colina, menos recursos para prevenir, más combustible para el fuego. El resultado fue un desastre ecológico y social que nos obliga a apuntar más allá del titular y preguntarnos qué políticas, hábitos y prioridades hemos traicionado hasta aquí.

Si seguimos sin actuar, la Sierra de la Culebra será recordada solo como un lugar que arde. Pero también puede convertirse en un símbolo: en el momento en que entendemos que la sostenibilidad no es un eslogan, sino la única forma de protegerla de caídas.



Pauta 2: Analiza este texto reflexivo sobre el incendio de la Sierra de la Culebra y sus implicaciones para la acción frente a la emergencia climática y la sostenibilidad.

Fase 3 — Exploración narrativa abierta

Voz: un bombero que vivió el incendio

Pauta 3: Imagina que fuiste un bombero que participó en la extinción del incendio de la Sierra de la Culebra en junio de 2022. Escribe un relato en primera persona describiendo la experiencia, la sensación de impotación ante el fuego y la relación que ves entre este incendio y el cambio climático.

Voz: Antagonista ideológico

Sugerencia 4: Imagina que fueras un vecino de la zona que, en 2022, se mostró escéptico sobre el cambio climático. Ahora, 10 años después, reflexiono sobre lo que sucedió en la Sierra de la Culebra y cómo ha cambiado tu perspectiva.

Voz: Experto en diálogo

Pauta 5: Escriba un diálogo entre un climatólogo y un bombero sobre cómo explicar al público la relación entre los incendios extremos y la emergencia climática. Incluye desacuerdos, propuestas de comunicación y ejemplos de acciones preventivas que podrían implicar a la comunidad escolar.

Fase 4 - Resumen final

Pauta 6: Teniendo en cuenta todo lo que hemos conversado en este chat, haz una síntese que explique como los fires forestales extremos, como el de la Sierra de la Culebra en 2022, ilustran la emergencia climática y qué medidas puede impetiar el alumnado de secundaria para favor la sostenibilidad.

Actividad 2: Explotación del coltán en la República Democrática del Congo

Objetivos de aprendizaje

- Los estudiantes podrán analizar el origen, la extracción y el uso del coltán en la industria tecnológica mediante el desarrollo de conocimientos sobre las estructuras económicas del mundo actual y los avances tecnológicos para comprender sus implicaciones sociales, económicas y ambientales.
- Los estudiantes podrán relacionar la explotación del coltán con el colonialismo histórico, las nuevas subordinaciones económicas y la desigualdad global aplicando conocimientos sobre el colonialismo, el imperialismo y la desigualdad e injusticia en el contexto local y global para interpretar críticamente las dinámicas de poder y dependencia.



- Los estudiantes podrán explorar diversas perspectivas sobre la explotación del coltán a través de narrativas simuladas con IA y conocimientos vinculados a la ciudadanía ética digital con el propósito de fomentar el pensamiento crítico, la empatía y el análisis desde diferentes perspectivas.
- Los estudiantes podrán proponer medidas de comercio justo para reducir las injusticias asociadas con la explotación del coltán empleando conocimientos sobre responsabilidad ecosocial y compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible para promover el consumo y la producción responsables.

Conocimientos básicos vinculados (3º ESO)

- Colonialismo, imperialismo y nuevas subordinaciones económicas y culturales.
- Desigualdad e injusticia en el contexto local y global.

Fase 1 — Punto de partida: análisis factual del Caso

Pauta 1: Un análisis del origen del coltán, sus principales usos en la industria electrónica, las condiciones laborales en su extracción en la República Democrática del Congo y su relación con la historia colonial de la región.

Fase 2 — Conexión inicial creada por el profesor

Texto reflexivo inicial:

Del caucho y el marfil al coltán, la historia de la República Democrática del Congo parece escrita con la tinta de la codicia. A finales del siglo XIX, el dominio colonial belga extrajonó, y marfil a la costa de trabajos forzados, mutilaciones y millones de vidas truncadas. Hoy, el coltán, un mineral clave para nuestros teléfonos, computadoras y consolas, se extrae en condiciones que recuerdan demasiado a este pasado: jornadas de trabajo extenuantes, salarios miserables, seguridad y violencia en las minas.

La independencia política no trae independencia económica. Las reglas del comercio mundial y la demanda tecnológica mantienen un estándar de extracción en el que la riqueza va y la pobreza disminuye. Esta asimetría tecnológica —de donde los países que consumen dispositivos son los que menos fallan en obtener sus materiales— perpetúa una forma de colonialismo sin banderas.

Lo más inquietante es que esta historia se basa en nuestro consumo diario. Cada batería de litio, cada condensador que usamos, puede llevar a la huella de un conflicto armado o una explotación laboral injusta. La pregunta incómoda es: ¿somos solo usuarios inocentes o cómplices pasivos?



Si el colonialismo del pasado se basa en la fuerza militar y la ocupación territorial, hoy se alimenta de la indiferenciación global y la opacidad de las cadenas del ministro. Romper este ciclo requiere mirar más allá de la pantalla y preguntarnos qué coste real tiene que ese dispositivo esté en nuestras manos.

Tema 2: Analiza este texto reflexivo sobre la explotación del coltán en el Congo, relacionándolo con el colonialismo histórico, las nuevas subordinaciones económicas y la desigualdad global.

Fase 3 — Exploración narrativa abierta

Voz: un minero congoleño.

Mensaje 3: Imagina que eres un minero congoleño que trabaja en la extracción de coltán. Escribe un relato en primera persona describiendo un día de trabajo, las condiciones, los riesgos, lo que piensas sobre el destino del mineral que extraes y cómo ves la relación con la historia de tu país.

Voz: antagonista estructural, emprendedor europeo

Mensaje 4a: Imagina que eres un empresario europeo de la industria tecnológica explicando por qué compras coltán procedente del Congo sem exigir trazabilidad. Describe sus argumentos económicos, logísticos y competitivos.

Voz: antagonista estructural, reflexiona años después

Pauta 4b: Ahora, como concepto erróneo del emprendedor, escribe una reflexión sobre las consecuencias de tus decisiones y su relación con la injusticia global y el legado colonial.

Voz: mediador experto dialogando con ambos

Pauta 5: Escribe un diálogo entre un historiador especializado en colonialismo y nuevas subordinaciones económicas, un minero congoleño y un empresario europeo. El historiador plantea cómo el pasado colonial continúa influyendo en la explotación actual de los recursos en el Congo.

Fase 4 - Resumen final

Mensaje 6: Teniendo en cuenta todo que hemos conversado en este chat, haz una síntesis que explique cómo la explotación del coltán en el Congo refleja las continuidades del colonialismo y las nuevas subordinaciones económicas y culturales, y que el comercio justo puede aumentar o reducir estas injusticias e fomentar un consumo tecnológico más responsable.



