



Máster en Profesor de ESO y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

-Universidad de Valladolid-

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**“EL ENTORNO CERCANO PARA LA FORMACIÓN DE
CIUDADANOS CRÍTICOS:**

**ACERCAMIENTO DIDÁCTICO AL ESPACIO GEOGRÁFICO
Y AL PAISAJE A TRAVÉS DE LAS TIC EN 3º DE LA ESO”**

Presentado por: Arantxa García Vidales

Tutora: Dra. Azucena Hernández Sánchez

Curso 2016 - 17

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	1
1.1.	OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN DEL CURSO Y UNIDAD DIDÁCTICA ELEGIDOS.....	2
1.2.	MÉTODO DE TRABAJO.....	4
2.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: EL ESTADO DE LA CUESTIÓN	5
3.	PROGRAMACIÓN GENERAL DE LA ASIGNATURA.....	16
3.1.	CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ASIGNATURA	17
3.1.1.	Leyes y Reales Decretos Regulatorios.....	18
3.1.2.	El área de las Ciencias Sociales en la ESO y el Bachillerato.....	19
3.1.3.	Características generales del centro educativo y del alumnado en relación con el aprendizaje de las Ciencias Sociales	20
3.2.	ELEMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA.....	22
3.2.1.	Secuencia y temporalización de los contenidos: cronograma de UD	23
3.2.2.	Perfil de materia: desarrollo de cada Unidad Didáctica	26
3.2.3.	Decisiones metodológicas y didácticas.....	38
3.2.4.	Concreción de elementos transversales que se trabajan en cada materia.....	40
3.2.5.	Estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado y criterios de calificación.....	41
3.2.6.	Medidas de atención a la diversidad	47
3.2.7.	Materiales y recursos de desarrollo curricular.....	48
3.2.8.	Programa de actividades extraescolares y complementarias.....	50
3.2.9.	Procedimiento de evaluación de la programación didáctica y sus indicadores de logro	52
4.	UNIDAD DIDÁCTICA MODELO	54
4.1.	JUSTIFICACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	54
4.2.	DESARROLLO DE ELEMENTOS CURRICULARES Y ACTIVIDADES.....	55
4.2.1.	Secuenciación de los contenidos y actividades	60
4.3.	INSTRUMENTOS, MÉTODOS DE EVALUACIÓN Y CRITERIOS DE CALIFICACIÓN	62
4.4.	MATERIALES Y RECURSOS	64
4.5.	ACTIVIDAD/ES DE INNOVACIÓN EDUCATIVA.....	66
5.	VALORACIÓN Y APORTACIONES DE FUTURO	69
6.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
7.	ANEXOS.....	81

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1.- CRONOGRAMA DE TRABAJO (CURSO 2016 – 2017)	5
TABLA 2.- CUADRO-RESUMEN MARCO LEGISLATIVO.....	18
TABLA 3.- BLOQUES DE CONTENIDOS EN 3º DE LA ESO	23
TABLA 4.- DISTRIBUCIÓN DE LOS CONTENIDOS CURRICULARES EN UNIDADES DIDÁCTICAS (UD)	23
TABLA 5.- COMPETENCIAS CLAVE (LOMCE)	26
TABLAS 6.- PERFIL DE MATERIA: DESARROLLO DE CADA UNIDAD DIDÁCTICA	27
TABLA 7.- PRINCIPALES MODELOS DIDÁCTICOS Y PRINCIPIOS EDUCATIVOS DE ENSEÑANZA EN CCSS	38
TABLA 8.- DECISIONES METODOLÓGICAS Y DIDÁCTICAS	39
TABLA 9.- ELEMENTOS TRANSVERSALES	41
TABLA 10.- INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y PONDERACIÓN EN LA CALIFICACIÓN POR EVALUACIÓN Y FINAL DE LA ASIGNATURA	45
TABLA 11.- ELEMENTOS DEL CUADERNO Y PUNTUACIÓN PARA LA UD – 4 (MODELO).....	46
TABLA 12.- MATERIALES Y RECURSOS DE DESARROLLO CURRICULAR	49
TABLA 13.- ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES (CURSO 2016-2017).....	51
TABLA 14.- ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS (CURSO 2016-2017)	52
TABLA 15.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA MODELO	55
TABLA 16.- DESARROLLO DE ELEMENTOS CURRICULARES Y ACTIVIDADES DE LA UNIDAD DIDÁCTICA MODELO	56
TABLA 17.- SECUENCIACIÓN/TEMPORALIZACIÓN DE ACTIVIDADES DE LA UNIDAD DIDÁCTICA MODELO	60
TABLA 18.- INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN, PONDERACIÓN EN LA CALIFICACIÓN FINAL DE EVALUACIÓN Y MOMENTO DE VALORACIÓN	63
TABLA 19.- ELEMENTOS DEL CUADERNO Y PUNTUACIÓN (UNIDAD DIDÁCTICA MODELO)	63
TABLA 20.- MATERIALES Y RECURSOS EXCLUSIVOS PARA LA UNIDAD DIDÁCTICA MODELO	64
TABLA 21.- CUADRO-RESUMEN MATERIAL AUDIOVISUAL Y REFERENCIAS WEB ESPECÍFICAS PARA LA UNIDAD DIDÁCTICA MODELO	65

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1.- TEORÍA GENÉTICA DE PIAGET	8
FIGURA 2.- TEORÍA SOCIO-HISTÓRICA DE VYGOTSKY: LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO	9
FIGURA 3.- INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE GARDNER.....	13
FIGURA 4.- TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA: DEL SABER SABIO AL SABER ENSEÑADO	14
FIGURA 5.- ELEMENTOS DEL CURRÍCULO	16
FIGURA 6.- NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR	17
FIGURA 7.- LA GEOGRAFÍA Y LA EDUCACIÓN: EVOLUCIÓN EPISTEMOLÓGICA	19
FIGURA 8.- UBICACIÓN DE LA ASIGNATURA EN EL CURRÍCULO	20
FIGURA 9.- CALENDARIO DETALLADO: TEMPORALIZACIÓN UNIDADES Y OTRAS ACTIVIDADES	25
FIGURA 10.- MÉTODOS DE ENSEÑANZA	40
FIGURA 11.- ESTRUCTURA DE LAS PRUEBAS ESCRITAS DE LA ASIGNATURA	43
FIGURA 12.- LOS GRADOS DEL APRENDIZAJE SEGÚN BLOOM	47
FIGURA 13.- ELEMENTOS DE EVALUACIÓN	53
FIGURA 14.- ORDEN O ESTRUCTURA GENERAL DE LAS SESIONES.....	60
FIGURA 15.- CÓDIGOS COMUNICATIVOS EN LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA.....	64
FIGURA 16.- STORY MAP GUÍA PARA LA PRESENTACIÓN DEL PROYECTO DE CURSO	67
FIGURA 17.- ACTIVIDAD WEBQUEST DE LA UNIDAD DIDÁCTICA MODELO	68
FIGURA 18.- OPCIONES B PARA LAS ACTIVIDADES INNOVADORAS	69

Relación de Anexos en la página 81

1. INTRODUCCIÓN

En el presente Trabajo Fin de Máster de la especialidad “Geografía, Historia e Historia del Arte” para la obtención del título del Máster Oficial Universitario de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, desarrollo la Programación General Anual (PGA) correspondiente a la asignatura de Geografía e Historia para el tercer curso dentro de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), es decir, para el último curso escolar del primer ciclo. Dentro de ésta, y siguiendo para ello el esquema o índice establecido y acordado, incluyo igualmente el trabajo y desarrollo de una unidad didáctica modelo concreta, titulada “Actividad económica y espacio geográfico: organización de la economía mundial”, la cual se enmarca temporalmente dentro del segundo trimestre en dicho curso.

Todo esto lo he fundamentado en un marco teórico o estado de la cuestión y un contexto (centro, alumnado,...) concreto, de tal forma que las decisiones tomadas se adapten de la mejor manera posible a los objetivos curriculares y personales establecidos, siendo la formación de ciudadanos críticos y reflexivos el centro o meta esencial del trabajo.

Para la realización tanto de la PGA y de la unidad didáctica modelo, como de los distintos aspectos e ideas que analizo y desarrollo en el presente trabajo, me he apoyado en la legislación y normativa educativa actual, que dentro del complejo marco legislativo existente, son dos las leyes fundamentales que, en gran medida, organizan y regulan el sistema educativo español, estas son: la Ley Orgánica de Educación (LOE) del año 2006 y la Ley Orgánica de Mejora en la Calidad Educativa (LOMCE) del pasado año 2013. A estas dos leyes fundamentales, se unen además la ORDEN EDU/362/2015 y ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, referentes a la legislación educativa de carácter autonómico, en nuestro caso, para la Comunidad de Castilla y León. Del mismo modo, me he basado en el propio aprendizaje, tanto de carácter teórico como práctico, adquirido a lo largo del presente Máster, además de los estudios previamente realizados relacionados precisamente con el amplio y complejo campo de estudio de la educación secundaria y los procesos de enseñanza – aprendizaje que rigen y son los que, en buena medida, marcan el rumbo de nuestra sociedad.

Asimismo, concluyo el trabajo con una serie de conclusiones y reflexiones que remarcan algunos de los aspectos desarrollados, así como abren el camino de futuras posibles vías de investigación y/o actuación en el mundo de la educación.

1.1. OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN DEL CURSO Y UNIDAD DIDÁCTICA ELEGIDOS

Con el desarrollo del TFM me he propuesto alcanzar los siguientes objetivos:

1º) Elaborar una programación didáctica de aula para 3º de la ESO con la que se fomente la adquisición de un aprendizaje significativo e integral en el alumnado, logrando que éstos incorporen a sus propios conocimientos nuevos conceptos, ideas y/o contenidos, además de adquirir habilidades y competencias clave (por ejemplo: competencia digital, desarrollo espíritu crítico,...), así como otras capacidades y/o técnicas intelectuales que son propias del pensamiento formal y abstracto (análisis/observación, comprensión, interpretación,...), estadio o periodo de desarrollo cognitivo –según el teórico J. Piaget– en el que precisamente se encuentra ya el alumnado en el tercer curso de la ESO. En suma, una serie de contenidos y competencias que les permitan crecer y desenvolverse adecuadamente –poner en práctica en distintos contextos y situaciones– dentro de la sociedad actual en la que, sin duda alguna, han cambiado las formas de vivir y trabajar y, por tanto, en la que se necesitan y precisan nuevas habilidades y capacidades con las que poder saber adaptarse a los distintos cambios y demandas que surjan con el paso del tiempo, ante las nuevas (y cambiantes) necesidades e intereses de la sociedad actual.

2º) Fomentar que el alumnado logre trabajar y adquirir las capacidades que les permitan desarrollar los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, recogidos en el artículo 11 del Real Decreto 1105/2014 (currículo básico), así como las enseñanzas y capacidades mínimas establecidas en el Anexo II del Real Decreto 1631/2006.

3º) Superar la concepción tradicional que aún buena parte del alumnado y del profesorado posee sobre la enseñanza, en este caso concreto, de la Geografía, que dificulta seriamente su aprendizaje (falta de motivación, interés por la materia,...), así como la posible continuación de su estudio y trabajo en niveles superiores (dejando a un lado el tema de la asignatura de Geografía de España para 2º de Bachillerato –con objetivos propedéuticos–, la cual merecería otro estudio separado). Por tanto, otro de mis objetivos es lograr hacer de ésta una materia útil e interesante para los estudiantes.

4º) Atender y dar un tratamiento o acercamiento más exhaustivo a algunas de las dificultades y problemas de aprendizaje existentes en el alumnado de secundaria respecto al aprendizaje de las Ciencias Sociales, y más concretamente, en el estudio de la Geografía (lectura de mapas, comprensión y estudio de los paisajes geográficos,...).

5º) Sugerir, además de algunos métodos, estrategias y recursos didácticos dentro de la programación didáctica de aula, una propuesta o modelo de unidad didáctica, en la que,

además de que exista una coherencia entre los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje curriculares, se muestre un ejemplo de integración de las TIC en el aula y otros recursos que fomentan la adquisición de competencias y habilidades en el alumnado (espíritu crítico, buen manejo de las TIC,...).

6º) Presentar una reflexión final sobre lo aprendido y trabajado a lo largo del máster, así como de los estudios y conocimientos previos, enunciando y exponiendo algunas propuestas de futuro y/o conclusiones en relación con ello, que contribuyan a afianzar algunas ideas, así como a abrir nuevos horizontes de estudio que sean de interés en el ya nombrado amplio y complejo campo de la educación secundaria.

Por otro lado, mencionar que he decidido trabajar sobre el curso de 3º de la ESO por varios motivos: en primer lugar, considero que éste es un curso escolar esencial en el proceso de formación y desarrollo tanto profesional como personal en el alumnado, el cual supone un cierto cambio respecto a los contenidos que se vienen trabajando en los dos cursos escolares anteriores, dedicados más bien a los contenidos históricos que a los puramente geográficos.

Por tanto, 3º de la ESO conforma un punto clave, entre otros aspectos, desde el punto de vista del estudio y aprendizaje de la Geografía, ya que aunque la asignatura se enmarca bajo el título común Geografía e Historia para los cuatro cursos de la ESO, es en el tercer curso cuando se trabajan exclusivamente contenidos geográficos y, por tanto, un curso esencial en el aprendizaje y desarrollo integral del alumnado dentro de las Ciencias Sociales, donde éstos deben ser capaces de entender y vincular el estudio del ser humano como ser social junto con las relaciones e interacciones que éste establece con el medio que le rodea.

En segundo lugar, debido a que los contenidos que se trabajan en este curso de la asignatura son básicos para entender y adquirir otros conocimientos tratados dentro de las Ciencias Sociales, no solo de la Historia, sino también de otras disciplinas como son la Economía, Economía de la Empresa, Fundamentos de Administración, Iniciativa Emprendedora, Historia del Arte, o la Ecología, entre otras.

En tercer lugar, dado que es el curso y la asignatura con la que se ha podido mantener y experimentar un contacto directo durante la fase de prácticas del máster, conociendo así un caso concreto y real, en el que además de observar he podido intervenir (aplicando buena parte de la unidad didáctica modelo que presento en el punto 4 del trabajo).

Y, por último, otro de los motivos es el propio interés y vinculación personal existente con los contenidos geográficos, así como, con los de carácter económico. De hecho, la unidad didáctica modelo que presento a continuación, se encuentra íntimamente relacionada con aspectos económicos, ya que se encuadra dentro de lo que comúnmente se denomina como Geografía económica, una parte por tanto de la Geografía que personalmente supone un reto, no solo por el cierto desconocimiento de algunos conceptos o ideas vinculadas más bien a lo puramente económico pero que se incluyen dentro de la asignatura, sino también debido a que normalmente es una de las partes que menos entusiasmo o interés genera en el alumnado de secundaria, dada la aridez y desconocimiento que muchas veces se tiene de esta parte de la Geografía y que, por tanto, trato también de mitigar, buscando que el alumnado se acerque y perciba la utilidad de la materia, tanto para la vida cotidiana como en su futuro académico y profesional.

1.2. MÉTODO DE TRABAJO

Para la elaboración del trabajo he seguido un método de trabajo de tipo cualitativo y comprensivo: en primer lugar, he realizado una búsqueda, selección, análisis y estudio documental sobre distintos documentos y recursos –que se citarán en las referencias bibliográficas– relacionados con el tema a tratar, para conocer no solo el estado de la cuestión existente, sino también poder enriquecer y completar algunas de las metodologías didácticas, recursos y/o actividades presentadas en la programación didáctica de aula de la asignatura. Del mismo modo, he acompañado dicho análisis con la lectura y revisión de la legislación (europea, nacional y autonómica) existente.

En segundo lugar, y apoyándome para ello en toda la información recopilada, así como en los propios conocimientos adquiridos a lo largo del máster, he elaborado un marco teórico inicial, como punto de base inicial del trabajo. Tras ello, he pasado a realizar las dos principales partes de las que consta el trabajo (Programación general de la asignatura y unidad didáctica modelo), partiendo de una contextualización (legislativo, centro educativo y alumnado) para ello. Y, finalmente, he elaborado un último punto con reflexiones finales, en el que se valora no solo el propio trabajo y aprendizajes adquiridos a lo largo del máster, sino también se plantean algunas propuestas de futuro extraídas a partir de todo lo anterior.

Con todo ello, y con el fin de poder organizar el trabajo en función del tiempo disponible para su elaboración, he confeccionado y seguido un cronograma de trabajo en el que también incluyo las fases anteriores del máster a la realización del Trabajo Fin de Máster.

Tabla 1.- Cronograma de trabajo (curso 2016 – 2017)

FASES Y ETAPAS	Sep.	Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.
Formación máster (módulos)									
Prácticas (I.E.S. Núñez de Arce)									
Tareas/ Semana (TFM)	Mayo				M/J	Junio			
	S - 1	S - 2	S - 3	S - 4	S - 5	S - 6	S - 7		
Reflexión y selección tema									
Concreción esquema		(T)							
Búsqueda bibliográfica			(T)						
Elaboración introducción, objetivos y metodología									
Elaboración marco teórico									
Contextualización asignatura									
Elaboración de la Programación General					(T)				
Elaboración Unidad Didáctica modelo						(T)			
Reflexiones finales									
Revisión/corrección TFM									(T)
Entrega (depósito) TFM	Junio (28, 29 y 30)			Defensa TFM		Julio (6, 7 y 10)			
									Tutorías de TFM (T)

Fuente: Elaboración propia

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

A lo largo del tiempo han sido muchas las aproximaciones conceptuales que se han hecho al currículum, es decir, al esqueleto vivo que transforma el trabajo realizado en la escuela, innovando y adaptándose ésta a los nuevos tiempos a través de los cambios en las fuentes que cimientan y fundamentan el currículum (Hernando, 2015). Por tanto, y a la hora de elaborar y tomar decisiones sobre el currículum escolar, resulta de esencial importancia tener en cuenta dichas fuentes de fundamentación, prestando especial atención a las aportaciones que, con el paso del tiempo, se han realizado en cada una de ellas. Estas son:

- Fuente psicológica: ésta se ayuda de los estudios realizados acerca de la inteligencia, el cerebro, el pensamiento, ..., es decir, de todo aquello que pueda llegar a mostrar evidencias para adaptar y mejorar los procesos de aprendizaje. Así, esta fuente ofrece el marco teórico sobre modelos de desarrollo evolutivo y de aprendizaje que determinan una concepción del proceso educativo, hoy en día con un marcado carácter constructivista.

- Fuente pedagógica: se encarga de la innovación en cuanto a la metodología y la práctica educativa, es decir, recoge los enfoques metodológicos.
- Fuente epistemológica: trata de introducir el nuevo conocimiento (avances en ciencia y tecnología) en los planes de estudio, adaptando e integrando los contenidos con recursos y herramientas novedosas. Por tanto, se refiere a la estructura de conocimiento, lenguajes y métodos propios existentes, además de los avances en cada disciplina científica (en este caso, de las Ciencias Sociales).
- Fuente sociológica: ésta se nutre de los cambios en la sociedad y el entorno, es decir, trata de analizar cuáles son las necesidades e intereses que demanda la sociedad actual, adaptando los procesos educativos de tal forma que el alumnado sepa desarrollarse y desenvolverse sin problemas, como un buen ciudadano.

Así, y tal y como Hernández (2002) recoge, estas cuatro fuentes básicas son las que establecen los objetivos y contenidos que articulan, en este caso, al área de las Ciencias Sociales (CCSS). En dicho sentido, los diseños curriculares de CCSS son propuestas flexibles, con los que se trabajan contenidos tanto conceptuales, como procedimentales y actitudinales que, en muchos casos, ofrecen la posibilidad de ser trabajados de manera interdisciplinar con otras ciencias o materias propias de las CCSS.