Actividad 3: Transición energética en España

Objetivos de aprendizaje

- Los estudiantes podrán analizar el cierre de la mina de carbón en Asturias y su relación con la emergencia climática desarrollando conocimientos sobre la emergencia climática y la sostenibilidad para comprender sus implicaciones ambientales, sociales y económicas.
- Los estudiantes serán capaces de relacionar la transición energética con la justicia climática y la responsabilidad ecosocial, aplicando conocimientos sobre responsabilidad ecosocial y compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible para valorar críticamente su impacto en las comunidades y el medio ambiente.
- Los estudiantes podrán explorar diversas perspectivas sobre la descarbonización a través de narrativas simuladas con IA y conocimientos vinculados a la ciudadanía ética digital con el propósito de fomentar el pensamiento crítico, la empatía y el análisis desde diferentes perspectivas.
- Los estudiantes podrán proponer medidas para una transición energética justa, enfatizando el conocimiento sobre la responsabilidad ecosocial y la acción frente a la emergencia climática para promover un cambio sostenible e inclusivo.

Conocimientos básicos vinculados (3º ESO)

- Responsabilidad ecosocial.
- Emergencia climática y sostenibilidad.

Fase 1 — Punto de partida: análisis fáctico del caso A

Pauta 1: Aportar un análisis sobre la historia de las masas mineras asturianas, las minas de carbón, las causas de este cierre y los aviones de conversión tienen energías renovables. Incluye implicaciones sociales, laborales y ambientales.

Fase 2 — Conexión inicial creada por el profesor

Texto reflexivo inicial:

El cierre de las minas de carbón en Asturias no es una medida medioambiental: es un cambio profundo en la forma de producir energía y entender el trabajo. Durante generaciones, las cuencas mineras han sido el corazón de una identidad forjada en torno al esfuerzo, la solidaridad y la lucha sindical. La descarbonización, necesaria para frenar la emergencia climática, se ha conseguido con la promesa de un futuro renovable, pero también con el riesgo de dejar atrás a quienes construyeron el pasado energético del país.



El carbono se ha visto afectado por los hogares, las industrias y las ciudades, pero el aire también se ha contaminado y el cambio climático se ha acelerado. Ahora, el reto es abandonar esta fuente de energía sin que las comarcas mineras se conviertan en territorios fantasma. Una transición justa significa que las personas y comunidades afectadas tienen alternativas reales: empleo digno, formación adaptada, inversión pública y respeto por su historia.

La justicia climática nos recuerda que no todos contribuimos por igual al problema ni sufrimos las mismas consecuencias. Si la transición energética no se diseña pensando en las personas, será solo un cambio técnico, no un cambio justo. La pregunta es: ¿remos capaces de encender con el sol y el viento un futuro que también ilumine a quienes trabajaron bajo tierra?

Pauta 2: Analiza este texto reflexivo sobre la transición energética en Asturias, conectándolo con la responsabilidad ecosocial y la emergencia climática. Incluye referencias a la justicia climática y la necesidad de una transición justa.

Fase 3 — Exploración narrativa abierta

Voz: minero jubilado

Indicación 3: Imagina que eres un minero jubilado de Asturias. Escribe un relato en primera persona recorda tu vida laboral, los riesgos y el orgullo del trabajo en la mina, y expresando tus sentimientos ante el cierre de las minas y la llegada de las energías renovables.

Voz: líder sindical reflexionando sobre el pasado

Sugerencia 4: Imagina que fueras un líder sindical en las zonas mineras que reflexiona, después de eso, sobre las decisiones tomadas durante la conferencia minera. Reconoce que se pudo haber hecho mejor para anticipar y preparar la transición energética.

Voz: experto en energías renovables

Pauta 5: Escribir un texto en primera persona de un ingeniero en energías renovables que explique que las condiciones son necesarias para que la transición energética en Asturias sea justa para las comunidades mineras, incluyendo medidas de empleo, formación y participación ciudadana.

Fase 4 - Resumen final

Mensaje 6: Teniendo en cuenta todo que hemos conversado en este chat, haz una síntesis que explica las implicaciones sociales de la descarbonización en Asturias y proponga



medidas para garantir una transição energética justa e sustentável para las comunidades mineras.

Actividad 4: Patrimonio y turismo: la Alhambra de Granada

Objetivos de aprendizaje

- Los estudiantes serán capaces de analizar la historia, la conservación y los atractivos turísticos de la Alhambra de Granada desarrollando conocimientos sobre el patrimonio como un bien y como un recurso para comprender su valor histórico, cultural y económico.
- Los estudiantes serán capaces de relacionar la gestión del patrimonio con el turismo sostenible, aplicando conocimientos sobre el respeto y la conservación del patrimonio material e inmaterial y la responsabilidad ecosocial para evaluar su impacto en el desarrollo local y global.
- Los estudiantes podrán explorar las perspectivas de los diferentes actores involucrados en la gestión de la Alhambra a través de narrativas simuladas con IA y conocimientos vinculados a la ciudadanía ética digital con el fin de fomentar el pensamiento crítico, la empatía y el análisis desde diferentes perspectivas.
- Los estudiantes podrán proponer medidas para equilibrar la protección y el beneficio del patrimonio mediante el conocimiento sobre la gestión y difusión de la riqueza patrimonial y el compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible para favorecer un turismo responsable y sostenible.

Conocimientos básicos vinculados (3º ESO)

- El patrimonio como bien y como recurso.
- Puesta en valor, difusión y gestión de la riqueza patrimonial.

Fase 1 — Punto de partida: análisis fáctico del caso A

Pauta 1: Un análisis de la historia de la Alhambra de Granada, su declaración como Patrimonio de la Humanidad, las acciones de conservación llevadas a cabo y el impacto del turismo de masas en el monumento y la ciudad. Incluye retos y propuestas para un turismo sostenible.



Fase 2 — Conexión inicial creada por el profesor

Texto reflexivo inicial:

La Alhambra de Granada no es solo un monumento: es un testimonio de siglos, una obra que une arte, historia y paisaje. Desde sus murallas, patios y jardines, se puede leer la historia de Al-Andalus, la Reconquista y el patrimonio que, después, sigue al mundo.

Pero su belleza es también su vulnerabilidad. La afluencia masiva de visitantes pone la preservación y cambia la vida cotidiana de la ciudad. Los edulcorantes y las paredes se han desgastado; Los precios y los espacios públicos cambian para adaptarse a un flujo constante de turistas.

Gestionar la Alhambra significa encontrar un delicado equilibrio: abrirla al mundo y siempre al mismo tiempo, protegerla de su propio éxito. Un turismo que se limita a consumir imágenes rápidas pone en riesgo el alma del lugar. Se puede hacer un turismo responsable, a cambio, de sostener la conservación y el bien local.