Por otro lado, y respecto a las diversas teorías del aprendizaje existentes, es importante tener en cuenta, como los diseños curriculares contemporáneos parten, tal y como he mencionado ya, de los postulados constructivistas; es decir, hoy día existe un amplio consenso respecto a que las opciones y estrategias constructivistas deben estar presentes en el planteamiento de la enseñanza-aprendizaje de las CCSS. La teoría del constructivismo representa una síntesis que contribuye a explicar cómo se generan y desarrollan los procesos de aprendizaje, entendiendo éstos como un proceso de construcción, e incorporando asimismo las diversas aportaciones que se producen desde la psicología evolutiva (Hernández, 2002).

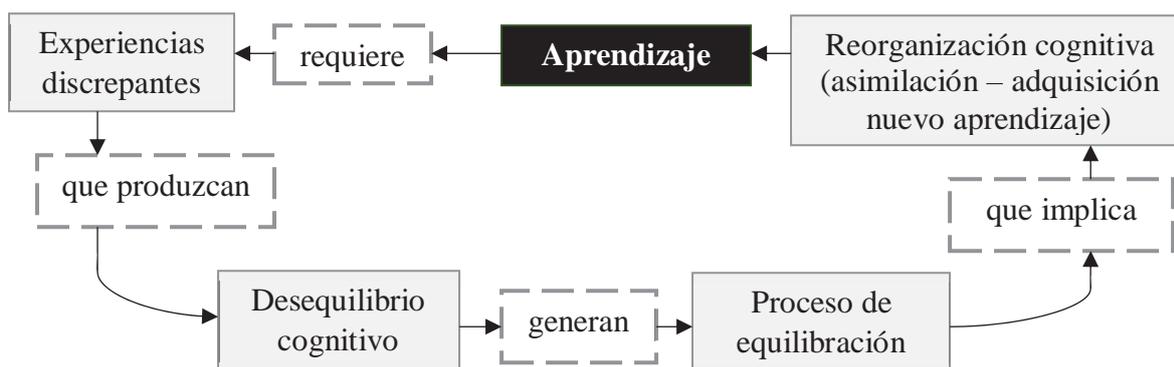
Así, resulta fundamental que a la hora de programar y llevar a cabo la propia práctica docente tengamos en cuenta las teorías de aprendizaje existentes al respecto; en este caso, y dado que hoy en día son de las teorías constructivistas de las que parten buena parte de los diseños curriculares contemporáneos, me centraré en mencionar aquí –como fundamentación o marco teórico básico para el desarrollo de la programación didáctica– algunas de las teorías comúnmente aceptadas, desarrolladas por Piaget, Ausubel y

Vigotsky, y conocidas como Teoría genética del aprendizaje, Teoría del aprendizaje significativo y Teoría del aprendizaje (la Zona de Desarrollo Próximo), respectivamente. En primer lugar, las investigaciones realizadas por Jean Piaget, de origen suizo, conforman una importante aportación para poder explicar cómo se produce el conocimiento en general, y el científico en particular, marcando así el inicio de un acercamiento al aprendizaje desde el punto de vista constructivista, entendido éste como un proceso de construcción interno, activo e individual (Nieda y Macedo, 1997). De hecho, y tal y como Villar (2003) señala, para Piaget la inteligencia humana se crea a partir de una construcción con una función adaptativa, de tal modo, que las distintas formas o estructuras del pensamiento evolucionan y contribuyen, de diferente manera, a esa necesidad de adaptación del ser humano a la realidad.

Así, la teoría de Jean Piaget se centra en la evolución o desarrollo del sujeto, estableciendo una sucesión de estadios o periodos de desarrollo cognitivo (periodo sensoriomotor, periodo preoperacional, periodo de las operaciones formales,...), siendo el periodo de las operaciones formales (+11 años) –en el cual se encuentra el alumnado hacia el que dirijo y destino la programación didáctica– el caracterizado porque el sujeto está potencialmente capacitado para las funciones cognitivas abstractas, con capacidad para resolver problemas manejando varias variables y realizar razonamientos hipotético deductivos.

No obstante, dichos periodos o etapas pueden variar en cuanto a la edad de adquisición, ya que en dicho aprendizaje en los sujetos se establece una interacción entre éste y el medio. Por tanto, y teniendo en cuenta las aproximaciones genéticas realizadas por Piaget sobre los distintos estadios evolutivos, se puede extraer que, durante los primeros cursos de secundaria (entre los 12 y 14 años) el alumnado comienza a desarrollar su pensamiento abstracto –aunque aún con dificultades para la abstracción plena–, produciendo una progresiva maduración de éste en los dos últimos cursos. Esta última idea será especialmente importante de considerar a la hora de diseñar y llevar a cabo la programación de aula, ya que, en numerosas ocasiones, los conceptos e ideas trabajados dentro de la Historia y la Geografía en secundaria suelen precisar de abstracciones un tanto complejas; así, será esencial que los contenidos y la propia metodología puesta en práctica sean seleccionados cuidadosamente, buscando que el alumnado pueda comprender y adquirir aprendizajes significativos a partir de aquello que se le plantee (Hernández, 2002).

Figura 1.- Teoría genética de Piaget



Fuente: Elaboración propia a partir de *Seis Estudios de Psicología* (Piaget, 1991)

En segundo lugar, la teoría desarrollada por el estadounidense David Ausubel también ha aportado ideas fundamentales en este sentido, como la del ya mencionado aprendizaje significativo, conformando otra teoría básica para entender los procesos de aprendizaje. Así, Ausubel parte de que nuestro conocimiento está organizado en estructuras cognitivas formadas por ideas previas, prejuicios, preconceptos, etc., y en el que el aprendizaje se produce por algunos de estos procesos cognitivos: diferenciación progresiva, reconciliación integradora y/o combinación. De tal forma, y para que se puedan lograr dichos aprendizajes significativos, es decir, aquellos que se distinguen del aprendizaje repetitivo y memorístico, son necesarias una serie de condiciones, como son, la significatividad lógica del material (recursos y materiales ordenados y organizados), la significatividad psicológica del material (que los recursos/materiales puedan relacionarse con los conocimientos previos del alumnado), y la propia actitud favorable del alumnado (emocional y actitudinal).

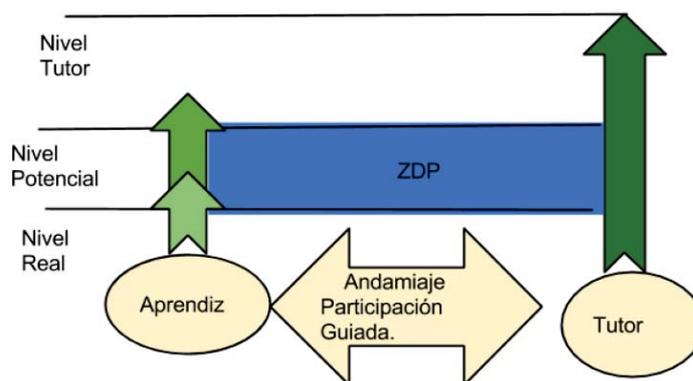
Por tanto, además de las ideas extraídas de la teoría piagetiana, será fundamental, para lograr que nuestro alumnado aprenda, que consideremos y tengamos en cuenta lo que el alumno ya sabe sobre aquello que se le quiere enseñar (Nieda y Macedo, 1997), es decir, los conocimientos previos sobre el tema. Asimismo, y en relación con ello, será muy importante tratar, en la medida de lo posible, de tender puentes de conocimiento entre la información nueva y la previa, empleando lo que se denomina como organizadores previos; y, del mismo modo, con el objetivo de fomentar esa actitud favorable en el alumnado también será esencial tratar de motivar al alumnado a través de distintas estrategias didácticas (preinstruccionales, coinstruccionales, posinstruccionales).

Por último, Lev Vygotsky fue otro de los teóricos más destacados, en este caso de origen ruso, el cual estudió el impacto que genera el medio y las personas que rodean a un sujeto

en su propio proceso de aprendizaje, desarrollando la denominada Teoría del origen social de la mente, es decir, el aprendizaje y propio desarrollo mental es, en definitiva, un proceso sociogenético (Lucci, 2006). Por tanto, a la hora de plantear distintas estrategias didácticas al alumnado, no solo es importante tener en cuenta sus necesidades, intereses y funcionalidad de sus aprendizajes, sino también el medio familiar, social y económico en el cual se inserta (contexto).

La aportación más importante de Vygotsky fue la definición del concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que supone la distancia existente entre el nivel de desarrollo efectivo o real del sujeto, es decir, aquellas actividades que éste es capaz de realizar de manera autónoma (indicativas, por tanto, de sus capacidades mentales), y el nivel de desarrollo potencial, esto es aquello que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto o un compañero más capaz (Carrera y Mazzarella, 2001).

Figura 2.- Teoría socio-histórica de Vygotsky: la Zona de Desarrollo Próximo



Fuente: *Teorías constructivistas del aprendizaje* (Astorga et al., 2014)

Así, y en relación con el concepto de ZDP, J. Bruner –otro importante psicólogo de origen estadounidense que realizó importantes aportaciones en relación con la psicología cognitiva y las teorías de aprendizaje– fue quien fundó la también conocida Teoría del aprendizaje por descubrimiento y que, en relación con lo que venía enunciando, formula el concepto de andamiaje, que en definitiva nos viene a decir que las intervenciones tutoriales del adulto deben mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea del sujeto, ya que es éste último el arquitecto de sus aprendizajes (Astorga, Manosalva, Blanco y Sandoval, 2014). Por tanto, hablaríamos así de una especie de aprendizaje por descubrimiento dirigido, donde el docente es el encargado de construir el camino, el andamiaje hacia niveles superiores en el aprendizaje del alumnado, partiendo siempre de la base que éstos poseen.

Asimismo, y además de las tres teorías sobre el aprendizaje realizadas desde la psicología cognitiva, es importante considerar también en este marco teórico sobre el que me apoyo como base para la realización y toma de decisiones de la programación didáctica, algunos de los últimos aportes e investigaciones realizadas desde la neurociencia. Así, destacar como actualmente se ha demostrado que el cerebro necesita emocionarse para aprender, y más aún, “aprender en grupo logra que esos conocimientos perduren con más intensidad en la memoria” (Sáez, 2014); es decir, la emoción, el interés y la curiosidad son ingredientes fundamentales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto para quien enseña como en el aprendizaje del alumnado. Del mismo modo, la neurociencia ha constatado que la realización de ejercicio físico –fundamentalmente cardiovascular– proporciona bienestar físico y mental, fomentando una mayor plasticidad cerebral (nuevas conexiones o sinapsis), por tanto, una ventana, tal y como así se denomina desde la neurociencia, que favorece el aprendizaje.

Por tanto, todo este marco teórico es el que, en buena medida, guía el diseño y desarrollo de la programación didáctica. Asimismo, y de manera complementaria a los objetivos y fines que he mencionado ya, se suman además algunos de los principios esenciales que ya he anticipado, como son, por ejemplo: la importancia de tener siempre en cuenta el contexto (social, familiar, económico,...) en el que se encuentra nuestro alumnado; que los contenidos a desarrollar a lo largo de la asignatura partan de un nivel adecuado según los conocimientos previos percibidos; tratar de llevar a cabo una metodología y recursos o materiales diversos, con los que trabajar no solo distintos contenidos, sino también habilidades, competencias y contextos (dentro y fuera del aula); tener presente cuáles son los intereses, pero sobre todo, las necesidades del alumnado; fomentar, en la medida de lo posible, la participación crítica, activa y reflexiva en el aula, en la que no importe fracasar o equivocarse para aprender,... Todo ello, con el objetivo primordial de preparar al alumnado para su desarrollo y continua adaptación a un mundo cambiante, ya que tal y como Delors (1996) señaló dentro de su destacada obra *La educación encierra un tesoro*, la sociedad del siglo XXI es la sociedad de la información y la comunicación, en la que es posible acceder e intercambiar volúmenes ingentes de información en cuestión de segundos, aspecto que analizado objetivamente supone un arma de doble filo, en el caso que aquí trato, en el campo de la educación.

Por ello, y más que nunca, “la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder

navegar por él”; para lo cual es fundamental que la educación se estructure en torno a cuatro aprendizajes y futuros pilares en la vida de cada persona: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser, lo que en definitiva implica, entender “la educación como un todo” (Delors, 1996).

Por último, señalar que para poder alcanzar los distintos objetivos planteados, así como los extraídos a partir de las teorías de aprendizaje tratadas y de los fines de la educación del siglo XXI según Delors, he decidido dar un especial protagonismo a las TIC, siendo consciente tanto de las posibilidades que como herramientas y pieza dentro de los métodos o formas (metodologías) de enseñanza ofrecen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como de sus limitaciones y/o inconvenientes que igualmente pueden llegar a generar si no se hace un correcto uso de las mismas.

Así, y a pesar del debate que siempre ha suscitado este tema, no cabe duda alguna de la enorme importancia que han ido adquiriendo las TIC en distintos ámbitos de nuestra vida (educativo, cotidiano,...). En dicho sentido, una de las definiciones más comúnmente aceptadas sobre qué son las TIC es la que precisamente Alcántara (2009) señala, considerando a éstas “las herramientas, soportes y canales que procesan, almacenan, sintetizan, recuperan y presentan información de una forma variada; y de algún modo, satisfacen las necesidades de la sociedad”, siendo precisamente el principal interés de éstas en la actualidad el transformar e incorporar cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje que realmente no se basen en la transmisión de información al alumnado, sino en los que prime la competencia, no el hecho de saber, esto es, el saber de la habilidad (Sánchez, Boix y Jurado, 2009); es decir, que logre esa autonomía en el alumnado a la hora de adquirir y/o construir sus propios conocimientos, capacitándoles así para que éstos sean capaces de aprovechar las oportunidades que la vida les plantee, tanto profesional como personalmente, siendo el papel o nuevo rol del docente el de “enseñar a aprender a lo largo de toda la vida,... para adaptarse a una sociedad en constante evolución” (Martín-Laborda, 2005). Por tanto, tal y como Sánchez et al. (2009) u otros muchos autores defienden, las TIC conforman un recurso y/o método de trabajo en el aula útil e interesante puesto que facilitan tanto los actuales procesos de aprendizaje en el aula, como el aprendizaje autónomo por parte del alumnado.

Concretamente, dentro de la enorme variedad de recursos y herramientas TIC existentes, aquí trato una de las que, a mi juicio, mejor se pueden adaptar a las necesidades y, en cierto modo, exigencias de la educación actual; y, más aún, a mejorar las técnicas y

métodos de enseñanza de la Geografía, haciendo de ésta una materia interesante, pero sobre todo, útil y necesaria, dejando atrás esa tradicional concepción de la Geografía como un saber de carácter exclusivamente descriptivo, explicativo y memorístico, o lo que es lo mismo, un conocimiento temático, conceptual y parcelado de la realidad geográfica (Prats, Prieto-Puga, Santacana, Souto y Trepal, 2011). Dicha herramienta TIC, denominada [Story Maps](#), pertenece a la gran variedad de contenido con la que la plataforma [ArcGIS Online](#) –un sistema SIG apoyado en la web de colaboración on-line– permite trabajar, en la cual la Geografía es empleada como un medio a través del cual poder organizar y presentar información muy variada. Asimismo, en la actualidad, los Story Maps y los Sistemas de Información Geográfica en general, ofrecen la posibilidad de trabajar y combinar las ventajas educativas y de aprendizaje que dichas herramientas o recursos de carácter innovador ofrecen, con las prácticas que tradicionalmente han sido utilizadas, entre otras áreas, dentro de la Geografía, como es el trabajo de campo, en el que el aprendizaje a través de los sentidos y las experiencias resulta enormemente enriquecedor, y con el que según Campo (2014), se genera un mayor interés y motivación en el alumnado por aprender y entender lo que sucede en el entorno.

Finalmente, otro de los atractivos de esta herramienta TIC que me ha llevado a tenerla en cuenta a la hora de diseñar y desarrollar la programación didáctica es la relación que posee con la metodología conocida como “clase invertida o flipped classroom”, cuyo origen se encuentra en el Instituto Woodland Park de Colorado (EEUU) en el 2007, y con la que se plantea que el aprendizaje y la adquisición de conocimientos sea realmente obra del propio alumnado, con ayuda de los materiales y recursos proporcionados y explicados previamente por el docente, ya que de este modo se consigue fomentar ese desarrollo y adquisición de competencias clave tan importantes para la vida (Buzo, 2014).

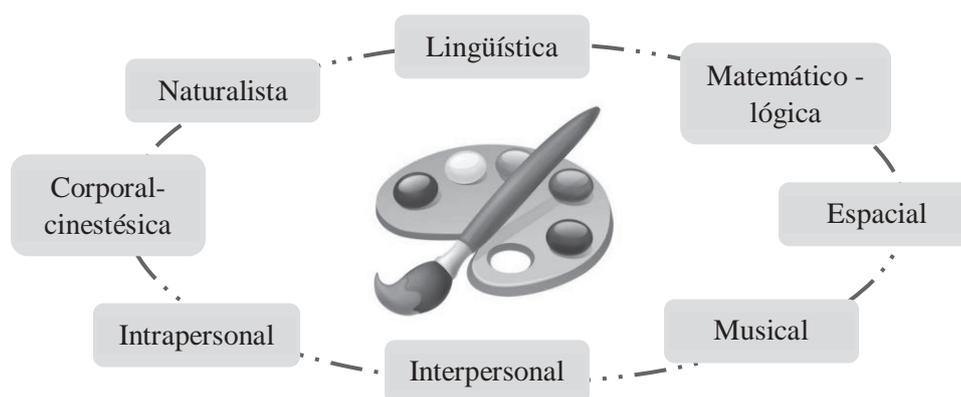
Por otro lado, dentro de este marco teórico, también es importante tener en cuenta los límites disciplinares e interdisciplinares de las Ciencias Sociales que debido, fundamentalmente, a las distintas reformas educativas –en el caso en el que aquí me centro, en la ESO–, han llevado a mantener abierto el horizonte interdisciplinar, aunque si bien con un destacado papel de la Historia y la Geografía. Este hecho genera, entre otros aspectos, que finalmente sea cada centro educativo (y cada profesor en particular) el que decida que concreción curricular decide finalmente adoptar (multidisciplinar, interdisciplinar,...); teniendo presente la dificultad que en muchas ocasiones supone trabajar de manera interdisciplinar en el aula, “en tanto en cuanto el desarrollo

interdisciplinar en el ámbito epistemológico y de investigación científica de las disciplinas referente es muy limitado” (Hernández, 2002). No obstante, y a pesar de ello, el docente sí que puede tratar de articular las distintas aportaciones didácticas de las diferentes CCSS con el objetivo de mejorar los procesos de aprendizaje en el alumnado.

Por todo ello, y teniendo esto presente, he decidido incidir también dentro de la programación en el tema de los paisajes geográficos como recurso didáctico, ya que éstos permiten, tal y como Bertrand (2010) señala, “contemplar un paradigma de la complejidad y de la diversidad, que trasciende disciplinas e interdisciplinas”, con los que se puede estudiar la geografía considerando las relaciones e interrelaciones que existen entre los distintos componentes del medio, es decir, acercarse y considerar junto al estudio de contenidos geográficos propiamente dichos otro tipo de elementos como son, por ejemplo, los antecedentes históricos.

Además, combinando ese estudio de los paisajes geográficos con el trabajo de campo – estrategia esencial para el estudio de la geografía– se favorece que el alumnado trabaje a través del modelo planteado por H. Gardner en 1997, quien ofrece una visión pluralista de la mente considerando a la inteligencia como “la capacidad para resolver problemas y/o productos habituales que son importantes en un ámbito cultural o en una comunidad”, planteando así la conocida como Teoría de las inteligencias múltiples.

Figura 3.- Inteligencias múltiples de Gardner



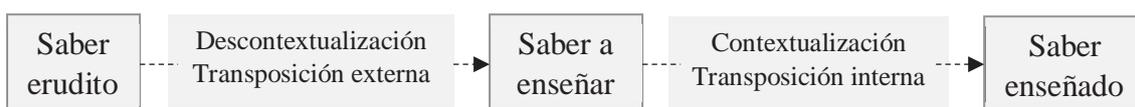
Fuente: Elaboración propia a partir de Inteligencias múltiples (Gardner, 2005)

En dicha teoría o modelo Gardner nos habla de 8 inteligencias, es decir, 8 conjuntos de estrategias, habilidades y automatismos cognitivos que pueden ser empleados para resolver problemas y/o crear productos nuevos (analíticos, prácticos y creativos), aunque si bien, deja abierta la posibilidad de que éstas se amplíen (Gardner, 2005). Así, a través

del contacto directo con diversos paisajes geográficos, se fomenta que el alumnado trabaje y desarrolle distintas inteligencias como son, por ejemplo, la lógico-matemática mediante el cálculo de coordenadas en el campo, la espacial a través de la propia orientación y observación de los diferentes componentes de un paisaje y sus posibles cambios, o la inteligencia cinestésica-corporal explorando y percibiendo sensaciones a través del tacto y el movimiento, entre otras.

Sin embargo, a todo esto se suma –tal y como he podido experimentar en la práctica real– la actual problemática de los diseños curriculares contemporáneos que limitan en gran medida poder llevar todo esto a la práctica (relación contenidos-tiempo). Así, resulta fundamental realizar una buena selección y transposición didáctica de los saberes, es decir, y siguiendo algunas de las ideas fundamentales de Yve Chevallard (1980) en la Teoría sobre la transposición didáctica, transformar el saber científico que nos ocupa en un saber posible de ser enseñado, ya que hoy en día dentro del sistema didáctico no solo se tiene en cuenta al docente y el estudiante, sino que el saber también es, en dicho sentido, un objeto de análisis (Alfaro y Chavarría, 2012). Por tanto, y tras delimitar que saberes eruditos y conceptos son susceptibles de ser objeto de enseñanza para que éstos sean acordes con las exigencias y necesidades de la sociedad actual (desarrollo tecnológico, sistema educativo,...), es necesario contextualizar esos saberes a enseñar –contenidos que figuran en el currículo– para crear así los denominados saberes enseñados –transposición en la que participa directamente el docente–.

Figura 4.- Transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado



Fuente: Elaboración propia a partir de La transposición didáctica: un ejemplo en el sistema educativo costarricense (Alfaro y Chavarría, 2012).

En suma, y con el objetivo final de que el alumnado logre crecer y desarrollarse adquiriendo los contenidos y competencias necesarias y exigidas en la sociedad actual, resulta esencial realizar una transposición didáctica de los saberes de carácter científico existentes en la materia a tratar, en la que el docente tenga en cuenta para ello los diversos conceptos psicológicos, pedagógicos, geográficos, así como de la didáctica de la geografía que, por parte de teóricos y especialistas –la “noosfera” según Chevallard (1997)–, ya que son los que en cierto modo marcan o establecen qué cambios son

necesarios en el sistema educativo (y, concretamente, en la propia práctica didáctica y docente) con el fin de orientarse y adaptarse al proyecto social definido en el entorno – considerando los componentes sociales y culturales inmersos en los procesos de enseñanza-aprendizaje–, seleccionando y transformando los saberes eruditos en saberes u objeto a enseñar (transposición externa). De hecho, y como Alfaro y Chavarría (2012) señalan, “la función de la noosfera es esencial en tanto que debe producir un acercamiento con el saber científico y un distanciamiento del saber banalizado”.

Así, y en el caso concreto que presento, me centro en la denominada transposición interna, es decir, aquella en la que el saber a enseñar –currículo– se transforma en objeto de enseñanza por parte de los propios docentes (Ver Figura 4), empleando para ello diversas metodologías, estrategias didácticas, materiales y recursos, etc., pero tratando en todo momento de garantizar una adecuada transposición, donde no existan diferencias entre ambos saberes (saber enseñado coherente y adecuado a las demandas didácticas de la sociedad); ya que no pretendo formar a geógrafos, sino que el alumnado de 3º de la ESO asimile aquellos conceptos esenciales o claves en la asignatura.

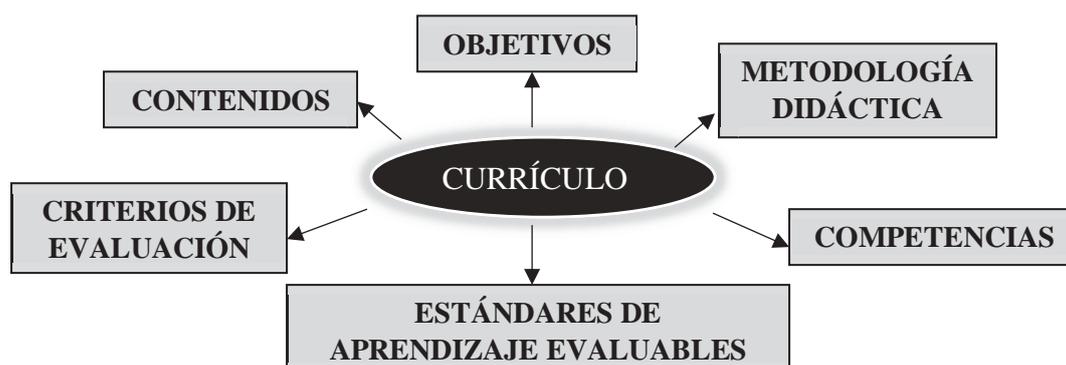
Por ello, y como bien detallo en la programación didáctica de aula propiamente dicha, el desarrollo de la materia no se basa únicamente en el libro de texto acordado desde el Departamento, el cual puede no siempre ajustarse a los objetivos y contenidos establecidos desde el currículo, sino que éste conforma un recurso o herramienta más de apoyo para el desarrollo de las distintas unidades didácticas de las que consta la programación, ya que el objetivo fundamental que persigo con el diseño y desarrollo de esta programación es que el alumnado aprenda y adquiera tanto conocimientos como competencias, buscar, en la medida de lo posible, un “equilibrio que tienda a la formación conceptual básica combinada con una formación metodológica” (Hernández, 2002); esto es, que aprenda a aprender a lo largo de la vida, siendo capaz así de comprender y reflexionar sobre el mundo que le rodea, resolviendo problemas y tomando decisiones autónomas.

En todo ello, la Geografía y la Historia juegan un papel esencial, ya que al centrarse en el estudio de las sociedades en el tiempo y el espacio, permiten integrar ciertas aportaciones de otras ciencias o disciplinas sociales, acercándose así mejor a las diversas necesidades e intereses de la sociedad actual, contribuyendo de manera decisiva a la formación de una ciudadanía de calidad (Ver Anexo I).

3. PROGRAMACIÓN GENERAL DE LA ASIGNATURA

Para la realización de la programación didáctica de aula me he basado en lo establecido desde el currículo para Castilla y León mencionado, que en su artículo 18 define ésta como un “instrumento específico de planificación, desarrollo y evaluación de cada una de las materias” en la que se concretan los distintos elementos del currículo para el desarrollo de la actividad docente en cada curso; lo que, en conjunto, se refiere al proceso de toma de decisiones mediante el cual el profesor prevé su intervención educativa de una forma deliberada y sistemática (De Pablo, Ruiz, Sánchez y Sanz, 1992). Por tanto, una serie de especificaciones que, en definitiva, responden a las siguientes preguntas que el docente debe plantearse al planificar su actuación didáctica: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿para qué enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar?, esto es, tomar decisiones sobre los distintos elementos que conforman el currículo:

Figura 5.- Elementos del currículo



Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (fecha de consulta: 17/05/2017)

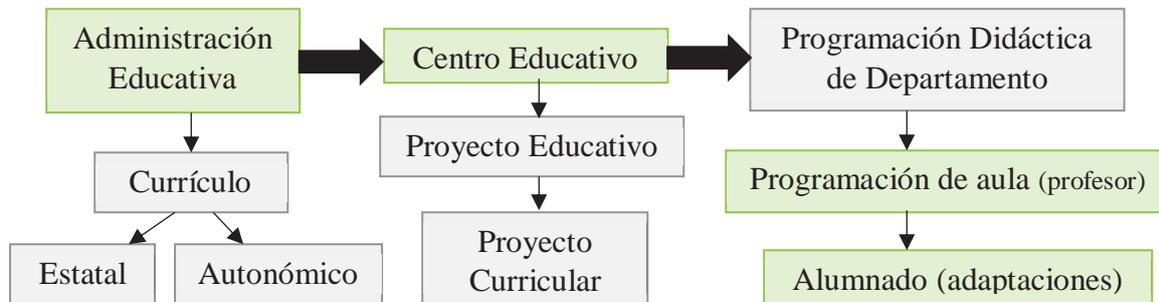
De tal forma, el desarrollo del currículo engloba las distintas estrategias y pautas bajo las cuales se realiza la acción educativa en la práctica, con una orientación más o menos flexible según el diseño, pero con propuestas metodológicas y organizativas coherentes con las distintas teorías del aprendizaje, de la comunicación y/o de la sociología del alumnado al que se dirige (García Ruiz et al., 1997).

Por tanto, respondiendo a estas preguntas, y tal y como Gisbert y Blanes (2013) señalan, con la programación lograremos evitar la mala improvisación, sistematizar y ordenar coherentemente el proceso de enseñanza – aprendizaje (unidades didácticas, recursos y materiales,...), así como adaptar el trabajo pedagógico al contexto en el que nos encontremos (legislación vigente, características del centro, alumnado,...), aspecto con el que precisamente comienzo la Programación General de la Asignatura.

3.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ASIGNATURA

Así, y siguiendo el esquema establecido, comienzo contextualizando la asignatura, en este caso, Geografía e Historia de 3º de la ESO, basándome para ello en los siguientes niveles de concreción curricular:

Figura 6.- Niveles de concreción curricular



Fuente: Elaboración propia a partir de Niveles de concreción curricular (Álvarez, 2011)

De tal forma, estos distintos niveles de concreción curricular conforman las fases o pasos que se deben seguir para orientar el currículo nacional y autonómico existente (primer nivel de concreción curricular) a nuestro contexto en el aula, para lo cual es necesario considerar el centro educativo en el cual vamos a actuar como docentes (segundo nivel de concreción curricular), diseñando nuestra programación de aula de acuerdo a las realidades y necesidades derivadas de todo ello. Además, dicha programación de aula, que partiendo del Proyecto Curricular del centro se encuentra incluida dentro de la Programación Didáctica de Departamento y que en nuestro caso se refiere al tercer curso de la ESO, es el tercer nivel de concreción curricular que trata de adaptarse al aula concreta con la que se va a trabajar, es decir, dar respuesta educativa a la diversidad existente en un determinado alumnado. Por tanto, a partir de la programación didáctica del Departamento (Geografía e Historia), cada profesor del mismo debe concretar su plan de actuación –guía de intervención docente– para los cursos y asignaturas de las que sea responsable durante el curso escolar. Dicha programación didáctica de aula es la que se organiza en una secuencia de unidades didácticas (Álvarez, 2011).

Igualmente, es importante tener en cuenta como las adaptaciones que se realizan a partir de la programación didáctica de aula suelen ser, por lo general, suficientes para dar esa respuesta educativa a todo el alumnado del grupo concreto en el que nos centremos, no obstante, debemos considerar la posible necesidad de realizar adaptaciones curriculares individualizadas (por ejemplo: alumnado ACNEE).

3.1.1. Leyes y Reales Decretos Regulatorios

En primer lugar, es conveniente enmarcar legislativamente –primer nivel de concreción curricular– la asignatura de Geografía e Historia de 3º de la ESO en la cual voy a centrar mi programación didáctica. Así, ésta se encuentra regulada por una serie de leyes y reales decretos regulatorios sintetizados en esta tabla:

Tabla 2.- Cuadro-resumen marco legislativo

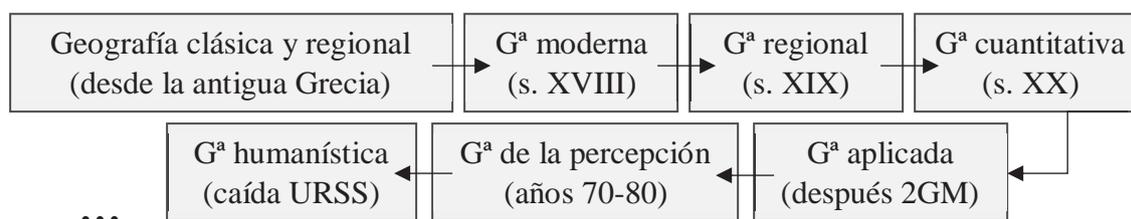
Marco europeo	Estrategia Europa 2020	Dentro de ésta, la educación ocupa uno de los objetivos principales, sobre todo con el fin de reforzar los resultados de los sistemas educativos y consolidar el atractivo internacional de la educación superior europea.
	Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (2006)	Entre otros aspectos, se enumeran y definen las competencias claves que se consideran necesarias para todo ciudadano dado el continuo cambio y avance del mundo.
Ámbito nacional	LOMCE (2013)	Complementa a la anterior LOE (2006) introduciendo variaciones respecto a la estructura de la ley (sobre todo en la etapa de la ESO) y establece una serie de principios y fines que, en cierto modo, marcan el tipo de cultura al que se quiere llegar desde la educación (personas autónomas, críticas, sociedad más abierta y global,...).
	Real Decreto 1105/2014	Establece el currículo básico de la ESO y del Bachillerato, donde se define el currículo y otros elementos que determinan los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje.
	Orden ECD/65/2015	En ella se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, secundaria y del Bachillerato. Además, a partir de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de lo dispuesto en la LOMCE, de la UNESCO, y del programa DeSeCo del 2003, entre otros, se enumeran y desarrollan las siete competencias clave en el Sistema Educativo Español, así como unas orientaciones para facilitar estrategias metodológicas que faciliten el trabajo por competencias dentro del aula.
Ámbito autonómico	ORDEN EDU/362/2015	Una vez fijado el currículo básico es competencia de las distintas Comunidades Autónomas establecer su propio currículo para la aplicación en los centros educativos que se encuentran dentro de su ámbito de gestión. Así, nuestra programación didáctica se ha centrado en lo establecido por la ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

Fuente: Elaboración propia

3.1.2. El área de las Ciencias Sociales en la ESO y el Bachillerato

En segundo lugar, la programación didáctica de aula –y unidad didáctica modelo dentro de ésta– se centran en la materia de Geografía e Historia para el curso de 3º de la ESO, por tanto, se enmarcaría dentro del área de las Ciencias Sociales. En términos generales, dadas las múltiples definiciones que existen al respecto y la amplitud del término, podríamos considerar que las Ciencias Sociales son aquellas que, desde diversos puntos de vista, estudian los fenómenos derivados de la acción del ser humano como ser social y la relación existente con el medio o entorno en el que vive, es decir, las Ciencias Sociales estudian la realidad social –contextualizada en el tiempo y el espacio– mediante el uso del método científico. Así, el objeto de estudio de éstas es la realidad social, pudiendo ser tratada y estudiada desde diferentes enfoques, dando lugar así a las denominadas Ciencias Sociales específicas, dentro de las cuales tampoco resulta sencillo determinar qué disciplinas deben incluirse bajo dicha denominación, pudiendo ser algunas de ellas: la antropología, la ética, sociología, geografía, historia, economía, psicología, pedagogía, o las ciencias políticas, entre otras muchas (carácter interdisciplinar). Por tanto, y según Hernández (2002), el objeto de estudio genérico de todas estas Ciencias Sociales específicas es prácticamente el mismo, pero cada una de ellas lo hace desde su propia lógica y utilizando una metodología diferenciada y propia. Igualmente es importante destacar como no es hasta el siglo XIX aproximadamente, cuando las Ciencias Sociales comenzaron a tener mayor protagonismo en el campo de la educación. De hecho, en el caso concreto de la Geografía, ésta se trata de una Ciencia Social clásica que, desde sus orígenes (Geografía precientífica) ha sufrido transformaciones no solo desde el punto de vista de la importancia que tenía para la sociedad, sino también en cuanto a su enfoque, fines y/u objetivos últimos de estudio.

Figura 7.- La Geografía y la educación: evolución epistemológica



Fuente: Elaboración propia a partir de *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la enseñanza secundaria* (García Ruíz et al., 1997).

En suma, al hablar de Ciencias Sociales nos referimos a una serie de disciplinas de diversa tradición, “cuyo parentesco reside en que aluden al hombre, a su historia, a su

Actualmente, el centro imparte diversas enseñanzas: ESO, Bachillerato, ciclos formativos de Administración y Gestión –de grado medio y superior–, así como dos grupos de PEMAR; impartidas tanto en régimen diurno (salvo ciclos de grado superior) como en régimen nocturno (salvo ESO). Asimismo, desde el punto de vista sociocultural el centro se caracteriza por una heterogeneidad y pluralidad (capacidades, origen y procedencia, situación familiar, metas e intereses,...) que enriquecen la convivencia dentro del mismo; y, en cuanto al profesorado y alumnado, el centro cuenta, en primer lugar, con un profesorado que en los últimos años se ha ido renovando con nuevas incorporaciones a la plantilla de profesorado más joven. Y, en segundo lugar, en cuanto al alumnado mencionar que en 1º de la ESO la mayor parte procede de los colegios de primaria adscritos y, en los demás niveles –particularmente en 1º de Bachillerato– de centros privados concertados; así, por lo general, el alumnado del centro proviene de clases medias-altas, es decir, familias acomodadas que, además, mantienen un buen contacto y seguimiento con el centro, lo cual repercute en gran medida en la buena respuesta en clase que, mayoritariamente, también se produce en el alumnado. Igualmente, destacar como es escaso (aunque con una tendencia actual al alza) el número de alumnado inmigrante, así como de alumnado con necesidades educativas especiales y/o con necesidades de compensación educativa.

Por otro lado, en cuanto a los recursos e instalaciones existentes, el centro cuenta con una buena dotación de las mismas: 29 aulas de grupos ordinarios y 7 de grupos reducidos, aulas específicas (2 de medios audiovisuales, 1 de música, 2 de artes plásticas, 3 de informática,...), gimnasio y cancha deportiva, 3 patios y jardín, laboratorios, biblioteca, salón de actos, sala de profesores y departamentos, etc. Además, la mayor parte de las aulas de grupos ordinarios cuenta con: mesas y sillas para el alumnado, mesa del profesor, dos encerados contiguos con tizas y borrador, percheros, cortinas en las ventanas, corcho al final del aula, armario, papelería, pantalla desplegable con proyector, así como un cajetín con conectores (para conectar el ordenador portátil que trae, en su caso, cada profesor con el proyector del aula) que, en su gran mayoría, se encuentran en buen estado. No obstante, uno de los problemas o déficits que se repiten con mayor frecuencia en el centro y que afectan de manera considerable al normal funcionamiento y desarrollo de las clases es la conexión a Internet, aspecto que también he tenido especialmente en cuenta a la hora de diseñar y desarrollar la programación didáctica de aula (por ejemplo: teniendo prevista una opción B en caso de que los recursos informáticos/multimedia fallen).