La pregunta es: ¿queremos que la Alhambra sea solo una postal, o un legado vivo que las próximas generaciones puedan disfrutar sin que pierda su autenticidad?

Pauta 2: Analiza este texto reflexivo sobre la Alhambra de Granada, conectándolo con la gestión del patrimonio, el impacto del turismo y el equilibrio entre conservación y disfrute.

Fase 3 — Exploración narrativa abierta

Voz: guía turístico

Pauta 3: Imagina que fueras un guía turístico que trabaja en la Alhambra desde hace años. Escribe un relato en primera persona explicando lo que significa para ti el monumento, las satisfacciones de tu oficina y las dificultades a las que te enfrentas ante la masificación turística.

Voz: vecino de El Albaicín

Pauta 4: Imagina que eres un vecino de la Abadía de Granada que expresa su punto de vista sobre cómo el turismo relacionado con la Alhambra ha cambiado la vida en el barrio. Incluye quejas y propuestas de mejora.

Voz: gesto patrimonial con los anteriores

Pauta 5: Redactar un diálogo entre un gestor patrimonial especializado en la conservación de monumentos, el guía turístico y el residente del Albaicín. El gestor planifica las buenas prácticas para que la Alhambra se conserve y el turismo sea sostenible, y escanea las preocupaciones de los demás.



Fase 4 - Resumen final

Pauta 6: Teniendo en cuenta todo lo que hablamos en esta charla, hay un resumen que explica la importancia de poner en valor la Alhambra como patrimonio y proponer medidas para promover un turismo sostenible que proteja el monumento y beneficie a la comunidad local.

Actividad 5: Participación ciudadana: huertos urbanos en Madrid

Objetivos de aprendizaje

- Los estudiantes podrán analizar el origen, la gestión y el impacto social de los huertos comunitarios urbanos en Madrid mediante el desarrollo de conocimientos sobre el compromiso cívico y la participación ciudadana para comprender su contribución a la sostenibilidad y sostenibilidad de la comunidad.
- Los estudiantes serán capaces de relacionar las iniciativas de las aldeas comunitarias urbanas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la educación ambiental y la cohesión social, aplicando conocimientos sobre responsabilidad ecosocial y conocimiento social e integración para valorar su papel en la mejora del entorno urbano y la calidad de vida.
- Los estudiantes podrán explorar diversas perspectivas sobre los huertos comunitarios urbanos a través de narrativas simuladas con IA y conocimientos vinculados a la ciudadanía ética digital con el propósito de fomentar el pensamiento crítico, la empatía y el análisis desde diferentes perspectivas.
- Los estudiantes serán capaces de fomentar la reflexión sobre la participación ciudadana en la sostenibilidad urbana, comprometiendo conocimientos sobre el compromiso y la acción ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible para promover la implicación activa y responsable en la gestión del medio ambiente.

Conocimientos básicos vinculados (3º ESO)

- Compromiso y acción ante los ODS.
- Compromiso cívico y participación ciudadana.

Fase 1 — Punto de partida: análisis fáctico del caso A

Pauta 1: Proporcionar un análisis del origen de los huertos urbanos en Madrid, su gestión comunitaria, sus beneficios ambientales y sociales, y su relación con los Objetivos



de Desarrollo Sostenible. Incluye ejemplos concretos de distintos distritos y los retos a los que se enfrentan.

Fase 2 — Conexión inicial creada por el profesor

Texto reflexivo inicial:

Entre calles y edificios, en casas señoriales que antes eran campos abiertos, había espacios verdes atendidos por pequeños pueblos: los huertos urbanos. No son solo lugares onde crecen tomates o lechugas, sino puntos de encuentro donde germinan ideas, amistades y conciencia ambiental.

Estas iniciativas comunitarias se conectan directamente con varios Objetivos de Desarrollo Sostenible: hambre cero, ciudades y comunidades sostenibles, acción climática. Pero también con algo menos medible y muy valioso: el sentido de pertenencia y la cohesión social.

Los huertos urbanos son aulas al aire libre donde se aprende que la tierra necesita tiempo, cuidado y colaboración. Y, sobre todo, que la sostenibilidad no se decreta: se practica, día a día, codo a codo.

La pregunta es: ¿queremos ciudades donde la gente solo pase de largo o ciudades donde el vecindario se conozca, se organice y cultive juntos un futuro más verde?

Pauta 2: Analiza este texto reflexivo sobre los huertos urbanos en Madrid, relacionándolo con el compromiso cívico, los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la educación ambiental y la cohesión social.

Fase 3 — Exploración narrativa abierta

Voz: participante adolescente

Pauta 3: Escribe una carta en primera persona de un adolescente que participa en un pueblo urbano de Madrid, contando por qué se casó, quién aprendió y cómo cambió su relación con el barrio.

Voz: concejal cambiando de opinión

Mensaje 4: Imagina que eres un concejal que al principio se opuso a los huertos urbanos por considerarlos una pérdida de espacio o recursos. Escribe una reflexión posterior, explicando cómo cambió tu opinión y qué valor les reconoces ahora.

Voz: diálogo de lo anterior con un urbanista

Pauta 5: Escribe un diálogo entre un urbanista, el participante adolescente y el concejal. El urbanista explica cómo integrar los huertos urbanos en el diseño de los barrios más sostenibles y echar por tierra sus experiencias e inquietudes.



Fase 4 - Resumen final

Mensaje 6: Teniendo en cuenta todo lo que hemos conversado en este chat, haz una síntesis que explica el valor de la participación ciudadana en proyectos como los huertos urbanos, su impacto en la sostenibilidad y la cohesión social, y cómo pueden motivar a otras comunidades a implicar.

Actividad 6: Acceso al agua y justicia global

Objetivos de aprendizaje

- Analizar las diferencias en el acceso al agua entre el norte de África y Europa.
- Relacionar el acceso al agua con los derechos humanos, la desigualdad global y los ODS.
- Explora diversas perspectivas a través de narrativas simuladas.
- Proponer compromisos personales y colectivos por la justicia del agua.

Conocimientos básicos vinculados (3º ESO)

- Desigualdad e injusticia en el contexto local y global.
- Responsabilidad ecosocial.

Fase 1 — Punto de partida: análisis fáctico del caso A

Pauta 1: Proporcionar un análisis comparativo de la disponibilidad de agua en el norte de África y Europa. Explica las principales causas de la escasez en algunas regiones, sus logros sociales, sanitarios y económicos, y las políticas o iniciativas internacionales para mejorar el acceso al agua.