Concretamente, la programación didáctica va dirigida al alumnado de 3º de la ESO (14 – 15 años), es decir, del último curso del primer ciclo dentro de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, en el que se mantiene, en la medida de lo posible (si las optativas no lo impiden) los grupos formados ya en 2º de la ESO (de unos 20-30 alumnos), teniendo en cuenta las opciones de promoción recogidas en las evaluaciones y en las memorias finales de curso. El alumnado de 3º de la ESO en el cual he decidido centrar mi programación didáctica posee, en su mayoría, una buena actitud ante el aprendizaje, mostrando interés, participando y realizando las tareas que se establecen en el aula, y en el que no existe ningún alumno (al menos detectado) con necesidades educativas especiales. Por lo tanto, y en el caso concreto en el cual he decido centrarme, no suelen existir problemas para ajustar las competencias que establece el currículo (Ver Anexo VII) para la ESO a los niveles de aprendizaje del alumnado ya que, salvo algunas excepciones, éstos consiguen alcanzar progresivamente los objetivos y competencias marcados para el curso escolar. Por tanto, y teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado respecto al marco teórico y contexto de la asignatura (Teorías de aprendizaje, Currículo Oficial, características generales del centro, del alumnado,...), pasaré a desarrollar los distintos elementos que componen la programación didáctica propiamente dicha.

3.2. ELEMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

La programación didáctica o programación de aula que dentro de un centro realiza cada profesor conforma el tercer nivel de concreción curricular, basándose para ello tanto en el Proyecto Curricular existente en el centro y en la programación didáctica de Departamento, en cada caso, así como en el Currículo Oficial que exista en ese momento para la Comunidad Autónoma en la que se inserte.

Así, mencionar que ésta trata, no solo de cumplir con los objetivos y competencias establecidas desde la legislación de carácter educativo vigente, sino también de ser una herramienta primordial y útil para el docente, favoreciendo con ello una enseñanza de calidad y el desarrollo integral del alumno (Arjona, 2010). Por ello, conforma un compendio de reflexiones que, basándose en lo aprendido y vivido hasta el momento, pretenden lograr una correcta integración de los distintos elementos curriculares y que, además, tal y como hemos mencionado en la introducción, se adapten a las necesidades e intereses de la sociedad actual, ya que solo de este modo es como el alumnado podrá estar preparado y ser capaz de manera autónoma de tomar decisiones y resolver aquellos problemas que se le planteen en su futura dedicación profesional y/o carrera laboral.

3.2.1. Secuencia y temporalización de los contenidos: cronograma de UD

Así, y como bien se establece en la ya mencionada ORDEN EDU/362/2015, la asignatura de Geografía e Historia se divide en dos ciclos y cuatro cursos escolares, enmarcándose los tres primeros cursos dentro del primer ciclo y el último de ellos en el segundo ciclo. El tercer curso, se centra, a diferencia del resto de cursos de la ESO, en contenidos exclusivamente geográficos, tanto relativo a aspectos humanos como de carácter económico, y organizándose éstos en 3 grandes bloques (o unidades didácticas):

Tabla 3.- Bloques de contenidos en 3º de la ESO

B-I: Población y sociedad	B-II: Actividad económica y espacio geográfico	B-III: Transformaciones y desequilibrios en el mundo actual
---------------------------	--	---

Fuente: Elaboración propia a partir de ORDEN EDU/362/2015.

Tabla 4.- Distribución de los contenidos curriculares en Unidades Didácticas (UD)

UD - 0: Introducción a la Geografía. El espacio geográfico
UD - 1: El medio físico
UD - 2: Geografía de la población y geopolítica: política, administración y territorio <ul style="list-style-type: none"> ▪ T-1.- Distribución, evolución y dinámica natural y migratoria de la población ▪ T-2.- Composición o estructura de la población ▪ T-3.- Organización política y territorial ▪ T-4.- La población española
UD - 3: El espacio urbano: un mundo de ciudades <ul style="list-style-type: none"> ▪ T-1.- El fenómeno y espacio urbano ▪ T-2.- Las ciudades de España
UD - 4: La actividad económica y espacio geográfico: organización de la economía mundial <ul style="list-style-type: none"> ▪ T-1.- La actividad económica ▪ T-2.- La globalización económica
UD - 5: La actividad económica y espacio geográfico: geografía de los sectores económicos <ul style="list-style-type: none"> ▪ T-1.- Geografía del sector primario ▪ T-2.- Geografía del sector secundario ▪ T-3.- Geografía del sector terciario
UD - 6: El reto medioambiental y las desigualdades socioeconómicas en el mundo <ul style="list-style-type: none"> ▪ T-1.- Recursos naturales e impactos medioambientales ▪ T-2.- Desigualdades socioeconómicas y conflictos mundiales

Fuente: Elaboración propia

Seguidamente, y una vez analizados los contenidos relativos a cada uno de estos grandes bloques, así como a los criterios y estándares de aprendizaje evaluables establecidos desde el mismo currículo, he decidido reorganizar dichos contenidos (Ver Tabla 4), con el objetivo de poder trabajar mejor con el alumnado, en 5 Unidades Didácticas (divididas, a su vez, en temas), a las que se suman otras dos iniciales que he considerado importante que se trabajen también en 3º de la ESO; ya que con la primera de ellas trato de plantear el objetivo general de la asignatura, que en resumen es entender a la geografía como un

conjunto de elementos (materiales e inmateriales) interrelacionados entre sí de una u otra manera, que se plasman en el territorio y su paisaje, lo que en definitiva implica que el alumnado estudie la asignatura relacionando continuamente los contenidos aprendidos con los nuevos planteados. Y, con la segunda de las unidades persigo realizar un repaso sobre lo visto en los cursos anteriores respecto a la Geografía Física. Igualmente, mencionar que pretendo, en la medida de lo posible (tiempo y sesiones disponibles), trabajar la última unidad didáctica (UD-6) a lo largo del curso al hilo de lo estudiado en otras unidades, así como a través de publicaciones para comentar y analizar en el blog de la asignatura. Por último, además de reorganizar los contenidos curriculares, he considerado conveniente añadir algunos contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables a los previamente establecidos, los cuales aparecen en azul.

Por otro lado, y como bien se recoge en el Anexo II de la misma ORDEN EDU/362/2015, la asignatura de Geografía e Historia correspondiente al tercer curso de la ESO tendrá una carga lectiva de 3 horas semanales, de las 30 horas semanales correspondientes a esta etapa educativa. En este caso concreto, he decidido que dichas horas lectivas se impartirán los lunes, jueves y viernes, reservándose el último día de semana a posibles trabajos, proyectos y/o actividades y tareas propuestas. De tal forma, y para la secuencia y temporalización de los contenidos a impartir en la asignatura, he consultado el calendario escolar existente para el actual curso escolar 2016-2017 establecido y ofrecido desde la propia Junta de Castilla y León, el cual habrá que consultar en cada curso académico en el que queramos intervenir. Así, y teniendo en cuenta la distribución de horas lectivas de la asignatura a lo largo de la semana, los días “no lectivos” que afectan o interfieren a la impartición de la asignatura son los siguientes: 31 de octubre (día del docente); 5, 6 y 8 de diciembre (puente de la Constitución); del 23 de diciembre al 8 de enero (vacaciones Navidad); 27 y 28 de febrero (fiestas de carnaval); del 6 al 16 de abril (vacaciones Semana Santa); 24 de abril (traslado fiesta de la comunidad); y 1 de mayo (fiesta del trabajo).

Asimismo, de las 102 sesiones lectivas totales de la asignatura, 1 sesión será destinada a una evaluación inicial del curso, 3 sesiones a las pruebas de evaluación, varias sesiones a la presentación y trabajo en un proyecto o trabajo de curso que también forma parte de la evaluación, así como a otras actividades (trabajo de campo,...) y evaluaciones iniciales parciales (para ver el nivel del alumnado). Además, mencionar que he concebido a la programación como un documento abierto, por tanto, flexible y susceptible de aplicar cambios o ciertas adaptaciones (recursos empleados, tareas propuestas,...).

Figura 9.- Calendario detallado: temporalización unidades y otras actividades

CURSO ESCOLAR 2016 – 2017																											
Septiembre							Octubre							Noviembre													
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D							
			1	2	3	4	3	4	5	6	7	8	9	7	8	9	10	11	12	13							
5	6	7	8	9	10	11	10	11	12	13	14	15	16	14	15	16	17	18	19	20							
12	13	14	15	16	17	18	17	18	19	20	21	22	23	21	22	23	24	25	26	27							
19	20	21	22	23	24	25	24	25	26	27	28	29	30	28	29	30											
26	27	28	29	30			31																				
Diciembre							Enero							Febrero													
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D							
			1	2	3	4							1			1	2	3	4	5							
5	6	7	8	9	10	11	2	3	4	5	6	7	8	6	7	8	9	10	11	12							
12	13	14	15	16	17	18	9	10	11	12	13	14	15	13	14	15	16	17	18	19							
19	20	21	22	23	24	25	16	17	18	19	20	21	22	20	21	22	23	24	25	26							
26	27	28	29	30	31		23	24	25	26	27	28	29	27	28												
							30	31																			
Marzo							Abril							Mayo													
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D							
		1	2	3	4	5						1	2	1	2	3	4	5	6	7							
6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9	8	9	10	11	12	13	14							
13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16	15	16	17	18	19	20	21							
20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	20	21	22	23	22	23	24	25	26	27	28							
27	28	29	30	31			24	25	26	27	28	29	30	29	30	31											
Junio																											
L	M	X	J	V	S	D																					
			1	2	3	4																					
5	6	7	8	9	10	11																					
12	13	14	15	16	17	18																					
19	20	21	22	23	24	25																					
26	27	28	29	30																							

1º trimestre → 19/09/2016 – 22/12/2016
 2º trimestre → 09/01/2017 – 05/04/2017
 3º trimestre → 17/04/2017 – 23/06/2017

	Evaluación inicial (general curso)		Evaluaciones iniciales parciales
	Pruebas evaluación trimestrales		
	Preparación salidas de campo y sesiones puesta en común posterior		
	Salidas de campo		
	Presentación proyecto curso		
	Trabajo en proyecto curso		
	Presentación/exposición proyectos		
	Coevaluación		
	Sesiones en informática		
	Días “no lectivos” que afectan a la impartición de la asignatura		

	Desarrollo Unidad Didáctica 0		Desarrollo Unidad Didáctica 4
	Desarrollo Unidad Didáctica 1		Desarrollo Unidad Didáctica 5
	Desarrollo Unidad Didáctica 2		Desarrollo Unidad Didáctica 6
	Desarrollo Unidad Didáctica 3		

Fuente: Elaboración propia

En este sentido, mencionar igualmente que aquí solo presento el denominado por Chevallard en 1997 como tiempo legal, es decir, la programación por tiempo de las unidades que deseo abordar, pero que generalmente es muy distinto al tiempo de aprendizaje, esto es, cuando el alumnado realmente asimila conocimientos. Por ello, he decidido dedicar 1 sesión después de cada unidad a una coevaluación, salvo para la unidad 0 y 1, en la que se realiza una coevaluación conjunta de las dos unidades y para la unidad didáctica modelo en la que realizo un “kahoot” en lugar de la coevaluación; esto es, una plataforma de aprendizaje mixto basado en el juego –concurso– de manera online.

3.2.2. Perfil de materia: desarrollo de cada Unidad Didáctica

A continuación, y basándome igualmente en la legislación vigente al respecto (Ver Tabla 2), desarrollo las 7 UD de mi programación didáctica; por ello, he decidido establecer códigos a los contenidos de dicho currículo de tal forma que sea fácilmente visible la organización y distribución de los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que he decidido en esta programación [Enlace: [Tablas currículo autonómico](#)]. Seguidamente presento una serie de tablas en las que recojo los contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables (aportaciones propias en azul), así como una serie de actividades asociadas o ligadas a dichos criterios y estándares de aprendizaje, que tienen como objetivo que el alumnado aprenda y asimile los contenidos establecidos en las distintas unidades. En éstas últimas he tratado, en la medida de lo posible, de combinar tres tipos de actividades: iniciales y de motivación: para ver el nivel (conocimientos previos existentes) en el alumnado, así como fomentar la adquisición de nuevos conocimientos; de desarrollo: como medio para conseguir los objetivos planteados y planificados al comienzo de cada unidad didáctica; y de síntesis final: para tener un indicador del nivel de logro de los objetivos, así como consolidar conceptos y/o ideas básicas y esenciales en la asignatura. Igualmente, recojo las distintas competencias que debe adquirir el alumnado con la realización y desarrollo de las distintas actividades propuestas y, por último, los elementos transversales que se trabajan en cada unidad didáctica de la programación.

Tabla 5.- Competencias clave (LOMCE)

CCL	Comunicación lingüística	CSC	Competencias sociales y cívicas
CMCT	C. matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	SIE	Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor
CD	Competencia digital	CEC	Conciencia y expresiones culturales
CPAA	Aprender a aprender		

Fuente: Elaboración propia a partir de Orden ECD/65/2015.

Tablas 6.- Perfil de materia: desarrollo de cada unidad didáctica

Unidad Didáctica 0.- INTRODUCCIÓN A LA GEOGRAFÍA. EL ESPACIO GEOGRÁFICO						
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Actividades	Competencias		
<p>- La Geografía: objeto de estudio y método</p> <p>- Espacio geográfico: fuentes y herramientas de estudio</p>	1. Comprender, conocer y utilizar términos geográficos	1.1. Define qué es el espacio geográfico y enumera sus características	I. Pasa a tu vocabulario los términos destacados en la unidad	<ul style="list-style-type: none"> - CCL - CMCT - CD - CPAA - CSC 		
		1.2. Elabora un esquema sobre componentes del espacio geográfico y/o ramas de la Geografía	II. Explica qué es y qué caracteriza al espacio geográfico, apoyándote en una (o varias) imágenes del libro o extraídas de la web (cita fuente)			
			III. Completa y/o reconstruye el siguiente esquema sobre el paisaje y sus componentes (Acceso al esquema)			
	2. Conocer y manejar algunas herramientas de fuentes directas e indirectas para el estudio del espacio geográfico		2.1. Localiza las partes de las que se compone un mapa		IV. Señala las partes principales de un mapa. Se recomienda leer la pág. 60 del libro de texto (recurso: mapa)	
			2.2. Dibuja un círculo y traza los meridianos y paralelos más importantes		V. Dibuja un círculo señalando cuáles son los paralelos y meridianos más importantes con su longitud/latitud (grados)	
			2.3. Calcula distancias reales sobre un mapa topográfico		VI. Calcula qué distancia real existe entre la Ermita de San Roque y la Ermita de San Isidro (parte superior izquierda del siguiente mapa).	
			2.4. Ejercita las relaciones de escala con ejemplos		Seguidamente, señala en qué zona climática, dominio y región se encuentra el municipio del mapa, ¿hablaríamos de la misma escala?	
			2.5. Diferencia otras herramientas del geógrafo		VII. Ayudándote de la información sobre fuentes de las páginas 152 y 178 del libro, elabora un esquema-resumen sobre herramientas del geógrafo	
	Elementos transversales que se trabajan en la unidad didáctica (Ver Tabla 9)				TG ₁ y TE ₃	

Unidad Didáctica 1.- EL MEDIO FÍSICO (repaso)

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Actividades	Compet.
- El relieve	1. Conocer y diferenciar elementos del medio físico	1.1. Define términos relacionados con el medio físico	I. Pasa a tu vocabulario los términos destacados en la unidad (orogénesis, clima,...) y en el siguiente video sobre tectónica de placas	- CCL - CMCT - CD - CPAA
- Las aguas	2. Reconocer e identificar las principales formas del relieve	2.1. Elabora un esquema y explica las formas del relieve elementales y de nuestro entorno	II. Tras la visualización del siguiente Prezi realiza un esquema y explica las principales formas del relieve existentes, así como las formas características de nuestro entorno	
- El clima y los dominios bioclimáticos		2.2. Señala las grandes unidades de relieve de España	III. A partir del siguiente mapa señala cuáles son las grandes unidades del relieve español (con colores o tramas). A continuación compáralo con el mapa de roquedo y relaciona cada unidad de relieve con el tipo de roca dominante	
		2.3. Diferencia las diversas formas del relieve en Castilla y León y pon ejemplos de paisajes concretos	IV. Señala qué formas del relieve de Castilla y León se muestran en las siguientes imágenes: Imagen 1 , Imagen 2 . Busca otro ejemplo de un paisaje concreto en Castilla y León que se encuentre ubicado en otra forma distinta	
	3. Identificar paisajes españoles y la influencia del medio físico en los mismos	3.1. Reflexiona sobre la influencia del medio físico en la actividad humana	V. Elige un paisaje español (libro o web) y explica cómo crees que ha influido el medio físico en el desarrollo y actividad (o no) humana. Presenta tus conclusiones al resto de la clase	
	4. Analizar mapas sobre las aguas en la superficie terrestre	4.1. Reconoce las principales corrientes marinas y alguna de sus características	VI. Localiza y caracteriza, al menos, la corriente del golfo, del labrador y de canarias en el siguiente mapa	
		4.2. Analiza la hidrografía de España	VII. Elabora un esquema con las vertientes, cuencas, ríos y embalses más importantes a partir del siguiente mapa de España	
	5. Conocer y diferenciar dominios biogeográficos en el mundo	5.1. Reconoce los fundamentos y elementos del clima	VIII. Realiza un mapa conceptual con los principales elementos del clima y explica los fundamentos de cada uno de ellos	
		5.2. Caracteriza dominios biogeográficos	IX. Elabora un resumen en el que caracterices los distintos dominios biogeográficos del mundo. Apóyate en el siguiente documento	
	6. Manejar datos climáticos analizando diferencias entre espacios	6.1. Elabora y analiza diagramas ombrotérmicos donde se aprecien diferencias climáticas	X. Selecciona dos de las provincias incluidas en el siguiente Excel , realiza un diagrama ombrotérmico para cada una de ellas y analiza y comenta los resultados y diferencias climáticas	
Elementos transversales que se trabajan en la unidad didáctica			TG ₁ , TE ₃ y TM ₆	

Unidad Didáctica 2.- GEOGRAFÍA DE LA POBLACIÓN Y GEOPOLÍTICA: POLÍTICA, ADMINISTRACIÓN Y TERRITORIO

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Actividades	Compet.
T-1.- Distribución, evolución y dinámica natural y migratoria de la población				
<p>B1.1. Distribución, crecimiento, regímenes demográficos y movimientos migratorios.</p> <p>B1.2. Tendencias actuales de crecimiento de la población.</p> <p>B1.3. Consecuencias en el mundo, en Europa y en España.</p>	1. Conoce algunas fuentes para el estudio de la población (dinámica natural y migratoria)	1.1. Consulta y maneja algunas fuentes para el estudio de la población a nivel nacional	I. Accede a la página web del Instituto Nacional de Estadística y anota en tu cuaderno los últimos datos relativos a la población de España	<ul style="list-style-type: none"> - CCL - CMCT - CD - CPAA - CSC - SIE - CEC
	2. Maneja tasas e índices sobre el movimiento natural de la población	2.1. Analiza datos estadísticos sobre natalidad y mortalidad	II. Busca en el Anexo estadístico del libro dos países con tasas de natalidad altas y dos con tasas bajas, explica cómo se han calculado dichas tasas y reflexiona sobre los factores explicativos de dicha situación. Haz lo mismo con las tasas de mortalidad	
	3. Comentar la información en mapas del mundo sobre la densidad de población y las migraciones	3.1. Localiza en un mapa mundial los continentes y las áreas más densamente pobladas.	III. A partir de los siguientes datos web sobre población del Banco Mundial señala (con colores o tramas) en un mapa mudo mundial cuáles son las áreas más densamente pobladas, además de destacar sobre ellas las 20 ciudades con mayor número de población. A continuación, reflexiona y explica a qué crees que se debe dicha situación (economía, clima, conflictos bélicos,...), basándote para ello en alguna imagen de paisaje	
		3.2. Sitúa en el mapa del mundo las veinte ciudades más pobladas, di a qué país pertenecen y explica su posición económica.	IV. Analiza el mapa de la pág. 25 del libro sobre los espacios de origen y destino en el mundo y compara en un cuadro las consecuencias de las migraciones (ventajas e inconvenientes en países de origen y destino)	
		3.3. Explica el impacto de las oleadas migratorias en los países de origen y en los de acogida		
	4. Conocer la evolución histórica y tendencia actual de la población mundial	4.1. Analiza la evolución de la población mundial	VI. Elabora un gráfico en el que expliques la teoría de la transición demográfica, acompañándolo de ejemplos y, al menos, una pirámide de población en cada tipo de régimen	
		4.2. Reflexiona sobre el futuro de la población mundial a partir de mapas y gráficas	VII. Redacta un pequeño informe en el que expliques qué tendencia sigue la población mundial en el futuro; para ello, utiliza la información (gráficas, mapas,...) que proporciona la ONU (enlace a la página)	

Unidad Didáctica 2.- GEOGRAFÍA DE LA POBLACIÓN Y GEOPOLÍTICA: POLÍTICA, ADMINISTRACIÓN Y TERRITORIO (continuación)				
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Actividades	Compet.
T-2.- Composición o estructura de la población				
B1.4. Estructuras demográficas. B1.5. Diferencias según niveles de desarrollo.	5. Analizar la población europea, en cuanto a su distribución, evolución, dinámica, migraciones y políticas de población.	5.1. Explica las características de la población europea.	I. Crea un mapa-conceptual o esquema en el que se muestre cuáles son las características fundamentales de la población europea (grupos). Ayúdate de la información disponible en Eurostat, así como de los siguientes mapas del libro: Mapa 1 ; Mapas 2 ; Mapa 3	- CCL - CMCT - CD - CPAA - CSC
		5.2. Compara entre países la población europea según su distribución, evolución y dinámica.	II. Selecciona dos países nórdicos u occidentales y dos países mediterráneos de Europa y recoge en un cuadro las diferencias existentes en cuanto a su distribución, evolución y dinámica (revisa la información del anexo del libro)	
T-3.- Organización política y territorial				
- El Estado: definición y componentes - Tipos de Estados - Organización territorial - Las organizaciones internacionales - La Unión Europea, España y Castilla y León	6. Conocer que es un Estado y diferenciar algunos tipos, analizando el caso español	6.1. Define que es un Estado, sus componentes y tipos	I. Incorpora al vocabulario los términos destacados en la unidad (Estado, democracia, dictadura, monarquía, república,...)	- CCL - CD - CPAA - CSC
		6.2. Caracteriza el tipo de Estado español y sus componentes	II. Elabora un esquema-resumen sobre el Estado español, señalando el tipo de Estado, sus principales componentes y algunas características	
	7. Conocer la organización territorial de España	7.1. Reconocer las divisiones territoriales, así como los organismos e instituciones de gobierno y gestión del territorio de España	III. Distingue y señala en el siguiente mapa las principales entidades territoriales de gestión, diferenciando la administración local de la autonómica. Completa el mapa con un breve resumen sobre la estructura y funciones de cada entidad (enlace web de apoyo: FEMP)	
		8. Comprender y analizar la organización política y territorial de la UE, España y Castilla y León	8.1. Analiza la estructura y funcionamiento de la UE	
	V. Dibuja una línea de tiempo con los distintos tratados y ampliaciones de la UE. Contrástalo con el siguiente mapa			
	8.2. Elabora esquemas o mapas conceptuales sobre la organización territorial de España		VII. Completa el siguiente mapa conceptual sobre la organización territorial de España con el contenido de las páginas 40 a 43 del libro	

Unidad Didáctica 2.- GEOGRAFÍA DE LA POBLACIÓN Y GEOPOLÍTICA: POLÍTICA, ADMINISTRACIÓN Y TERRITORIO (continuación)

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Actividades	Compet.
T-4.- La población española				
B1.6. La población española. Evolución y distribución. Sociedades actuales. Estructura y diversidad. Caracterización de la sociedad europea, española. Inmigración e integración.	9. Analizar las características de la población española, su distribución, dinámica y evolución, así como los movimientos migratorios.	9.1. Analiza y comenta la evolución histórica de la población española	I. Elabora un cuadro en el que expliques la evolución de las tasas de natalidad, mortalidad y crecimiento natural de la población española en sus distintos regímenes demográficos (gráfica) Observa el siguiente mapa web por CCAA y compara la evolución de dos comunidades	- CCL - CMCT - CD - CCAA - CSC
		9.2. Explica la pirámide de población de España y de las diferentes comunidades autónomas.	II. Extrae del INE los datos de población por sexo y edad de España en 1900, 1960 y 2010 y comenta los cambios observados III. Observa el siguiente mapa web y explica qué diferencias observas entre unas CCAA y otras	
		9.3. Observa y explica la desigual distribución espacial	IV. Busca en el libro/web dos paisajes de España en la que se aprecien distintas densidades de población. Explica por qué (factores)	
		9.4. Analiza en distintos medios los movimientos migratorios en las últimas tres décadas.	V. Por grupos, buscad en la web noticias, vídeos u otros materiales que traten sobre los movimientos migratorios en España desde 1990 en adelante (puesta en común posterior aula)	
Elementos transversales que se trabajan en la unidad didáctica			TG ₁ , TI ₂ , TE ₃ y TM ₆	

Unidad Didáctica 3.- EL ESPACIO URBANO: UN MUNDO DE CIUDADES

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Actividades	Compet.	
T-1.- El fenómeno y espacio urbano					
<p>B1.7. Urbanización del territorio en el mundo actual y jerarquía urbana. Funciones e identificación espacial de la estructura urbana. Forma de vida y problemas urbanos.</p>	1. Conocer los principales términos relacionados con el espacio urbano	1.1. Define los principales términos relacionados con la geografía urbana	I. Pasa a tu vocabulario los términos destacados en la unidad (red urbana, áreas metropolitanas, conurbación, megalópolis, segregación, reurbanización, ciudad difusa,...)	<ul style="list-style-type: none"> - CCL - CMCT - CD - CCAA - CSC - SIE 	
	2. Señalar en un mapamundi las grandes áreas urbanas y realizar un comentario. Elabora gráficos que reflejen información económica y demográfica.	2.1. Elabora gráficos de distinto tipo (lineales, de barra y de sectores) en soportes virtuales o analógicos que reflejen información económica y demográfica de países o áreas geográficas a partir de los datos elegidos.	II. Realiza una gráfica a partir de los datos sobre evolución de la población urbana por continentes (tabla) y comenta qué diferencias observas		III. Señala en el siguiente mapamundi las grandes áreas urbanas existentes y comenta las diferencias de la tasa de urbanización (altas/bajas)
	3. Identificar el papel de las grandes ciudades mundiales como dinamizadoras de la economía de sus regiones.	3.1. Describe adecuadamente el funcionamiento de los intercambios a nivel internacional utilizando mapas temáticos y gráficos en los que se reflejan las líneas de intercambio.	IV. Compara los siguientes dos mapas del mundo (Mapa 1 ; Mapa 2), ¿cuáles son los principales flujos de intercambio en el mundo?, ¿existe correspondencia con la distribución de las aglomeraciones urbanas y su tamaño? A continuación analiza el tipo de intercambios que se realizan entre los países desarrollados y subdesarrollados, ¿existe intercambio desigual?		
		3.2. Realiza un gráfico con los datos de evolución del crecimiento de la población urbana en el mundo.	V. Con los datos de la anterior tabla realiza un gráfico sobre la evolución de la población urbana en el mundo, diferenciando además entre países más desarrollados y menos desarrollados		
	4. Reconocer distintos tipos de planos urbanos	4.1. Distingue los principales tipos de planos urbanos	VI. Consigue un plano de tu ciudad (u otra) y explica a qué tipo de plano corresponde (video)		
	5. Comprender el proceso de urbanización, sus pros y sus contras en Europa.	5.1. Distingue los diversos tipos de ciudades existentes en nuestro continente	VII. Analiza el siguiente mapa sobre el sistema urbano europeo y comenta qué tipos de ciudades existen		

Unidad Didáctica 3.- EL ESPACIO URBANO: UN MUNDO DE CIUDADES (continuación)

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Actividades	Compet.
		5.2. Resume elementos que diferencien lo urbano y lo rural en Europa.	VIII. Elabora un esquema sobre los elementos de la morfología urbana y compara cada uno de ellos en los siguientes dos paisajes europeos: paisaje urbano – paisaje rural	
		5.3. Reconoce y analiza algunos problemas actuales de las ciudades	IX. Completa la siguiente ficha relacionando cada imagen con un tipo de problema urbano. Realiza una pequeña reflexión sobre las consecuencias de todo ello X. Busca tres imágenes que ejemplifiquen la alteración del medio natural por las actividades urbanas y explica brevemente en qué consiste dicha alteración	
T-2.- Las ciudades de España				
B1.8. Ciudades españolas: Crecimiento demográfico y transformaciones espaciales. B1.9. La organización política y administrativa de España.	6. Reconocer las características de las ciudades españolas y las formas de ocupación del espacio urbano.	6.1. Interpreta textos que expliquen las características de las ciudades de España, ayudándose de Internet o de medios de comunicación escrita.	I. Lee el siguiente fragmento sobre el libro “¡Quemad Madrid! o llevadme a López Ibor” de Raquel Peláez y extrae características sobre la ciudad de Madrid II. Realiza un esquema sobre la evolución de las ciudades en España. A continuación distingue sobre el siguiente plano áreas y estructuras	- CCL - CMCT - CD - CPAA - CSC - SIE
		6.2. Analiza la jerarquía urbana de España	III. Observa y analiza los dos mapas de la red urbana de España (mapa 1 , mapa 2), distinguiendo las categorías de ciudades (pon ejemplos de ciudades concretas)	
		6.3. Distingue tipos de poblamiento (rural, urbano)	IV. Relaciona cada imagen con el tipo de poblamiento y comenta características (Imagen 1 - Imagen 2 - Imagen 3 - Imagen 4)	
		6.4. Conocer el proceso urbano sufrido por la ciudad de Valladolid	V. Analiza el siguiente Story Map sobre el proceso urbano sufrido a lo largo del tiempo por la ciudad de Valladolid y comenta brevemente cada una de las etapas	
	7. Conocer la organización territorial de España.	7.1. Distingue en un mapa político la distribución territorial de España: CCAA, capitales, provincias e islas.	VI. Localiza correctamente las CCAA, provincias, capitales e islas de España (mapa mudo) (repaso con este juego online)	
Elementos transversales que se trabajan en la unidad didáctica			TG ₁ , TE ₃ y TM ₆	

Unidad Didáctica 4.- LA ACTIVIDAD ECONÓMICA Y ESPACIO GEOGRÁFICO: ORGANIZACIÓN DE LA ECONOMÍA MUNDIAL
(unidad didáctica desarrollada en el punto 4)

Unidad Didáctica 5.- LA ACTIVIDAD ECONÓMICA Y ESPACIO GEOGRÁFICO: GEOGRAFÍA DE LOS SECTORES ECONÓMICOS

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Actividades	Compet.
T-1.- Geografía del sector primario				
<p>B2.4. Actividades agrarias y transformaciones del mundo rural.</p> <p>B2.5. Diversidad de paisajes agrarios y sus elementos.</p> <p>B2.6. La actividad pesquera y la utilización del mar.</p>	1. Conocer y analizar factores y elementos del espacio agrario	1.1. Define e ilustra los factores y elementos más importantes relacionados con el espacio agrario	I. A medida que vayamos explicando elementos y factores del espacio agrario recoge en tu cuaderno los nuevos conceptos y realiza bocetos que ilustren la unidad (ej: evolución población)	<ul style="list-style-type: none"> - CCL - CMCT - CD - CCAA - CSC - SIE - CEC
	2. Identificar países/áreas en el mundo y España donde predomine el sector primario	2.1. Localiza en un mapa países o áreas donde el sector primario tenga un peso importante	II. Analiza la desigual importancia del sector primario (agrario) en el mundo a partir de los siguientes mapas sobre empleo y peso en el PIB	
		2.2. Localiza las principales áreas agrarias en España	III. A partir del siguiente mapa elabora un esquema con las principales áreas agrarias en España y pon ejemplos sobre el tipo de actividad y espacios/lugares concretos (recurso ayuda)	
	3. Localizar los recursos agrarios y naturales en el mapa mundial.	3.1. Sitúa en un mapa las principales zonas cerealistas y las más importantes zonas boscosas del mundo.	III. Destaca y elabora un breve comentario sobre las principales zonas cerealistas y boscosas del mundo a partir de los siguientes mapas: Mapa 1 – Mapa 2	
		3.2. Localiza e identifica en un mapa las principales zonas productoras de minerales en el mundo.	IV. Localiza y señala en el siguiente mapa mudo cuáles son las principales zonas productoras de minerales, así como productoras y consumidoras de energía del mundo. Utiliza colores o tramas para ello y los mapas del libro como guía. Recurso: Mapa web sobre los sistemas agrarios del mundo	
		3.3. Localiza e identifica en un mapa las principales zonas productoras y consumidoras de energía del mundo.	V. Tras la visualización del siguiente video y/o la búsqueda de información en la web elabora un cuadro con las energías alternativas que encuentres y una breve descripción de cada una	
	3.4. Identifica y nombra algunas energías alternativas.	VI. Señala en la siguiente imagen qué condicionantes naturales y humanos influyen en las actividades agrarias. A continuación elabora una tabla en la que clasifiques dichos factores en función de la influencia positiva o negativa. Añade todos los factores que se te ocurran aunque no aparezcan en la imagen		
	4. Indicar la dependencia de las actividades agrarias de la naturaleza y factores humanos	4.1. Reconoce la influencia positiva/negativa de los factores físicos y humanos sobre las actividades agrarias		

Unidad Didáctica 5.- LA ACTIVIDAD ECONÓMICA Y ESPACIO GEOGRÁFICO: GEOGRAFÍA DE LOS SECTORES ECONÓMICOS (continuación)

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Actividades	Compet.
	5. Analizar y comentar un paisaje agrario	5.1. Observa y comenta los elementos que conforman un paisaje agrario	VII. Comenta el siguiente paisaje rural , diferenciando elementos y exponiendo los factores explicativos. Para ello ayúdate del siguiente esquema de comentario , así como de la siguiente presentación (PPT). (Enlace a ejemplo de comentario realizado)	
	6. Conocer otras actividades del sector primario	6.1. Identifica diversas actividades relacionadas con el sector primario	VIII. Elabora un esquema o resumen en el que incluyas las actividades primarias vistas en la unidad e incorpores otras nuevas (ej: pesca, tipos de sistemas agrarios, modelos de ganadería,...)	
T-2.- Geografía del sector secundario				
<p>B2.7. Materias primas y fuentes de energía. Importancia de las energías renovables.</p> <p>B2.8. Actividad industrial y su evolución. Industrias y espacios industriales. Industria en la era de la globalización.</p>	7. Comprender, conocer y utilizar términos sobre el sector secundario	7.1. Define los principales términos relacionados con el sector secundario	I. Pasa los términos destacados a lo largo del tema y la unidad a tu vocabulario (materia prima, recurso, renovable, OPEP,...)	<ul style="list-style-type: none"> - CCL - CMCT - CD - CCAA - CSC - SIE
		7.2. Clasifica los tipos de industria en función de criterios	II. Elabora un cuadro en el que clasifiques la industria en función del peso, bienes producidos y estructura industrial	
	8. Describir en qué consiste la actividad industrial empleando términos geográficos adecuados	8.1. Relaciona y describe mediante esquemas o mapas conceptuales en qué consiste la actividad industrial	III. Realiza un mapa conceptual en el que muestres qué relación existe entre la industria, las materias primas y las fuentes de energía. Pon algún ejemplo distinguiendo tipos de materias primas, así como fuentes y formas de energía	
	9. Explicar la distribución desigual de las regiones industrializadas del mundo.	9.1. Localiza en un mapa a través de símbolos y leyenda adecuados, los países más industrializados del mundo.	IV. Tras analizar los distintos mapas del libro (localización minerales, productores de energía,...) y lo visto en la unidad anterior, señala –a través de distintos símbolos y leyenda– qué países son los más industrializados del mundo. Reflexiona por qué crees que es así y cuáles son las posibles consecuencias de ello (ej: problemas energéticos) y qué soluciones se podrían aplicar	
		9.2. Identifica las principales áreas industriales en España	V. Analiza el siguiente mapa sobre España y realiza un breve resumen titulado “La industria en España”	
	10. Conocer la evolución de la industria y sus paisajes	10.1. Analiza la evolución de la industria a través de paisajes y explica posibles factores	VI. Completa la siguiente ficha en la que debes ordenar cronológicamente los paisajes industriales. Realiza un breve comentario sobre cada imagen, así como los factores de localización tradicionales y recientes que han influido en el propio paisaje	

Unidad Didáctica 5.- LA ACTIVIDAD ECONÓMICA Y ESPACIO GEOGRÁFICO: GEOGRAFÍA DE LOS SECTORES ECONÓMICOS (continuación)				
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Actividades	Compet.
	11. Reflexionar sobre algunas formas de explotación y producción industrial en el mundo	11.1. Analiza algún caso problemático sobre explotación y/o producción industrial en el mundo	VII. Tras la visualización del siguiente video en clase, realizad por grupos una lista de los impactos generados por el fracking y qué soluciones aplicaríais	
T-3.- Geografía del sector terciario				
B2.9. Importancia creciente del sector servicios. B2.10. Comercio y transportes. B2.11. Medios de comunicación y la sociedad de la información. B2.12. Turismo y su impacto en el mundo actual.	12. Conocer y clasificar las principales actividades del sector terciario	12.1. Realizar un mapa conceptual diferenciando tipos de servicios	I. Elabora un mapa conceptual en el que clasifiques los servicios según quien los presta, su función y su especialización	- CCL - CMCT - CD - CPAA - CSC - SIE
	13. Reflexionar sobre la influencia de las TIC en el sector servicios	13.1. Extrae conclusiones sobre un video o imagen que muestre la influencia de las TIC en el sector terciario	II. Redacta en un pequeño texto que influencia poseen las TIC y la globalización en el sector terciario. (Video)	
	14. Analizar los datos del peso del sector terciario de un país frente a los del sector primario y secundario. Extraer conclusiones.	14.1. Analiza la aportación del sector terciario al PIB a nivel mundial y compara dichos datos con los existentes para el sector primario y secundario	III. Selecciona dos países en los que el peso del sector servicios al % del PIB sea diferente y comenta a qué crees que se debe. Para ello consulta el siguiente mapa online del Banco Mundial	
		14.2. Compara la población activa de cada sector en diversos países y analiza el grado de desarrollo que muestran estos datos.	IV. A partir de la información del anexo estadístico al final del libro, compara la población activa en cada sector económico de EEUU y un país de Asia Meridional, comenta los resultados y responde: ¿existe relación con el desarrollo social?	
	15. Analizar el impacto de los medios de transporte en su entorno.	15.1. Traza sobre un mapamundi el itinerario que sigue un producto agrario y otro ganadero desde su recolección hasta su consumo en zonas lejanas y extrae conclusiones.	V. Realiza un resumen sobre el comercio (interior, exterior y el comercio justo)	
			VI. Tras ver el siguiente video , busca otros dos ejemplos y traza en el siguiente mapa el itinerario que siguen los productos desde su recolección hasta su consumo	
16. Reflexionar sobre el impacto del turismo	16.1. Saca conclusiones sobre el impacto del turismo	VII. Observa el siguiente fragmento de la película “ <i>El turismo es un gran invento</i> ” y recoge en un cuadro los impactos positivos/negativos del turismo en España		
Elementos transversales que se trabajan en la unidad didáctica			TG ₁ , TI ₂ , TE ₃ TS ₅ y TM ₆	