Fase 2 — Conexión inicial creada por el profesor

Texto reflexivo inicial:

El acceso al agua potable es un derecho humano reconocido por la ONU, pero no una realidad universal. Mientras en muchas ciudades europeas abre un grifo y tenemos agua limpia al instante, en deas del españas de norted de antas de los personas —sobre todo mujeres y niñas— recurren cada día kilómetros para llenar bidones.

Esta desigualdad no es solo un problema geográfico climático: también es el resultado de decisiones políticas, modelos económicos y prioridades globales. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible para garantizar el agua y el saneamiento para todos son clave para la salud, la educación y la igualdad de oportunidades.



El agua no es un recurso infinito, y su gestión es un espíritu de nuestras prioridades éticas. La pregunta es: ¿Estamos dispuestos a cambiar hábitos y políticas para no tener que elegir entre estudiar o caminar durante horas para conseguir agua?

Tema 2: Analiza este texto reflexivo sobre el acceso al agua, relacionándolo con la desigualdad e injusticia global y la responsabilidad ecosocial. Incluye referencias a los derechos humanos y a los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Fase 3 — Exploración narrativa abierta

Voz: adolescente del norte de África

Pauta 3: Escribe un relato en primera persona de un adolescente que vive en una zona rural del norte de África y camina varios kilómetros cada día para recoger agua. Describe el recorrido, las dificultades y lo que sueña para su futuro.

Voz: persona europea

Pauta 4: Imagina que eres una persona europea que, después de informarse, descubre las implicaciones de su consumo diario de agua y su conexión con la escasez en otras regiones. Escribe una reflexión personal sobre cómo cambia tu forma de ver este recurso y qué compromisos decides asumir.

Voz 1 diálogo de un experto en cooperación al desarrollo con los anteriores

Pauta 5: Describa un diálogo entre un experto en cooperación para el desarrollo, un adolescente norteafricano y una persona europea. La experta explica las causas estructurales de la desigualdad hídrica, salta sus experiencias y propone acciones para lograr un acceso equitativo y sostenible al agua.

Fase 4 - Resumen final

Mensaje 6: Teniendo en cuenta todo lo que hemos conversado en este chat, haz una síntesis que explique cómo la desigualdad en el acceso al agua refleja injusticias globales y qué compromisos personales y colectivos pueden asumirse para avanzar hacia la justicia hídrica.

Actividad 7: Cambios culturales y consumo global: cadenas de comida rápida en España

Objetivos de aprendizaje

- Los estudiantes serán capaces de analizar la llegada y expansión de las cadenas de comida rápida a España desde los años 80 desarrollando conocimientos sobre la globalización, los movimientos migratorios y la interculturalidad para comprender sus causas y consecuencias sociales, culturales y económicas.



- Los estudiantes podrán relacionar la expansión de la comida rápida con la globalización, los cambios culturales y la diversidad social aplicando conocimientos sobre diversidad social y multiculturalismo para interpretar críticamente sus efectos sobre la identidad y los hábitos alimentarios.
- Los estudiantes podrán explorar el impacto de la comida rápida en las tradiciones culinarias y los movimientos que las definen a través de narrativas simuladas con IA y conocimientos vinculados a cambios culturales y movimientos sociales con el objetivo de fomentar el pensamiento crítico, la empatía y la valoración del patrimonio gastronómico.
- Los estudiantes podrán proponer estrategias para preservar las tradiciones gastronómicas mediante el desarrollo del conocimiento sobre el patrimonio como recurso y compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible para promover la conservación y transmisión de la cultura alimentaria.

Conocimientos básicos vinculados (3º ESO)

- Cambios culturales y movimientos sociales.
- Diversidad social y multiculturalidad.

Fase 1 — Punto de partida: análisis fáctico del caso A

Pauta 1: Un análisis de la expansión de las cadenas de comida rápida en las ciudades españolas desde la década de 1980. Explica su relación con la globalización, los cambios en las dietas, los impactos económicos y culturales, y la respuesta a movimientos gastronómicos como el slow food.

Fase 2 — Conexión inicial creada por el profesor

Texto reflexivo inicial:

Desde el octavo año, las cadenas de comida rápida han cambiado el paisaje urbano y nuestros hábitos alimenticios. Lo que empezó como una novedad exótica se ha convertido en parte del día a día de muchas personas. Sus lugares iluminados y menús estandarizados son símbolos de un mundo interconectado, pero también de una globalización que difumina las fronteras... y a veces tradiciones.

Mientras la comida rápida ofrece rapidez, precios competitivos y familiaridad para el viajero, también desplaza a recetas, técnicas y costumbres, transmitidas de generación en generación. La tortilla de patatas o el cocido compite con hamburguesas y nuggets en las mesas familiares.



Como respuesta, han surgido movimientos como el slow food, que reivindican los productos locales, los ritmos pausados y la defensa del patrimonio gastronómico.

La pregunta es: ¿podemos disfrutar de lo global sin perder el sabor del propio?

Tema 2: Analiza este texto reflexivo sobre la expansión de la comida rápida en España, relacionándolo con los cambios culturales, la globalización y la diversidad social. También incluye la respuesta de movimientos sociales como la comida lenta.

Fase 3 — Exploración narrativa abierta

Voz: cocinera tradicional

Pauta 3: Imagina que eres un restaurante que ha trabajado toda tu vida en un restaurante familiar tradicional español. Escribe un relato en primera persona sobre cómo la expansión de la comida rápida ha afectado a tu negocio y a la cultura gastronómica de tu ciudad.

Voz: gerente de la cadena de comida rápida

Pauta 4: Imagina que eres el gestor de una cadena de comida rápida en España. Reconozca los beneficios económicos de su negocio, pero también reflexione sobre el impacto cultural que tiene. Describe cómo percibes el equilibrio entre lo global y lo local.

Voz: Sociólogo dialogando con los anteriores

Sugerencia 5: Escriba un diálogo entre un sociólogo, la cocina tradicional y el gerente de la cadena de comida rápida. El sociólogo analiza cómo el consumo global influye en las identidades alimentarias y propone ideas para preservar las tradiciones gastronómicas sin renovar la innovación.

Fase 4 - Resumen final

Pauta 6: Teniendo en cuenta todo lo que hemos hablado en esta charla, hay una síntesis que explica cómo el consumo global influye en las culturas alimentarias locales en España y propone estrategias para preservar las tradiciones gastronómicas en un mundo globalizado.

Actividad 8: Cooperación poblacional y territorial en las montañas Celtibérica

Objetivos de aprendizaje

- Los estudiantes podrán comprender las causas históricas y económicas de la población en áreas como las montañas celtibéricas mediante el desarrollo de conocimientos sobre las estructuras económicas en el mundo actual y los cambios culturales y los movimientos sociales para identificar los factores que han condicionado la vacante rural.