Unidad Didáctica 6.- EL RETO MEDIOAMBIENTAL Y LAS DESIGUALDADES SOCIOECONÓMICAS EN EL MUNDO

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Actividades	Compet.	
T-1.- Recursos naturales e impactos medioambientales					
<p>B3.5. Aprovechamiento y futuro de los recursos naturales. Disposición favorable para contribuir, individual y colectivamente, a la racionalización en el consumo y al desarrollo humano de forma equitativa y sostenible.</p> <p>B3.6. Riesgos y problemas medioambientales. Medidas correctoras.</p>	1. Entender la idea de “desarrollo sostenible” y sus implicaciones.	1.1. Define “desarrollo sostenible” y describe conceptos clave relacionados con él.	I. Elabora un cuadro en el que definas qué es desarrollo sostenible utilizando las palabras: recurso, renovable, sobreexplotación y racional. A continuación pon un ejemplo sobre distintos recursos naturales y una medida para su uso equilibrado	- CCL - CD - CPAA - CSC - SIE	
	2. Conocer y analizar los problemas medioambientales que afronta España, su origen y las posibles vías para afrontar esos problemas.	2.1. Compara paisajes humanizados españoles según su actividad económica.	II. Sintetiza en un cuadro los efectos medioambientales causados por la presencia y las actividades humanas a partir de estos paisajes. Paisaje sociedades cazadoras-recolectoras ; s. agrarias ; s. industriales		
		2.2. Señala y reflexiona sobre distintos problemas ambientales relacionados con los recursos naturales	III. Elabora un mapa conceptual con los problemas: del relieve y el suelo, del agua y de la atmosfera, de la deforestación y pérdida de la biodiversidad. Pon ejemplos concretos sobre cada uno de ellos (tipos, países,...) y señala qué posibles soluciones aplicarías [Videos de apoyo: video 1 ; video 2 ; video 3]		
	3. Conocer los principales espacios naturales protegidos a nivel peninsular e insular.		3.1. Sitúa los parques naturales españoles en un mapa, y explica la situación actual de alguno de ellos.		IV. Analiza el siguiente mapa de España y explica un problema ambiental y área concreta (apóyalo de imágenes) [Página apoyo]
					V. Ayudándote del siguiente mapa interactivo haz una lista de los parques naturales de España
					VI. Localiza los parques naturales del mapa de Castilla y León selecciona uno de ellos y busca información para explicar su situación actual
T-2.- Desigualdades socioeconómicas y conflictos mundiales					
<p>B3.1. Interdependencia y globalización.</p> <p>B3.2. Desarrollo humano desigual.</p> <p>B3.4. Políticas de cooperación y solidaridad. Actitud crítica frente al desigual reparto de la riqueza.</p>	4. Relacionar áreas en conflicto bélico en el mundo con factores económicos y políticos.	4.1. Realiza un informe sobre las medidas para tratar de superar las situaciones de pobreza.	I. Elabora un esquema con las causas de las desigualdades mundiales y añade posibles medidas de actuación para superar dicha situación. Puedes rastrear algunas páginas web como ayuda: PNUD , Banco Mundial , FMI	- CCL - CD - CPAA - CSC - SIE	
		4.2. Señala áreas de conflicto bélico en un mapamundi y las relaciona con factores económicos y políticos.	II. Localiza y señala en el siguiente mapamundi mudo áreas de conflicto bélico, indicando con qué factores económicos y políticos se relaciona. Añade al mapa e infórmate también sobre las llamadas “guerras del coltán”		
Elementos transversales que se trabajan en la unidad didáctica			TG ₁ , TI ₂ , TE ₃ , TH ₄ , TS ₅ y TM ₆		

3.2.3. Decisiones metodológicas y didácticas

Por otro lado, y como bien he señalado ya, la Enseñanza Secundaria Obligatoria es una etapa fundamental en la formación y desarrollo del alumnado, ya que en ella se afianzan y consolidan las bases para el aprendizaje en etapas formativas posteriores, así como los hábitos de trabajo, habilidades y valores como ciudadano. De tal modo, y para lograr de manera efectiva todo ello es necesario integrar una serie de principios metodológicos y didácticos en el diseño curricular de la programación; es decir, no tener solo en cuenta qué se aprende, sino también cómo se aprende, esto es el “conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados” (MECD, 2014). Así, y además de las propias habilidades docentes, para un buen desarrollo didáctico en el aula son fundamentales los métodos, técnicas y actividades que organizan la práctica diaria.

Por otro lado, e indistintamente del área de estudio, en la práctica existen algunas formas de enseñanza que son admitidas como generales, abordando el qué, cómo, cuándo y con qué evaluar de una manera y/o enfoque distinto (García Ruiz et al., 1997).

Tabla 7.- Principales modelos didácticos y principios educativos de enseñanza en CCSS

Modelo tradicional	Modelo de aprendizaje por descubrimiento	Modelo constructivista	Modelo crítico
<ul style="list-style-type: none"> - Áreas disciplinares muy caracterizadas - Conocimiento social acabado e inmutable - Aprendizaje memorístico de tipo repetitivo - Profesor como depositario del conocimiento - Alumno pasivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Principal finalidad que el alumno domine los métodos de investigación - Los nuevos saberes adquiridos deben ser funcionales - Estrategias que movilicen la construcción interna de los conocimientos (se facilitan los instrumentos necesarios) - Enseñanza activa - El alumno como centro del modelo 	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo conseguir aprendizajes significativos - Se tiene en cuenta tanto lo aspectos derivados de la naturaleza de la disciplina como los derivados de los procesos mentales de aprendizaje - Importancia de los conocimientos previos - Diversas estrategias de enseñanza 	<ul style="list-style-type: none"> - Principal finalidad que el alumno reconozca conflictos sociales, se posicione ante ellos y proponga medidas correctoras - Implica aprendizaje significativo - Contenidos fácticos o procedimentales como instrumentos - Empleo de todo tipo de estrategias de enseñanza, primando la actividad del alumnado y su trabajo colaborativo

Fuente: Elaboración propia a partir de León Guerrero, M. (Apuntes Máster)

En este sentido, el currículo vigente tan solo establece –en su Anexo I.A. – algunos principios metodológicos generales de la etapa (activa y participativa, cooperativa,...), pero en ningún

caso señala cual es la metodología y decisiones didácticas a adoptar, ya que es precisamente tarea del profesor adaptar esos métodos al contexto, realidad y características tanto del centro como del alumnado con el que se va a trabajar. Así, y tal y como Prats et al. (2011) señalan, las estrategias didácticas forman parte de un modelo de enseñanza que, a su vez, está relacionado con las expectativas que el docente posee en relación con su concepción del saber escolar.

Con todo ello, en esta programación didáctica de aula he decidido adoptar una metodología – acciones educativas– que, siendo acorde con los acuerdos tomados desde el Departamento, así como con el propio Proyecto Educativo del centro, sea mixta, flexible y centrada en el alumnado; siguiendo así un modelo didáctico –conjunto de principios de carácter educativo que guían la labor del docente– que esté en consonancia con la realidad social del alumnado, la cual exige la formación de ciudadanos capaces de comprender el mundo y participar en él de manera activa, lo que supone, por tanto, superar el modelo o enfoque tradicional y basarse en un modelo híbrido en el que se combinen el modelo de aprendizaje por descubrimiento, el modelo constructivista y el modelo crítico.

Por tanto, en esta programación he tenido en cuenta el contexto y realidad actual, tanto del centro educativo en cuestión, como las características del alumnado, lo que supone considerar los principios relativos al aprendizaje mencionados en el marco teórico (teorías constructivistas, neurociencia,...) dado que a partir de ellos se pueden deducir algunas pautas orientativas de intervención didáctica (autonomía intelectual, significación, interacción cognitivo-social, funcionalidad, diversidad,...); es decir, la definición de una metodología didáctica procede tanto de las formas disciplinares de conocer, como de las teorías que nos explican cómo se organiza el saber escolar dentro del sistema (Prats et al., 2011).

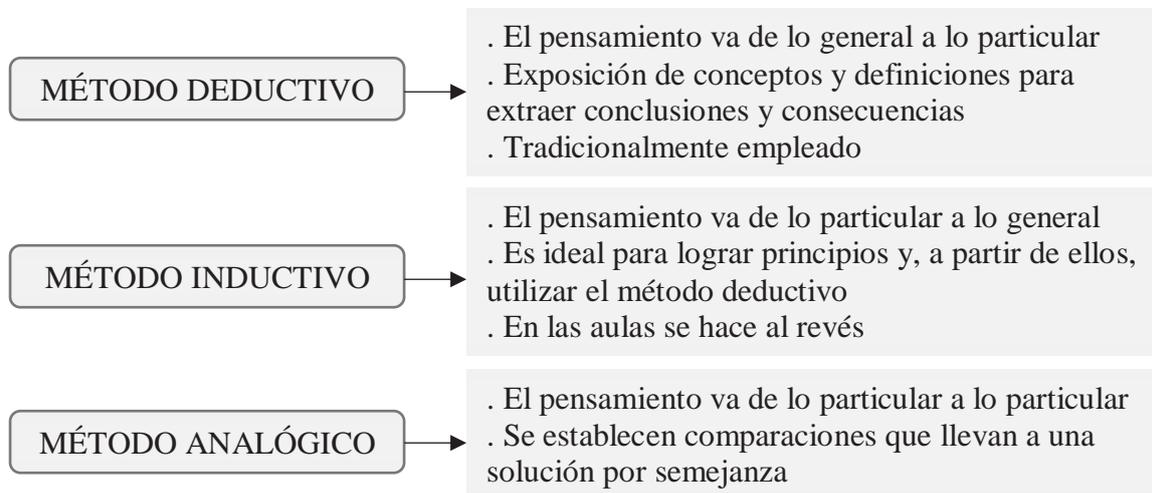
Tabla 8.- Decisiones metodológicas y didácticas

Principios pedagógicos	Estrategias metodológicas
<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje significativo - Desarrollo inteligencias múltiples - Educación en valores - Atención a la diversidad (adaptación) - Integridad e interdisciplinariedad - Autoaprendizaje (centro alumnado) - Aprendizaje colaborativo y entre pares - Desarrollo inteligencia emocional - Fomento creatividad y pensamiento crítico - Interacción alumnado-profesor (buen clima en el aula) 	<ul style="list-style-type: none"> - Clases magistrales y prácticas - Metodología activa, abierta y funcional - Trabajos individuales y en grupo - Trabajos de investigación - Metodología motivadora (actividades contextualizadas) - Combinación métodos: deductivo, inductivo,... (variedad metodológica) - Apoyo en las TIC - Rotación ubicación del alumnado en el aula (cada 15 días aproximadamente)

Fuente: Elaboración propia

Del mismo modo, y en la medida de lo posible, he decidido combinar (en las actividades para casa, preguntas en el aula,...) distintos métodos o formas de razonamiento, estos son: deductivo, inductivo y analógico; en definitiva, que el alumnado aprenda a pensar.

Figura 10.- Métodos de enseñanza



Fuente: Elaboración propia a partir de León Guerrero, M. (Apuntes Máster)

3.2.4. Concreción de elementos transversales que se trabajan en cada materia

El tratamiento de los elementos transversales aparece recogido en el artículo 6 del Real Decreto 1105/2014 ya citado (Ver Tabla 2), el cual establece una serie de aspectos y elementos que por su vital importancia en la formación y desarrollo del alumnado no han de vincularse de manera específica a ninguna materia, sino que es necesario, en la medida de lo posible (contextos educativos, oportunidades de trabajo en el aula,...) abordarlos en todas ellas, de ahí su consideración como elementos transversales. Asimismo, y dada la importancia que he decidido atribuir a la formación del alumnado como un ciudadano responsable y crítico con el mundo que le rodea, éstos elementos transversales poseen un peso y consideración vital dentro de la programación; es decir, con esta programación no solo pretendo que el alumnado asimile unos conceptos básicos sobre geografía (contenidos propiamente dichos), sino también una educación en valores que contribuya a su formación y desarrollo –profesional y personal– en el contexto y entorno de la sociedad actual.

Así, y a partir del desarrollo establecido en el artículo y Real Decreto mencionado he elaborado una tabla en la que, a través de códigos (categorías y subcategorías), se resumen, esquematizan y organizan cada uno de los elementos transversales que, con el objetivo de que el aprendizaje del alumnado sea lo más completo e integral posible, se trabajarán en todas las materias.

Tabla 9.- Elementos transversales

TG ₁ = Elementos transversales generales	TG _{1a} = Comprensión lectora TG _{1b} = Expresión oral y escrita TG _{1c} = Comunicación audiovisual TG _{1d} = Tecnologías de la información y la comunicación TG _{1e} = El emprendimiento TG _{1f} = Educación cívica y constitucional
TI ₂ = Igualdad entre sexos y prevención de la violencia	TI _{2a} = Igualdad efectiva entre sexos TI _{2b} = Prevención de violencia de género u otro tipo TI _{2c} = Prevención y resolución de conflictos TI _{2d} = Valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo, la paz y la democracia
TE ₃ = Desarrollo del espíritu emprendedor	TE _{3a} = Creatividad TE _{3b} = Trabajo en equipo TE _{3c} = Autonomía y confianza en sí mismo TE _{3d} = Sentido crítico
TH ₄ = Hábitos de vida saludables	TH _{4a} = Actividad física TH _{4b} = Dieta equilibrada
TS ₅ = Educación y seguridad vial	TS _{5a} = Convivencia TS _{5b} = Diálogo TS _{5c} = Tolerancia TS _{5d} = Autocontrol TS _{5e} = Empatía
TM ₆ = Educación medioambiental	TM _{6a} = Medio ambiente y desarrollo sostenible TM _{6b} = Riesgos de utilización de las TIC TM _{6c} = Emergencias y catástrofes

Fuente: Elaboración propia a partir de Programación Didáctica del Departamento de Geografía e Historia para el curso 2016-2017 (I.E.S. Núñez de Arce, Valladolid).

Concretamente, y en el curso de 3º de la ESO trabajaré especialmente los elementos transversales TG₁, TI₂, TE₃ y TM₆, puesto que se encuentran más relacionados con el desarrollo de la asignatura; aunque si bien, y con la necesaria implicación del centro, también se tratarán los elementos TH₄ y TS₅ ya sea a través de actividades propias del centro, por el Departamento de Orientación en las sesiones de tutoría, actividades concretas en la materia, etc.

3.2.5. Estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado y criterios de calificación

Dentro del proceso educativo, la evaluación es un tema de especial relevancia ya que permite realizar un seguimiento a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la evolución y desarrollo del alumnado, siendo ello un indicador y referente a la hora de realizar posibles cambios y/o adecuar nuestra propia acción educativa en función de los logros y necesidades percibidas (metodología, validez de la programación,...). En dicho sentido, y tal y como

Hernández (2002) señala, la principal finalidad de que el alumnado sea evaluado es que cada uno de ellos conozca qué ha aprendido así como los factores que favorecen su formación, para aprender a analizar y reflexionar sobre su práctica y su evolución.

Por tanto, la evaluación conforma otro punto esencial dentro del currículo que no se puede separar del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que ésta lo corrige, modifica o confirma; y, además, afecta tanto al alumnado como al profesorado, es decir, se trata de un proceso cualitativo y explicativo –orientador– que aporta datos o interpretaciones para poder entender y valorar los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados por los distintos agentes educativos (García Ruíz et al., 1997).

Por todo ello, la compleja tarea de evaluar conlleva un enorme esfuerzo y dedicación por parte del profesorado, ya que implica un trabajo y preparación tanto anterior como posterior a la evaluación (inicial, formativa,...) propiamente dicha, es decir, el docente no solo tiene que evaluar a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también preparar dicha evaluación (por ejemplo: elaboración rúbricas) y analizarla posteriormente (reflexión y anotación alumno a alumno). Por tanto, una tarea que carga al docente de trabajo y esfuerzo, pero que enriquece enormemente el proceso de enseñanza-aprendizaje (gran utilidad).

En este caso, y siguiendo las líneas generales marcadas desde el Departamento de Geografía e Historia del centro, he optado por una evaluación formativa en la que se tienen en cuenta y combinan diversos instrumentos de evaluación, tratando así de abarcar la mayor amplitud posible respecto a los distintos elementos que integran el proceso de enseñanza-aprendizaje (Castillo, 1999), y continua, es decir, que ésta no es un elemento final sino que se realiza en distintos momentos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje (García Ruíz et al., 1997).

Con todo ello, he decidido emplear las siguientes estrategias/instrumentos de evaluación:

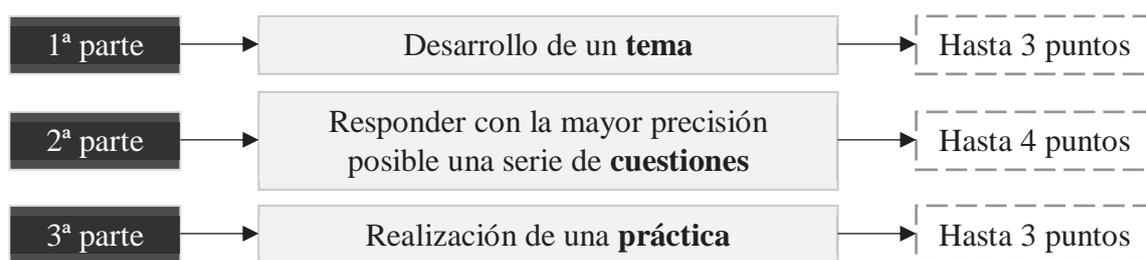
- Pruebas escritas específicas

Las pruebas escritas están relacionadas con los criterios de evaluación establecidos por el currículo guardando, por tanto, enorme relación con las actividades realizadas y trabajadas en cada unidad didáctica, así como con las competencias claves de la etapa.

Asimismo, he considerado oportuno no realizar pruebas escritas de recuperación específicas de cada una de las evaluaciones trimestrales, ya que esto solo multiplica el número de exámenes a realizar, dotando de un protagonismo prioritario a las pruebas escritas. Por tanto, la nota obtenida en junio será el resultado de la media de las evaluaciones parciales (una por trimestre).

La estructura de las pruebas escritas para la asignatura es la siguiente:

Figura 11.- Estructura de las pruebas escritas de la asignatura



Fuente: Elaboración propia

- Cuaderno de actividades (será calificado al finalizar cada unidad didáctica)

Este se realizará a lo largo del curso y debe incluir:

- Ficha-guion de las unidades didácticas

Cada unidad didáctica cuenta con una ficha-guion que, de manera complementaria al libro de texto u otros materiales y recursos, recoge y desarrolla de manera esquemática los conceptos e ideas fundamentales (algunos incompletos, con huecos a rellenar), así como las actividades a trabajar en el margen de la misma.

- Resúmenes del día (si se han realizado todos los días, extensión,...)

Al comienzo de cada sesión al menos un alumno debe realizar la lectura en voz alta de un resumen –escrito previamente en su cuaderno– donde éste explique qué se ha trabajado en la sesión anterior y cuáles han sido los conceptos o ideas fundamentales que ha aprendido o no.

- Glosario/Vocabulario

Debe incluir obligatoriamente los conceptos señalados en las fichas-guion de cada unidad u otras señaladas y, de manera voluntaria, otros conceptos o ideas que al hilo del desarrollo de la unidad se sugieran y/o el alumno decida aportar.

- Actividades, ejercicios y tareas

Éstas aparecen señaladas en los márgenes de la ficha-guion de cada unidad didáctica e incluyen actividades del libro de texto (codificadas con la letra “L”), así como otras actividades con norma propia del profesor (codificadas con la letra “N”).

- Memorias (itinerarios didácticos, salida de campo)

Igualmente, el cuaderno debe incluir una breve memoria en la que se recojan y expliquen las ideas y contenidos trabajados durante el trabajo de campo y los itinerarios didácticos planificados en la programación, así como en la sesión preparatoria y las conclusiones extraídas de la sesión/es posteriores.

- Otras actividades o tareas exclusivas de una unidad didáctica (por ejemplo: ficha lectura libro).

- Proyecto de curso

Asimismo, y a lo largo del desarrollo de la asignatura, cada alumno debe realizar de manera individual un proyecto o trabajo de curso. Éste consiste en realizar un Story Map sobre una Comunidad Autónoma concreta de España –elección y repartición de comunidades en la sesión destinada a la presentación del proyecto–, en el que progresivamente y a lo largo del desarrollo de las distintas unidades didácticas (Ver sesiones reservadas al trabajo en los proyectos en la Figura 9), se vayan incluyendo pestañas o apartados con información relativa a estos grandes puntos:

- Medio físico y ubicación (después de la UD – 1)
- Población y demografía (después de la UD – 2)
- Organización espacial y territorial (después de la UD – 3)
- Actividades económicas (después de la UD – 5)
- Paisajes (punto final de análisis y reflexión; explicado UD – 0)

Por tanto, el proyecto consiste –con apoyo del profesor en todo momento– en realizar un análisis geográfico con el que se ponga en práctica lo aprendido a lo largo del curso tanto en las clases teóricas como en las prácticas (sobre medio físico, análisis demográfico,...), incluyendo un último punto dedicado al trabajo sobre paisajes geográficos, de tal forma que el alumnado tenga que analizar y reflexionar sobre cómo cada uno de los apartados estudiados a lo largo del curso se interrelacionan y plasman en unos paisajes concretos, donde igualmente interviene su propia impresión sensorial y grado de sensibilidad hacia unos u otros paisajes (Ver punto 4.5.).

En la sesión preparatoria se mostrará al alumnado el funcionamiento de los Story Map, así como los objetivos y pautas del proyecto, con apoyo del siguiente [Story Map-esquema](#).

- Participación en el [blog](#) de la asignatura

Por último, y también a lo largo del curso, se tendrá en cuenta la participación en el blog de la asignatura [Curiosidades geográficas y más](#), con el que se pretende que el alumnado no solo busque noticias, artículos, imágenes, etc. relacionados con la materia y que bajo su punto de vista sean de interés y/o resulten curiosos, sino también que tomen conciencia y desarrollen su capacidad crítica al enfrentarse con datos y/o información relativos a problemas o retos actuales (por ejemplo: fracking, desarrollo sostenible, parques naturales, crecimiento demográfico,...), ya que cada participación debe incluir un pequeño comentario de reflexión.

Tanto la participación en el blog como el proyecto de curso serán revisados y valorados de manera continua a lo largo del curso, pero no se asignará una nota final hasta finales de junio.

Por otro lado, y teniendo en cuenta para ello lo establecido en dicho sentido desde el Departamento (comunes a las asignaturas que se impartan desde el mismo), la calificación de los instrumentos de evaluación se guía por una serie de criterios que, junto con los estándares de aprendizaje evaluables, conforman los referentes a la hora de comprobar el grado de adquisición de las competencias y el logro de los objetivos de la etapa. De tal forma, a la hora de valorar los distintos instrumentos y estrategias de evaluación no solo tendré en cuenta el contenido de los mismos, sino también la forma y expresión (orden, coherencia, vocabulario, corrección formal y gramatical,...).

En este sentido, he optado por utilizar rúbricas analíticas para valorar el proyecto de curso, el cuaderno de clase y cada una de las actividades a trabajar en cada unidad didáctica, así como un cuaderno de notas del profesor (Ver Anexo IX) para anotar y llevar un seguimiento de las puntuaciones obtenidas y trabajo realizado en cada uno de los instrumentos y estrategias de evaluación del curso (pruebas escritas de evaluación, participación aula e intervenciones blog,...).

Finalmente, cada uno de los instrumentos de evaluación mencionados, y de acuerdo con los criterios señalados, recibe una determinada cuantificación y/o ponderación:

Tabla 10.- Instrumentos de evaluación y ponderación en la calificación por evaluación y final de la asignatura

Prueba escrita (1 por trimestre)	40%
Cuaderno de actividades: contenido + participación/intervención	40%
Proyecto de curso (Story Map)	10%
Participación en el blog (Curiosidades geográficas y más)	10%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al cuaderno de actividades mencionar que el 40% total de la calificación de este instrumento de evaluación se divide en dos partes: una primera relativa a la intervención y participación del alumno en clase (realización y lectura del resumen del día cuando se le pregunte, participación en el aula, realización y comentario de ejercicios,... trabajo diario) la cual supone el 10% (del 40% total del cuaderno), y otra parte relacionada con el contenido del cuaderno propiamente dicho ya mencionado que supone el 30% restante (del 40% total del cuaderno), recibiendo cada elemento del mismo una puntuación, variable según la unidad didáctica en la que nos encontremos (por ejemplo, si en esa unidad didáctica se realiza salida de campo o no, si hay actividades o tareas exclusivas de esa unidad didáctica, etc.).

Tabla 11.- Elementos del cuaderno y puntuación para la UD – 4 (modelo)

Elementos del cuaderno	Puntos
Ficha-guion de la unidad didáctica	2,5 ptos.
Resúmenes del día	2,5 ptos.
Glosario/Vocabulario	4,0 ptos.
Actividades, ejercicios y tareas	31, 0 ptos.
Memorias de campo	No se realiza
Ficha lectura	10,0 ptos.
TOTAL	50,0 ptos.

Fuente: Elaboración propia

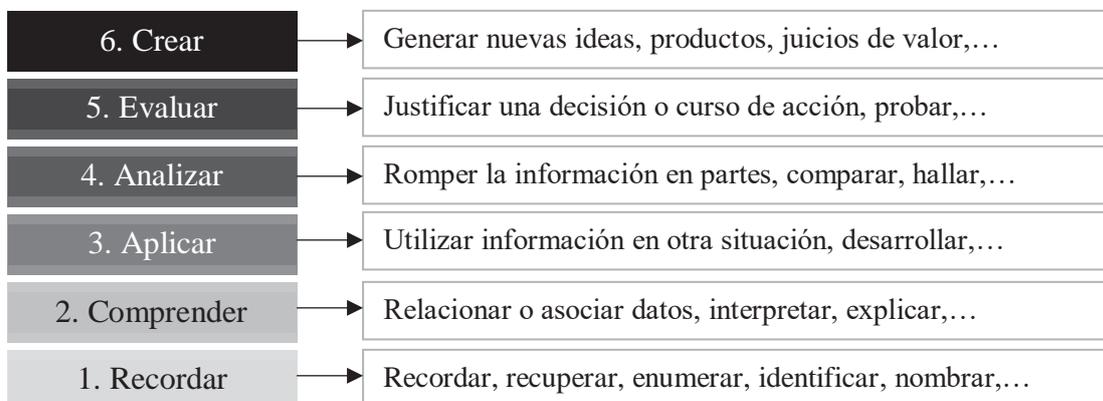
Con todo ello, para que un alumno pueda ser evaluado positivamente en las distintas evaluaciones, éste ha de obtener una calificación de cinco o superior a cinco en cada uno de los instrumentos de evaluación mencionados. En caso de que se obtenga una nota inferior a tres en alguna de las evaluaciones, dicho alumno/s tendrán que realizar un examen o prueba global en la tercera evaluación, en vez de la prueba parcial. Asimismo, y siguiendo de nuevo lo establecido desde el Departamento, la prueba de recuperación de curso –que consta de un cuaderno de verano y una prueba escrita– se realiza en el mes de septiembre, por ello no aparece en la figura 9 de temporalización. Además, dentro de la evaluación, también he considerado oportuno que, con objeto de repasar los contenidos vistos en las unidades didácticas (salvo en la UD-4 para la cual realizo un kahoot), sea el propio alumnado quien se valore mediante una coevaluación, dándoles para ello una guía sobre qué aspectos tienen que observar y valorar de sus compañeros.

Por último, y con el propósito de que todo esto sea conocido tanto por el alumnado como por sus padres y/o tutores legales, he decidido entregar una hoja inicial a cada alumno –la cual debe ser leída y entregada firmada por alumno y padres/tutores– en el que se resume cuáles son los instrumentos y criterios de evaluación de curso, así como los materiales necesarios u otras normas (Ver Anexo IV).

Por otro lado, pretendo que, además, los instrumentos o estrategias de evaluación atiendan a los distintos objetivos didácticos de la programación (saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales a adquirir por el alumnado en la etapa educativa), así como que el contenido a evaluar a través de los distintos instrumentos de evaluación mencionados permita valorar el tipo de capacidad o grado del saber o aprendizaje de Geografía existente en el alumnado. Por ello, y tratando de favorecer en todo momento aprendizajes significativos, he tenido presente a la hora de diseñar las actividades de evaluación propiamente dichas la taxonomía del dominio

cognitivo formulada por Benjamín Bloom en 1972 y revisada en 2001. Así, se suelen distinguir seis niveles de pensamiento o estadios de complejidad creciente en el aprendizaje, en función de las capacidades y grado de aprendizaje y saber (Prats et al., 2011).

Figura 12.- Los grados del aprendizaje según Bloom



Fuente: Elaboración propia a partir de *La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones* (López, 2002)

Por tanto, no solo he optado por una evaluación continua, centrada en el alumnado y diversa en cuanto a métodos, recursos y tiempos (inicial, formativa y sumativa), sino también con unos instrumentos y estrategias de evaluación que permiten valorar el grado de aprendizaje y saber del alumnado, dado que no todas las actividades o cuestiones planteadas a lo largo de la asignatura poseen el mismo grado de dificultad y/o exigencia (reconocer datos, comparar información, elaborar, diseñar,...). Igualmente, y como bien he mencionado ya, el problema o cierta limitación en la práctica de todos estos instrumentos son las horas de corrección y dedicación que suponen para el docente (por cada alumno) fuera de las horas dedicadas a las clases u otras tareas y responsabilidades en el centro, que exigen mayor esfuerzo y compromiso. Finalmente mencionar, tal y como Prats et al. (2011) señala y a partir de la propia experiencia como docente en prácticas en el máster, que no existen instrumentos o estrategias que puedan medir con total exactitud el aprendizaje, motivo por el cual la variedad de métodos y estrategias está presente a lo largo de toda la programación.

3.2.6. Medidas de atención a la diversidad

Como bien recoge el currículo mencionado, la atención a la diversidad tiene como objetivo garantizar la mejor respuesta educativa a las necesidades y diferencias en el alumnado, ofreciendo oportunidades reales de aprendizaje dentro de un entorno inclusivo a través de diversas actuaciones y medidas educativas, ya que tal y como Campillo y Torres (2012) señalan, “la diversidad es una característica intrínseca de los grupos humanos,... cada persona tiene un modo especial de pensar, sentir y actuar”.

Así, y como bien he mencionado en la contextualización de la asignatura, el alumnado con el que pretendo trabajar es heterogéneo (diversos intereses, motivaciones, objetivos escolares, capacidades, ritmos, estilos de aprendizaje,...), con una tendencia al alza respecto al número de alumnado inmigrante, así como con necesidades educativas especiales, lo cual obliga a prestar especial interés a este punto dentro de la programación. Por ello, no solo trato de llevar a cabo una metodología y actividades variadas a lo largo del curso, sino también evaluaciones continuas (inicial, parciales,...) combinando los instrumentos o estrategias de evaluación ya que, de esta forma, se puede identificar más fácilmente qué alumnado precisa de un mayor seguimiento o personalización del proceso de aprendizaje –ya sea alumnado ACNEE, con altas capacidades, u otras necesidades no diagnosticadas–, saber con mayor precisión qué medidas organizativas es oportuno tomar, así como establecer conclusiones sobre las medidas y recursos curriculares a adoptar.

De tal modo, y además de lo ya mencionado, destacar como medidas de atención a la diversidad a aplicar a lo largo del curso si fuera necesario:

- Refuerzos/Ampliación: destinados al alumnado que dentro de la actividad diaria en el aula presente cierto retraso/avance respecto a la marcha general del curso (por ejemplo: inmigrantes con un nivel de conocimiento y comprensión inferior o alumnado de altas capacidades). Estos refuerzos consisten en la realización de actividades de menor/mayor grado de dificultad, aumentando progresivamente el nivel según el dominio del alumno.
- Adaptaciones curriculares significativas: destinadas al alumnado de 1º, 2º y 3º de la ESO que presenten un desfase curricular de dos cursos escolares o más, ya sea por problemas cognitivos graves, dificultades de integración, u otros motivos. Así, y de acuerdo con la normativa vigente al respecto, dicho alumnado recibirá clases de atención personalizada con una adaptación curricular (materiales, metodología, etc.) en función de sus competencias y capacidades.

Para todo ello, se tendrá en cuenta lo establecido desde el Departamento de Orientación, así como en el Plan de Atención a la Diversidad del Proyecto Educativo de centro.

3.2.7. Materiales y recursos de desarrollo curricular

Los materiales y recursos de desarrollo curricular conforman, tal y como Arjona (2010) señala, uno de los factores determinantes de la práctica educativa y que su función es, principalmente, la de facilitar la mediación del profesor entre el currículo y los alumnos. Dentro de las Ciencias Sociales y, más concretamente, en la asignatura de Geografía e Historia que nos ocupa, las opciones existentes en este sentido son realmente numerosas y diversas, facilitando así el diseño

posterior de actividades múltiples (Ver Anexo II). Dentro de ese gran abanico de opciones, he decidido incluir dentro de la programación didáctica de aula los siguientes:

Tabla 12.- Materiales y recursos de desarrollo curricular

Material impreso	<ul style="list-style-type: none"> - Libro de texto: <i>Ciencias sociales, geografía e historia, ESO 3. Proyecto Aprender es crecer.</i> - Fotocopias facilitadas por el profesor: resúmenes, esquemas, fichas-guion, estadísticas, artículos prensa,... - Atlas geográfico y otros recursos cartográficos (mapas) - Diccionario (sobre conceptos geográficos) - Material bibliográfico
Material audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> - Presentaciones PPT - Imágenes, mapas, vídeos y documentales - Fotografías aéreas, fotoplanos y fotografías satélite
Material instrumental	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarra tradicional - Pizarra Digital Interactiva (PDI) - Proyector - Ordenador portátil (profesor) - Cuaderno de clase - Instrumentos de observación y medición - Mapas topográficos u otros (impresos y digital) - Programa SIG (ArcGIS)
Material web	<ul style="list-style-type: none"> - Aula virtual del centro - Blog de la asignatura - Webs de consulta y datos (IGN, INE,...) - Visores cartográficos (SIGPAC, Goolzoom, IBERPIX,...)

Fuente: Elaboración propia

No obstante, y además de los distintos materiales y recursos mencionados, he decidido otorgar un papel especial y fundamental dentro de la programación al uso del entorno cercano como recurso didáctico, puesto que tal y como señala García Ruíz et al. (1997) éste supone el máximo acercamiento a la realidad y, por tanto, debe generar en el alumnado unas posibilidades educativas muy superiores a las del resto de materiales. En este sentido, he considerado útil emplear el entorno como punto de partida en el estudio del espacio geográfico, donde además de fomentar el desarrollo de inteligencias múltiples ya mencionado, el alumnado adquiera las bases conceptuales fundamentales y vea ejemplos significativos que éstos puedan aplicar para estudiar o trabajar sobre otros contextos. De hecho, la utilización del medio como recurso didáctico no solo favorece el desarrollo del alumnado desde el punto de vista formativo (recogida de datos, orientación/localización espacial,...), sino también en el ámbito cognitivo (abstracción, percepción,...); y, además, posibilita la realización de actividades de carácter interdisciplinar, conectando así a las Ciencias Sociales, por ejemplo, con las Ciencias Naturales.

En este sentido, dentro de la programación he decidido incluir como actividades o estrategias que emplean el entorno como recurso, el trabajo de campo, con el que se estudia con mayor profundidad algún aspecto de la realidad geográfica (ya abordado en el aula), y el itinerario didáctico de carácter geográfico, que implica el recorrido y trabajo más superficial –visión panorámica de áreas poco conocidas (Moreno y Marrón, 1995)–, normalmente planificado en una serie de paradas o puntos de interés (Olave, 2005).

3.2.8. Programa de actividades extraescolares y complementarias

El programa de actividades extraescolares y complementarias de esta programación forma parte también del Proyecto Educativo del centro, en el cual se recoge una especie de cuadro-resumen con las actividades propuestas desde cada departamento, así como las propuestas por el propio centro en su conjunto, aunque si bien éstas últimas suelen ser pocas y casi siempre las mismas (acto fin de curso, jornadas de puertas abiertas, Día de la mujer trabajadora,...). Así, la persona o responsable encargado del Departamento de Actividades Extraescolares y Complementarias del centro, y una vez recibido dicho cuadro-resumen, se encarga de gestionar y coordinar todas aquellas cuestiones relacionadas con la logística y la propia organización de las actividades.

En este sentido, dentro del desarrollo y adquisición de conocimientos y competencias por parte del alumnado resultan esenciales tanto los contenidos que se imparten dentro del aula, como también con actividades extraescolares y complementarias, con las que además de trabajar más contenidos y competencias, nos posibilitan el uso de otros recursos y estrategias de aprendizaje que enriquecen los procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo a lo largo del curso escolar y de la asignatura (interrelación con otras materias, desarrollo de aprendizajes significativos, nuevas experiencias y sensaciones,...).

Por todo ello, he decidido fijar –considerando el tiempo y sesiones lectivas disponibles– una actividad extraescolar en cada trimestre, las cuales pretenden servir sobre todo de complemento y refuerzo a los contenidos curriculares, por tanto, estas actividades se relacionan con distintas unidades didácticas de las que consta la asignatura (Ver Tabla 4), es decir, completan la formación del alumnado. De igual modo, con la puesta en marcha de estas actividades extraescolares y complementarias pretendo, además, que el alumnado amplíe su conocimiento y valoración del patrimonio, que se inicie en el contacto con realidades culturales cercanas (en muchos casos desconocidas), así como que interaccionen entre sí mediante el trabajo cooperativo fuera del aula. Por tanto, y aunque éstas actividades aparezcan con la denominación de extraescolares al desarrollarse fuera del tiempo y espacio académico, no son de carácter

lúdico-deportivo ni de carácter voluntario –como bien acostumbran a ser las actividades extraescolares– sino que conforman una parte fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado, siendo objeto asimismo de una parte de la evaluación de la materia (dentro del cuaderno de clase).

Asimismo, y tal y como se recoge en la Figura 9 todas las actividades extraescolares programadas cuentan con una sesión previa de motivación y preparación de la salida en el aula para que el alumnado conozca de antemano lo que va a ver y trabajar, así como una o dos sesiones posteriores a la salida para compartir y, en cierto modo, practicar y/o reforzar lo aprendido.