- Los estudiantes serán capaces de analizar las consecuencias sociales, culturales y ambientales de la vacunación rural aplicando conocimientos sobre cohesión e integración social y responsabilidad ecosocial para valorar sus implicaciones en la sostenibilidad territorial.
- Los estudiantes podrán reflexionar sobre la cohesión social y el derecho a un desarrollo equilibrado en todo el territorio mediante el conocimiento sobre el compromiso cívico y la participación ciudadana para promover una visión inclusiva y equitativa del desarrollo rural.
- Los estudiantes podrán proponer estrategias individuales y colectivas para enfrentar el desarrollo y revitalizar el entorno rural aplicando conocimientos sobre compromiso y acción ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible para impulsar iniciativas que favorezcan la sostenibilidad y el bienestar de las comunidades rurales.

Conocimientos básicos vinculados (3º ESO)

- Desigualdad e injusticia en el contexto local y global.
- Conocimiento e integración social.
- Responsabilidad colectiva e individual.
- Compromiso cívico y participación ciudadana.

Fase 1 — Punto de partida: análisis fáctico del caso A

Pauta 1: Analiza las causas y consecuencias del vaciamiento demográfico en la Serranía Celtibérica. Explica los factores económicos, sociales y políticos que han llevado a la pérdida de población y cómo afecta el acceso a los servicios, el empleo y el patrimonio cultural. Menciona iniciativas que se están aplicando a la repoblación rural y al desarrollo.

Fase 2 — Conexión inicial creada por el profesor

Texto reflexivo inicial

Quando un pueblo cae sin niños o niños, los ecos de su historia también se borran. En la sierra de Celtibérica, las campanas repican para muy pocos y los edificios se vacunaron a la misma velocidad que las clases y consultas médicas. Este abandono no es accidental: responde a décadas de políticas que han concentrado oportunidades en las ciudades, la falta de infraestructura y la idea de que lo rural es sinónimo de atraso.

Sin embargo, la vida en el campo es nuestra identidad cultural y cuida nuestros paisajes. No podemos hablar de igualdad si toleramos que haya territorios sin voz ni servicios, o personas que deban migrar porque no encuentran trabajo. Revitalizar el medio



rural es un acto de justicia y correspondencia intergeneracional: requiere cambiar las percepciones, diversificar la economía y esconder a los que resisten en los pueblos.

Tema 2: Analiza este texto reflexivo sobre la despoblación, la desigualdad territorial relacional y la responsabilidad individual y colectiva. Incluye referencias a la cohesión social y los derechos de las comunidades rurales.

Fase 3 — Exploración narrativa abierta

Voz: joven que abandona su pueblo

Mensaje 3: Escribe una carta de despedida de una adolescente que decide dejar su pueblo en las montañas de Celtibérica para estudiar y trabajar en la ciudad. Describe sus sentimientos, las razones de su marcha y lo que espera para su comunidad en el futuro.

Voz 2: responsable político

Mensaje 4: Imagina que eres un responsable político que, años después, revisa las medidas de repoblación puestas en marcha en su comunidad. Escribe una reflexión sobre qué funcionaron, qué no y qué aprendizajes obtuviste al intentar combatir la despoblación.

Voz: especialista en desarrollo rural

Pauta 5: Escribir un diálogo entre un especialista en desarrollo rural, el joven que formaba parte de la población y el político. La experta expone las causas estructurales de la vacancia, salta sus experiencias y propone acciones para revitalizar las zonas rurales de manera sostenible y participativa.

Fase 4 - Resumen final

Pauta 6: Teniendo en cuenta todas las conversaciones, realiza una síntesis que explique cómo la despoblación afecta a la cohesión social de España y qué compromisos individuales y políticas públicas pueden impulsarse para un desarrollo territorial equilibrado.

Actividad 9: Regeneración urbana en Bilbao: de la industria al Guggenheim

Objetivos de aprendizaje

- Los estudiantes serán capaces de comprender los procesos de desindustrialización y reconversión urbana en España desarrollando conocimientos sobre las estructuras económicas del mundo actual y los cambios en los sectores productivos para interpretar sus principales causas y dinámicas.
- Los estudiantes serán capaces de analizar el impacto social y económico de la transformación del río Bilbao aplicando los conocimientos sobre la cohesión e integración social y el patrimonio como un bien y como un recurso para valorar los efectos de la regeneración urbana en la población y en la economía local.



- Los estudiantes podrán reflexionar sobre cómo el patrimonio industrial se integra en la nueva identidad de la ciudad mediante el conocimiento sobre el respeto y la conservación del patrimonio material e inmaterial para comprender su papel en la memoria colectiva y en el desarrollo cultural.
- Los estudiantes podrán debatir los riesgos de gentrificación y exclusión en proyectos de regeneración, aplicando conocimientos sobre la desigualdad y la injusticia en el contexto local y global para proponer alternativas que favorezcan la inclusión y el equilibrio social.

Conocimientos básicos vinculados (3º ESO)

- Estructuras económicas en el mundo actual.
- El patrimonio como bien y como recurso.
- Cambios culturales y movimientos sociales.
- Conocimiento e integración social.

Fase 1 — Punto de partida: análisis fáctico del caso A

Mensaje 1: Realiza un análisis de la transformación de Bilbao desde los años 80 hasta la actualidad. Explica cómo la crisis de la industria pesada ha pasado por una estrategia de regeneración basada en la cultura y los servicios, y evalúa los efectos en el empleo, el medio ambiente y la identidad urbana.

Fase 2 — Conexión inicial creada por el profesor

Texto reflexivo inicial

El río Bilbao fue durante décadas el color de una ciudad, negro con el humor y el ruido de los stilleros. Cuando la industria cayó, miles de personas perdieron su mediana vida y el paisaje que era heredita. La apuesta por un museo de titanio parecía una locura: ¿cómo podía el arte salvar lo que el acero había hundido?

Hoy en día, el Guggenheim es un símbolo de éxito y Bilbao atrae a visitantes de todo el mundo. Pero la memoria de las fábricas aún late en sus habitantes. Regenerar no debe significar borrar, ni crear espacios exclusivos para quienes pueden pagarlos. La verdadera renovación es la que respeta la historia, ofrece oportunidades a quienes vivieron la crisis y evita que la ciudad se convierta en un escaparate que expulse a sus vecinos.



Pauta 2: Analiza este texto reflexivo sobre la regeneración de Bilbao, relacionándolo con los cambios económicos y culturales y la necesidad de una transformación inclusiva y respetuosa con la identidad local.

Fase 3 — Exploración narrativa abierta

Voz: extrabajador de la industria

Pauta 3: Escribe en primera persona un relato de un antiguo trabajador de un alambique de Bilbao que se remonta a la época industrial y observa la transformación de su ciudad. Describe tus emociones y tu opinión sobre la conversión urbana.

Voz: vecina actual transformada

Pauta 4: Imagina que eres un joven que vive en el Bilbao actual y que reflexiona desde el futuro sobre cómo hay un cambio en su barrio debido al turismo y la subida de precios. Escribe sobre los aspectos positivos y negativos de la regeneración.

Voz: sociólogo dialogando con los anteriores

Mensaje 5: Escribe un diálogo entre un socioólogo, el extrabajador y la vecina. La urbanista explica los objetivos de la regeneración, examina sus preocupaciones y propone medidas para equilibrar el desarrollo económico con la justicia social.

Fase 4 - Resumen final

Pauta 6: Elabora una síntesis que explique cómo la regeneración de Bilbao ilustra la transición de una economía industrial a una economía de servicios y cultura, y qué aprendizajes se pueden aplicar para que otros proyectos urbanos sean inclusivos.

Actividad 10: Doñana, agricultura y sostenibilidad

Objetivos de aprendizaje

- Los alumnos serán capaces de analizar la importancia ecológica del Parque Nacional de Doñana y los impactos del cultivo intensivo en su entorno, desarrollando conocimientos sobre la relación entre factores naturales y antrópicos en la Tierra para comprender sus repercusiones ambientales, sociales y económicas.
- Los estudiantes podrán reflexionar sobre el equilibrio entre el desarrollo agrícola y la conservación de la biodiversidad, aplicando conocimientos sobre responsabilidad ecosocial y emergencia climática y sostenibilidad para valorar la compatibilidad entre la actividad humana y la preservación de los ecosistemas.
- Los estudiantes podrán valorar las implicaciones del consumo global en el uso de los recursos locales empleando conocimientos sobre globalización, movimientos migratorios e interculturalidad y sobre el compromiso con los Objetivos de Desarrollo



Sostenible para comprender la interdependencia entre los hábitos de consumo y la sostenibilidad.

- Los estudiantes serán capaces de proponer soluciones para una gestión sostenible del agua y el suelo en áreas de alto valor ambiental, aplicando conocimientos sobre implicación en la defensa y protección del medio ambiente para promover prácticas que favorezcan la conservación y el uso responsable de los recursos naturales.

Conocimientos básicos vinculados (3º ESO)

- Implicación en la defensa y protección del medio ambiente.
- Emergencia climática y sostenibilidad.
- Relación entre factores naturales y antrópicos en la Tierra.
- Responsabilidad ecosocial.

Fase 1 — Punto de partida: análisis fáctico del caso A

Pauta 1: Describir la importancia ecológica de Doñana y analizar cómo afecta a sus frutos y a la biodiversidad la extracción de agua para el cultivo intensivo de molinos y frutos rojos. Menciona las tensiones entre la producción agrícola y la conservación, así como las regulaciones existentes.

Fase 2 — Conexión inicial creada por el profesor

Texto reflexivo inicial (enumerado para usar)

Doñana es un oasis de vida donde se atraviesan aves migratorias, lince y marismas únicas en Europa. Pero bajo su arena hay un tesoro que no es más valioso: el agua que alimenta su ecosistema y le permite cultivar miles de hectáreas. Cada primavera, millones de cajas de fresas salen de Huelva rumbo a los mercados del mundo. ¿A qué coste?

El conflicto no es entre los agricultores y la naturaleza, sino entre modelos de producción. Cuando la demanda global apremia, los acuíferos vacían y el parque languidece. Si aceptamos un consumo que ignora el origen de lo que comemos, somos cumplidos de la secuencia. Proteger Doñana requiere reimaginar cómo producimos y consumimos, porque la sostenibilidad no es un lugar: es la garantía de que seguirá habiendo frutas y marismas para las generaciones futuras.

Pauta 2: Analiza este texto reflexivo sobre Doñana, relacionándolo con la emergencia climática, la responsabilidad del consumo y la necesidad de conciliar economía y medio ambiente.



Fase 3 — Exploración narrativa abierta

Voz: agricultor de fresas

Pauta 3: Redacta un informe en primera persona de un agricultor de los alrededores de Doñana que depende de pozos ilegales para regar sus cultivos. Explica sus dilemas, sus dificultades económicas y sus deseos de un futuro sostenible.

Voz: guardaparques transformado

Pauta 4: Imagina que fuiste guardaparques en Doñana y, desde el futuro, mira hacia atrás y reflexiona sobre las decisiones que se tomaron para proteger el parque. Describe qué funcionó, qué no y cómo cambió la relación entre agricultura y conservación.

Voz: especialista en agricultura sostenible dialogando con los anteriores

Pauta 5: Escriba un diálogo entre un especialista en agricultura sostenible, el agricultor y los guardaparques. La experta plantea alternativas de riego y producción respetuosas con el medio, escucha sus posiciones y propone acuerdos que equilibren economía y ecosistema.

Fase 4 - Resumen final

Pauta 6: Realiza una síntesis que explica como el caso de Doñana muestra la necesidad de conciliar la producción agrícola con la protección del medio ambiente y qué compromisos pueden asumir los consumidores, productores y autoridades.

Actividad 11:8 de marzo y el movimiento feminista en España

Objetivos de aprendizaje

- Las alumnas podrán conocer la historia y las principales reivindicaciones del movimiento feminista en España, desarrollando conocimientos sobre la acción de los movimientos feministas y sufragistas en la lucha por la igualdad de género para comprender su evolución y logros.
- Los estudiantes podrán analizar cómo los movimientos feministas han promovido cambios legislativos y culturales aplicando conocimientos sobre la conquista de derechos en las sociedades democráticas contemporáneas para valorar su impacto en la transformación social.
- Los estudiantes podrán reflexionar sobre la igualdad de género en la vida cotidiana y en su entorno educativo, involucrando conocimientos sobre la igualdad real de mujeres y hombres para identificar desigualdades y proponer mejores ideas en el contexto que les rodea.



- Los estudiantes serán capaces de fomentar el compromiso personal con la igualdad y el respeto a los derechos humanos, aplicando conocimientos sobre la dignidad humana y los derechos universales para promover actitudes y comportamientos que favorezcan la convivencia y la justicia social.

Conocimientos básicos vinculados (3º ESO)

- Igualdad real de mujeres y hombres.
- La acción de los movimientos sociales.
- Dignidad humana y derechos universales.
- La juventud como agente de cambio.

Fase 1 — Punto de partida: análisis fáctico del caso A

Pauta 1: Haz un análisis de la evolución del movimiento feminista en España desde la Transición hasta hoy. Describir las manifestaciones del 8 de marzo, las leyes de igualdad y sus logros, y señalar los desafíos que no persisten en el ámbito laboral, educativo y cultural.

Fase 2 — Conexión inicial creada por el profesor

Texto reflexivo inicial (enumerado para usar)

El 8 de marzo no es un día cualquiera: es el eco de generaciones de mujeres que alzaron la voz para decir basta. En España, la prohibición de trabajar sin el permiso del marido, la falta de derechos políticos o el silencio sobre la violencia de género fueron realidades durante solo unas décadas. Hoy, miles de personas salen a la calle vestidas de violeta para exigir igualdad efectiva, pero los datos muestran brechas salariales, tecnologías de cristal y violencia cotidiana.

El feminismo no es una lucha contra los demás, sino una sociedad donde todas las personas tienen las mismas oportunidades. La historia del 8 M nos invita a apuntar a nuestro entorno: ¿qué desigualdades observamos en nuestras aulas o hogares? ¿Estamos dispuestos y dispuestos a cuestionar los estereotipos y a construir relaciones más justas? La igualdad no se celebra un día, se practica todos los días.

Tema 2: Analiza este texto reflexivo del 8 de marzo, relacionándolo con la igualdad de género, los derechos humanos y el papel de los movimientos sociales en la conquista de derechos.

Fase 3 — Exploración narrativa abierta

Voz: manifestante feminista)



Pauta 3: Escribe un relato en primera persona de una mujer que participó en las primeras manifestaciones feministas en España y que observa cómo han evolucionado las reivindicaciones hasta la actualidad. Describe sus emociones y los cambios que ha visto.

Voz: hombre desde el futuro

Pauta 4: Imagina que fueras un joven que inicialmente no entendió la importancia del feminismo y que, desde el futuro, reflexiona sobre cómo la igualdad es mejor en la vida y su entorno. Escribe sobre los prejuicios que tuvo que superar y los compromisos que asume ahora.

Voz: especialista en estudios de género dialogando con los anteriores

Sugerencia 5: Escriba un diálogo entre un especialista en estudios de género, el manifestante y el hombre. La experta contextualiza los orígenes del feminismo, recorre sus experiencias y propone líneas de acción para seguir avanzando hacia la igualdad.

Fase 4 - Resumen final

Mensaje 6: Elabora una síntesis que explica cómo las movilizaciones del 8 de marzo han contribuido a conquistar derechos y cómo cada persona puede contribuir a la igualdad real en su vida cotidiana.

Actividad 12: Alta velocidad y cohesión territorial en España

Objetivos de aprendizaje

- Los estudiantes serán capaces de analizar el desarrollo de la red española de Alta Velocidad (AVE) y su impacto en la movilidad y la economía mediante el desarrollo de conocimientos sobre las estructuras económicas en el mundo actual y los cambios en los sectores productivos para comprender su influencia en el transporte y el crecimiento económico.
- Los estudiantes serán capaces de evaluar cómo las infraestructuras de transporte influyen en la cohesión territorial y la desigualdad regional, aplicando los conocimientos sobre la cohesión e integración social y el compromiso cívico y la participación ciudadana para valorar su papel en el equilibrio y desarrollo del territorio.
- Los estudiantes podrán reflexionar sobre los beneficios y limitaciones de las grandes inversiones públicas mediante el intercambio de conocimientos sobre la responsabilidad ecosocial y el compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible para analizar su viabilidad y su impacto en una amplia plaza.
- Los estudiantes serán capaces de proponer criterios para un desarrollo equilibrado y sostenible de las infraestructuras, aplicando conocimientos sobre integración y



conocimiento social y emergencia climática y sostenibilidad para favorecer proyectos que impulsen el bienestar social y el respeto al medio ambiente.

Conocimientos básicos vinculados (3º ESO)

- Estructuras económicas en el mundo actual.
- Conocimiento e integración social.
- Integración económica, monetaria y ciudadana.
- Responsabilidad colectiva e individual.

Fase 1 — Punto de partida: análisis fáctico del caso A

Indicación 1: Analiza la expansión de la red de alta velocidad en España. Explica los objetivos de su construcción, las diferencias entre regiones beneficiadas y no beneficiadas y los impactos en la movilidad, el turismo y la economía local. Menciona las críticas y debates sobre su costo y su rentabilidad social.

Fase 2 — Conexión inicial creada por el profesor

Texto reflexivo inicial

Viajar de Madrid a Sevilla en dos horas parecía ciencia ficción hace treinta años. La llegada del AVE conectó ciudades y abrió mercados turísticos, pero también tuvo que ir a los barrios de alrededor. Cuando las vías y estaciones se trazan sobre un mapa, se decide quién tiene acceso rápido a oportunidades y quién queda a un lado de la vía.

Las infraestructuras no son neutrales: reflejan las prioridades políticas y económicas. Invertir en alta velocidad puede reducir las emisiones si desplaza el uso del avión, pero ¿qué pasa con los pueblos que ni siquiera tienen tren convencional? La cohesión territorial no depende de viajar rápido entre capitales, sino de garantizar que todas las personas estén conectadas y tengan servicios básicos. Pensar en la movilidad del futuro significa equilibrar la eficiencia, la sostenibilidad y la justicia territorial.

Tema 2: Analiza este texto reflexivo sobre el AVE, relacional con la cohesión social, el desarrollo económico y la equidad territorial. Incluye referencias a la sostenibilidad y a la responsabilidad pública.

Fase 3 — Exploración narrativa abierta

Voz: estudiante que usa el AVE



Pauta 3: Escribir un informe en primera persona de un estudiante de un pueblo que viaja todas las semanas en AVE para ir a la universidad. Describa cómo esta infraestructura ha cambiado su vida y sus perspectivas futuras.

Voz: mercader de la ciudad intermedia

Mensaje 4: Imagina que eres un trader de una ciudad mediana que, al quedar fuera de la red de alta velocidad, ha visto cambiar su negocio. Desde el futuro, reflexiono sobre cómo afecta la falta de conexión a la economía local y qué es necesario adaptar.

Voz: economista del transporte dialogando con los anteriores

Sugerencia 5: Escriba un diálogo entre un economista del transporte, el estudiante y el comerciante. El experto explica los criterios de planificación de infraestructuras, escucha sus experiencias y propone alternativas que fomenten un transporte más equitativo y sostenible.

Fase 4 - Resumen final

Indicación 6: Realiza una síntesis que explique cómo las infraestructuras de alta velocidad influyen en la cohesión territorial y qué políticas podrían equilibrar la inversión en movilidad rápida con el acceso universal a servicios de transporte.

4 CONCLUSIÓN

El Diálogo Geográfico Guiado (DGA), entendido como una adaptación pedagógica del diseño narrativo con IA, se consolida en este trabajo como una estrategia eficaz para pasar de una interacción meramente consultiva con IA a una relación dialógica en la que el usuario —profesor o alumno— guía y enriquece el proceso. Detrás del análisis de un caso concreto, el texto reflexivo inicial elaborado por el usuario persona marca la dirección del itinerario intelectual y convierte a la IA en un mediador que amplifica y organiza la reflexión humana. La fase de exploración narrativa, en la que te pones a prueba a ti mismo y a diversas perspectivas, te permite acercarte a los fenómenos desde distintos ángulos y te abre la puerta a la teoría y propuestas de acción.

La batería de ejemplos propone mostrar la versatilidad de la DGA: emergencias climáticas, migraciones, colonialismo, geopolítica, construcción europea, transición energética, patrimonio, desinformación, participación ciudadana, desigualdad hídrica, cambios culturales, población, regeneración urbana, sostenibilidad agrícola, feminismo y cohesión territorial. En todos los casos, un **Caso A real se basa** en un Tema 1 curricular, se escribe un texto reflexivo que vincula ambos y se abre una fase de exploración con



simulaciones y tú que te permiten desarrollar empatía y multiperspectiva. Finalmente, se cierra con un debate y una formaluación formativa basada en rúbricas, donde se valora la comprensión conceptual, la conexión con los valores cívicos y la capacidad de proponer mejores medidas.

Así entendido, el DGA no es una programación cerrada, sino un marco flexible que invita al profesor a adaptar las indicaciones, los textos iniciales y las dinámicas a su contexto. Su valor radica en que integra el uso de la IA con los conocimientos básicos de la 3ª ESO, favorece el pensamiento crítico y espacial, y hace converger la clase de Geografía e Historia en un laboratorio de ciudadanía informada. Para ello es fundamental contar con un **andamiaje docente sólido**, que incluya criterios de verificación de la información, un seguimiento en la formulación de preguntas y un sistema de evaluación que valore tanto el producto final como el proceso de razonamiento.

REFERENCIAS

Bobula, M. (2024). Generative artificial intelligence (AI) in higher education: A comprehensive review of challenges, opportunities, and implications. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 30. <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi30.1042>

Castillo Herrera, M. E. (2023). Impacto de la inteligencia artificial en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación secundaria. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(5), 515–530. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1459>

Cruz Argudo, F., García Varea, I., Martínez Carrascal, J. A., Ruiz Martínez, A., Ruiz Martínez, P. M., Sánchez Campos, A., & Turró Ribalta, C. (2023). La inteligencia artificial generativa en la docencia universitaria: Oportunidades, desafíos y recomendaciones. *CRUE Universidades Españolas*.

Department for Education. (2024). Use cases for generative AI in education: User research report (RR1423). Government Social Research. <https://www.gov.uk/government/publications>

Ennis, R. H. (2005). Pensamiento crítico: Un punto de vista racional. *Revista de Psicología y Educación*, 1, 47–64. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/5.pdf>

España. (2022). Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, 4915–5060. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217>

Facione, P. A. (2015). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight Assessment*.



Gallent-Torres, C., Arenas Romero, B., Vallespir Adillón, M., & Foltýnek, T. (2023). Inteligencia artificial en educación: Entre riesgos y potencialidades. *Práxis Educativa*, 19, e23760. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.23760.083>

Giannini, S. (2023). *La IA generativa y el futuro de la educación*. UNESCO.

Guallart Moreno, C. (2025a). Competencia espacial, pensamiento geográfico y ciudadanía crítica: Un enfoque integrado en educación secundaria. *Espacio Tiempo y Forma. Serie VI, Geografía*, 18, 151–180. <https://doi.org/10.5944/etfvi.18.2025.45337>

Guallart Moreno, C. (2025b). Sequencing basic knowledge in geography and history using artificial intelligence: New pedagogical perspectives for secondary school. In *Seven publicações acadêmicas (Chap. 23)*. <https://doi.org/10.56238/sevened2025.029-023>

Guallart Moreno, C. (2025c). Asistentes conversacionales y pensamiento crítico en geografía: Una propuesta didáctica para la educación secundaria. *South Florida Journal of Development*, 6(5), e5214. <https://doi.org/10.46932/sfjdv6n5-001>

Marchena Sekli, G. F., Godo, A., & Véliz, J. C. (2024). Generative AI solutions for faculty and students: A review of literature and roadmap for future research. *Journal of Information Technology Education: Research*, 23, Article 14. <https://doi.org/10.28945/5304>

Martínez, O. (2024). Ética, inteligencia artificial e investigación educativa: Un triángulo vital para el futuro de la educación. *Revista Científica*, 9(Ed. Esp. 4), 10–19. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.E4.0.10-19>

Meneses, N. (2023, November 2). El plagio en las escuelas, el futuro del trabajo y la igualdad de oportunidades: Estos son los desafíos que plantea la inteligencia artificial. *El País*. <https://elpais.com/economia/formacion/2023-11-02/el-plagio-en-las-escuelas-el-futuro-del-trabajo-y-la-igualdad-de-opportunidades-estos-son-los-desafios-que-plantea-la-inteligencia-artificial.html>

Misiejuk, K., López-Pernas, S., Kaliisa, R., & Saqr, M. (2025). Mapping the landscape of generative artificial intelligence in learning analytics: A systematic literature review. *Journal of Learning Analytics*, 12(1), 12–31. <https://doi.org/10.18608/jla.2025.8591>

Morán-Ortega, J. (2024). Barreras de la inteligencia artificial generativa en estudiantes de educación superior. *RITI Journal*, 12(25), 1–?. <https://riti.es/index.php/riti/article/view/275/535>

OECD. (2023). Initial policy considerations for generative artificial intelligence (OECD Artificial Intelligence Papers, No. 1). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92f03a44-en>

Oficina de Ciencia y Tecnología del Congreso de los Diputados. (2024). Informe C. Inteligencia artificial y educación. Oficina C. <https://doi.org/10.57952/hqct-6d69>

Paul, R., & Elder, L. (2008). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking. https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf



Pujol, F. (2025). Método de codiseño narrativo con IA, EurekaI. Universidad de Navarra. https://www.linkedin.com/posts/francesc-pujol-a198327_m%C3%A9todo-de-codise%C3%B1o-narrativa-con-ia-activity-7355541045528453121-yNEa?utm_source=share&utm_medium=member_desktop&rcm=ACoAAArnX5EBOX-BSCPekeM1bwZwW6AeM3uBnfk

Vallejo, A. E. (2024). La transformación del rol docente en la era de la inteligencia artificial: Hacia un liderazgo pedagógico estratégico. *Trayectorias Universitarias*, 10(19), e165. <https://doi.org/10.24215/24690909e165>

Wang, Y., Zhang, T., Yao, L., & Seedhouse, P. (2025). A scoping review of empirical studies on generative artificial intelligence in language education. *Innovation in Language Learning and Teaching*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/17501229.2025.2509759>