Tabla 13.- Actividades extraescolares (curso 2016-2017)

Trimestre	Unidad Didáctica	Actividad	Materiales/requisitos
Primero	UD – 1	<ul style="list-style-type: none"> • Visita a los Montes Torozos (itinerario didáctico) • Objetivo: Tomar contacto directo y reconocer formas del medio físico (relieve, agua,...) a través de la visualización de paisajes geográficos. • En colaboración con el Dpto. de Ciencias Naturales. • Horario: 8:30 – 14:30h. 	<ul style="list-style-type: none"> - Permiso/autorización padres o tutor legal - Seguro escolar - Autocar - Mapa del recorrido con las paradas - Gorra y calzado adecuado - Brújula - Mapa topográfico (hoja)
			Presupuesto: 300€
Segundo	UD – 3	<ul style="list-style-type: none"> • Itinerario urbano por la ciudad de Valladolid • Objetivo: Observación y análisis de distintos paisajes urbanos (parte de la estructura urbana, espacios construidos/no construidos, percepción personal,...). • Horario: 8:30 – 14:30h. 	<ul style="list-style-type: none"> - Permiso/autorización padres o tutor legal - Seguro escolar - Mapa del recorrido con las paradas - Ficha a completar (una por parada)
			Presupuesto: 40€
Tercero	UD – 5	<ul style="list-style-type: none"> • Recorrido de espacios geográficos en San Miguel del Arroyo (trabajo de campo) • Objetivo: Observación y estudio sobre distintos paisajes geográficos de ámbito rural, distinguiendo sus elementos o componentes del paisaje (uso del suelo, emplazamiento físico, impactos y posibles soluciones,...). • Prezi para presentación • En colaboración con el Dpto. de Economía y Administración. • Horario: 9:00 – 17:30h. 	<ul style="list-style-type: none"> - Permiso/autorización padres o tutor legal - Seguro escolar - Autocar - Mapas del área de estudio (físico, geológico,...) - Comida y agua - Gorra y calzado adecuado
			Presupuesto: 400€

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, también he incluido una serie de actividades complementarias –realizadas dentro del horario y dentro o fuera del espacio académico– las cuales no se centran exclusivamente en el desarrollo y trabajo sobre los contenidos de la asignatura, sino que poseen un carácter más general, aunque si bien también tratan de complementar la actividad habitual del aula, en coherencia con los objetivos propuestos en cada etapa escolar. Por tanto, dichas actividades forman parte igualmente del currículo de la materia, es decir, no son meras excursiones ocasionales y descontextualizadas del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo necesario en todas aquellas que se realicen fuera del centro y espacio académico una autorización firmada por los padres o tutores legales.

Tabla 14.- Actividades complementarias (curso 2016-2017)

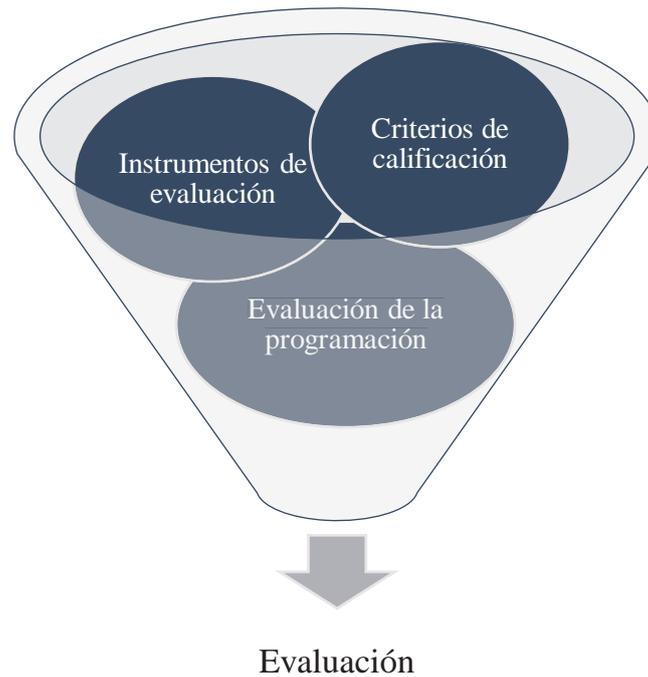
Trimestre	Actividad	Permiso/ Autorización
Primero	Visita exposición “La ciudad de Bentura Seco. Valladolid 1738” (JCyL). Previsto: Diciembre.	Sí
Segundo	Taller de seguridad en Internet y en dispositivos informáticos. Previsto: Marzo, Sala Ambigú del centro.	No
Segundo	Actividad “La fiebre del fracking”, para reflexionar sobre el papel de las energías en nuestro día a día. PRAE , Valladolid. Previsto: Marzo.	Sí
Segundo	Concurso portada revista del centro (InSitu). Previsto: Abril.	No
Tercero	Visita exposición “Ilustrando la naturaleza”. PRAE , Valladolid. Previsto: Abril.	Sí
Tercero	Charla sobre el fomento de la movilidad sostenible. Previsto: Mayo, Sala Ambigú del centro.	No

Fuente: Elaboración propia

3.2.9. Procedimiento de evaluación de la programación didáctica y sus indicadores de logro

Por último, y tal y como García Ruiz et al. (1997) señala, es mediante la evaluación del propio currículum como realmente se logra valorar, regular e incluso mejorar no solo la puesta en marcha de todas las acciones de desarrollo (aprendizaje alumnado, eficacia del docente,...), sino también la propia efectividad y éxito final del diseño establecido en nuestra programación didáctica. De hecho, la evaluación de la programación didáctica es otro aspecto que, siguiendo la normativa vigente al respecto, debe realizarse anualmente, con el fin de subsanar la posible falta de adecuación a las características y/o contexto del alumnado y centro.

Figura 13.- Elementos de evaluación



Fuente: Elaboración propia a partir de Martínez Ferreira, J. M^a. (Apuntes Máster)

Concretamente, la evaluación de la programación didáctica de aula es realizada por cada profesor para los cursos y grupos impartidos por éste, incluyéndose cada una de dichas evaluaciones en la memoria final de curso del Departamento de Geografía e Historia, documento en el que se refleja un balance de cómo se ha desarrollado el curso escolar y cada uno de los grupos a los que se ha impartido docencia. Hablaríamos, por tanto, de una autoevaluación por parte del profesorado del Departamento la cual se incluye en otro documento del centro fundamental, ya que servirá de base para la elaboración del diseño curricular del próximo curso escolar.

El Departamento cuenta en este sentido con una hoja-modelo para la elaboración anual de la memoria final de curso, en el cual se diferencian dos grandes apartados: por un lado, los puntos a tratar en la parte general de la memoria (adecuación de los contenidos, nivel de coordinación metodológica, actividades complementarias y extraescolares,...) y, por otro lado, los puntos a tratar en la parte específica, es decir, la elaborada por cada profesor (rendimiento escolar del alumnado, adecuación de los procesos de enseñanza, propuestas de mejora,...).

Así, en base a todo lo expuesto anteriormente, he decidido elaborar una rúbrica para facilitar la autoevaluación de la programación didáctica tras su puesta en marcha (Ver Anexo X).

4. UNIDAD DIDÁCTICA MODELO

4.1. JUSTIFICACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Dentro de la programación didáctica de aula, esta unidad didáctica que presento como modelo conforma una pieza esencial en el planteamiento de la asignatura, pues el objeto de estudio de la Geografía es el espacio geográfico entendido éste como una porción de la superficie terrestre (esfera biótica y abiótica) transformada por las sociedades a lo largo del tiempo y el espacio para su aprovechamiento (esfera antrópica). Así, precisamente, ese aprovechamiento se lleva a cabo –generalmente– mediante las actividades económicas, las cuales alteran u ordenan el espacio geográfico, aspecto que se plasma directamente sobre los paisajes geográficos.

Por tanto, con esta unidad didáctica no solo pretendo que el alumnado aprenda nuevos conceptos relacionados con la Geografía económica y/o consolide los ya adquiridos hasta el momento, de tal forma que éstos les sirvan como base a partir de la cual introducirse en nuevos aprendizajes relacionados con la Geografía y otras materias (Economía, Historia, Iniciativa Emprendedora,...), sino también que sean capaces de extraer información de carácter económico (en textos, gráficas,...) y se acerquen de manera crítica y reflexiva a los problemas socioeconómicos derivados de la evolución económica internacional. Para ello, además de combinar distintas metodologías y estrategias de aprendizaje, he decidido –siguiendo el planteamiento y propuesta general de la programación– dotar de un especial protagonismo a las TIC y al estudio de las actividades económicas y la globalización a través de los paisajes geográficos, de tal modo que el alumnado pueda integrar a ese esquema inicial de la asignatura el componente o elemento económico dentro de la esfera antrópica (Ver Anexo XI).

En este sentido, es importante mencionar como la distribución y desarrollo de los contenidos (y, por tanto, de los criterios y estándares de aprendizaje evaluables) de esta unidad número cuatro no sigue exactamente la organización de los contenidos marcada desde el currículo autonómico (Ver Tabla 3 y [Tablas currículo autonómico](#)). De tal forma, la unidad didáctica modelo incluye el primer punto del bloque II (Actividad económica y espacio geográfico) referido a las actividades económicas y el trabajo, y el primer punto del bloque III (Transformaciones y desequilibrios en el mundo actual) que trata sobre la interdependencia y globalización, pero únicamente el sub-punto referido a la economía. Así, y aunque el punto referente a la globalización se incluye en el bloque III del currículo oficial, en mi unidad didáctica he decidido tratarla después de la actividad económica, para explicar así la economía en el mundo, es decir, acercarme a la globalización desde el punto de vista de la economía, aunque sin dejar de nombrar que dicho fenómeno no es solo económico (cultural, social,...).

Para mayor claridad, he optado por sistematizar esta justificación general en unos objetivos específicos a alcanzar con el desarrollo de la unidad didáctica, los cuales marcan en cierto modo los criterios y estándares de aprendizaje evaluables de la misma.

Tabla 15.- Objetivos específicos de la unidad didáctica modelo

1	Comprender qué es la economía y las actividades que integra
2	Saber analizar el espacio geográfico y sus diferentes paisajes
3	Utilizar términos económicos comunes
4	Explicar el funcionamiento de la economía: agentes que intervienen en ella y factores necesarios
5	Comprender que la actividad económica puede organizarse en sistemas diferentes y describir el funcionamiento del sistema económico capitalista
6	Analizar problemas del mundo del trabajo: desempleo, economía sumergida, etc.
7	Tomar conciencia de que la economía no es algo abstracto, sino que está presente en casi todas nuestras actividades
8	Comprender el mecanismo de funcionamiento del sistema económico mundial
9	Comprender que vivimos en un mundo globalizado y describir los principales rasgos de la globalización
10	Distinguir entre los factores que hacen posible la globalización y sus características
11	Analizar los efectos positivos y negativos de la globalización y analizar críticamente los argumentos que están a favor o en contra de este proceso
12	Conocer las principales instituciones económicas internacionales y valorar su influencia en el sistema económico mundial
13	Situar en un mapa los principales centros de la economía mundial y describir sus principales fortalezas y debilidades
14	Criticar las grandes desigualdades económicas que caracterizan al mundo actual

Fuente: Elaboración propia

Por último, he dividido la unidad didáctica en dos temas: el primero de ellos (La actividad económica) dedicado sobre todo a conceptos e ideas de carácter teórico y, el segundo (La globalización económica), más pragmático y reflexivo; por tanto, una unidad esencial como cimiento para el posterior trabajo y estudio con mayor profundidad de la siguiente unidad de la asignatura, en la cual se tratan cada uno de los sectores económicos por separado.

4.2. DESARROLLO DE ELEMENTOS CURRICULARES Y ACTIVIDADES

A continuación, recojo en una tabla el desarrollo de los elementos curriculares para la unidad didáctica modelo, además de la secuenciación y exposición de las actividades codificadas, como bien he mencionado ya, con una “L” si se trata de una actividad extraída del libro de texto que sirve de apoyo en la asignatura, o con una “N” si se trata de una actividad a partir de la norma del profesor. Asimismo, las actividades propuestas combinan tanto métodos o estrategias de aprendizaje, como el trabajo en el aula y las tareas para casa (TPC).

Tabla 16.- Desarrollo de elementos curriculares y actividades de la unidad didáctica modelo

Unidad Didáctica 4.- LA ACTIVIDAD ECONÓMICA Y ESPACIO GEOGRÁFICO: ORGANIZACIÓN DE LA ECONOMÍA MUNDIAL				
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Actividades	Compet.
T-1.- La actividad económica				
B2.1. Necesidades humanas y bienes económicos. Conceptos, agentes e instituciones básicas que intervienen en la economía de mercado y su relación con las unidades familiares.	1. Comprender, conocer y utilizar términos económicos	1.1. Define los principales términos económicos	N-1 y N-3. Pasa a tu vocabulario los términos que vayan saliendo en el glosario del libro y los que estén subrayados en el tema	- CCL - CMCT - CD - CPAA - CSC - SIE
	2. Conocer las características de diversos tipos de sistemas económicos.	2.1. Diferencia aspectos concretos y su interrelación dentro de un sistema económico.	L-1. Reconstruye el circuito económico de la página 111 del libro y responde a las siguientes cuestiones: . ¿Quiénes se encuentran en el mercado de bienes y servicios? ¿Y en el mercado del trabajo? . ¿Qué proporcionan las empresas, familias y el Estado? ¿Qué obtienen a cambio? . ¿De dónde proceden los impuestos del Estado? ¿Qué hace el Estado con el dinero procedente de los impuestos?	
B2.2. Sistemas y sectores económicos. Espacios geográficos según su actividad económica. Los tres sectores. Cambios en el mundo del trabajo.	3. Reconocer las actividades económicas que se realizan en Europa, en los tres sectores, identificando distintas políticas económicas.	3.1. Diferencia entre los diversos sectores económicos europeos.	N-2. Ficha de trabajo (Ver Anexo XII) . Analiza y compara las imágenes de los siguientes paisajes europeos, indicando las características particulares que observes en cada uno de ellos . Completa la tabla sobre paisajes españoles	
	4. Identificar los principales paisajes humanizados españoles identificándolos por comunidades autónomas	4.1. Clasifica los principales paisajes humanizados españoles a través de imágenes.		

Unidad Didáctica 4.- LA ACTIVIDAD ECONÓMICA Y ESPACIO GEOGRÁFICO: ORGANIZACIÓN DE LA ECONOMÍA MUNDIAL (continuación)

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Actividades	Compet.
B2.3. Localización y caracterización de las principales zonas y focos de actividad económica, con referencia al territorio europeo y español.	5. Conocer los factores de producción necesarios para la elaboración de un bien o servicio	5.1. Selecciona y diferencia los factores de producción que intervienen en la producción de un bien de consumo o empresa concreta	L-2. Realiza estos dos ejercicios: . Elige un bien de consumo y haz una lista de los factores de producción necesarios para su elaboración . Escribe cuales son los factores productivos que intervienen en la producción de una empresa situada en una nave de 3000 m ² , localizada en una parcela propia dentro de un polígono industrial, que cuenta con 20 trabajadores de escasa cualificación, dedicados a la elaboración de tejidos de algodón, utiliza 15 máquinas, y cuenta con unos fondos en el banco de 0,5 millones de €	
	6. Manejar tasas de actividad y paro y analizar las diferencias entre países	6.1. Define tasa de actividad y tasa de paro. Compara valores a escala mundial.	L-3. Analizando la siguiente información del libro responde: ¿cómo se han calculado las tasas de actividad y de paro? ¿Cuáles son las regiones mundiales con valores más altos y más bajos en cada tasa?	
		6.2. Elaborar y comentar gráficos sobre el trabajo a escala nacional	N-4. Ficha de trabajo (Ver Anexo XII) . Elabora y comenta los siguientes gráficos sobre actividad y desempleo en España	
	7. Conocer y diferenciar la distinta organización de la economía por sistemas económicos	7.1. Reflexiona sobre el funcionamiento del capitalismo y la libertad o liberalismo económico	N-5. Reflexiona sobre las preguntas planteadas al final de la ficha del tema	
			L-4. Observando el siguiente mapa del libro , ¿en qué países existe una mayor libertad económica? ¿Qué sistema económico tienen dichos países?	
			L-5. Realiza estos tres ejercicios: . Explica por qué el capitalismo puede: a) impedir el control democrático de la sociedad; b) alterar la libre competencia; c) perjudicar a los más débiles de la sociedad; d) dañar al medio ambiente . Lee los textos de Friedman y Keynes , ¿qué aspectos de las correspondientes ideologías capitalistas se reflejan en ellos? . Con ayuda de la siguiente figura , ¿cuántas crisis económicas se han producido desde 1790?	

Unidad Didáctica 4.- LA ACTIVIDAD ECONÓMICA Y ESPACIO GEOGRÁFICO: ORGANIZACIÓN DE LA ECONOMÍA MUNDIAL (continuación)

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Actividades	Compet.
T-2.- La globalización económica				
B3.3. Grandes áreas geopolíticas, geoeconómicas y culturales del mundo.	8. Comprender, conocer y utilizar términos relacionados con la globalización económica	8.1. Define términos relacionados con el comercio exterior y el mundo empresarial	N-2. Pasa a tu vocabulario los términos que vayan saliendo en el glosario del libro y los que estén subrayados en el tema	- CCL - CMCT - CD - CPAA - CSC - SIE - CEC
	9. Analizar la procedencia y diversidad de países que intervienen en el circuito productivo de un bien o producto	9.1. Realiza un esquema o mapa conceptual sobre el circuito de producción a nivel mundial de un producto electrónico	N-0. Ficha de trabajo (Ver Anexo XII) En clase: Visualización de un fragmento del vídeo “ La historia de las cosas ”. Tras ello, repartir y rellenar por parejas y/o grupos de 3 la siguiente ficha N-1. Ficha de trabajo (Ver Anexo XII) Completa la ficha del circuito mundial de un iPhone	
	10. Analizar textos que reflejen un nivel de consumo contrastado en diferentes países y sacar conclusiones.	10.1. Comparar las características del consumo interior de países como Brasil y Francia.	N-4. Realiza una tabla o cuadro a partir de los datos en el anexo estadístico del libro en el que se recojan los siguientes datos para Francia y Brasil: . PIB p.c. (dólares), 2013 . Comercio internacional (% PIB), 2012 . Gasto sanitario (% PIB), 2012 . Gasto educación (% PIB), 2012 . Gasto I+D (% PIB), 2012 Una vez elaborada la tabla , realiza además un gráfico de barras o sectores con los datos referentes al gasto en educación, I+D y gasto sanitario y, con todos los datos disponibles, compara y comenta qué diferencias existen entre un país y otro respecto al consumo interior	
	11. Analizar gráficos de barras por países donde se represente el comercio desigual y la deuda externa entre países en desarrollo y los desarrollados.	11.1. Crea mapas conceptuales (usando recursos impresos y digitales) para explicar el funcionamiento del comercio y señala los organismos que agrupan zonas.	N-3. Elabora un mapa conceptual con apoyo del mapa sobre los grandes bloques comerciales en el que reflejes los países y características fundamentales de los principales bloques u organismos	

Unidad Didáctica 4.- LA ACTIVIDAD ECONÓMICA Y ESPACIO GEOGRÁFICO: ORGANIZACIÓN DE LA ECONOMÍA MUNDIAL (continuación)				
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje	Actividades	Compet.
	12. Conocer las principales características sobre las multinacionales	12.1. Elabora y redacta un pequeño informe en el que se reflejen algunos rasgos y características sobre las multinacionales	L-1. Redacta un texto sobre las multinacionales utilizando la información gráfica y estadística del libro: qué son, como actúan, dónde se localizan, poder económico, etc. (info.1 ; info.2 del libro)	
	13. Conocer las principales organizaciones mundiales de la economía e identificar los países miembros en cada una de ellas	13.1. Sistematiza y compara los objetivos y grado de desarrollo de los países miembros que forman parte de las principales instituciones de la economía mundial	L-2. Realiza estos dos ejercicios: . ¿Qué países componen el G-20? ¿Son países avanzados o subdesarrollados? . Busca información en Internet sobre la OMC, el BM, el FMI y el G-20: qué son, países miembros, objetivos, etc. Redacta un resumen de dicha información en tu cuaderno (información de apoyo)	
	14. Identificar y analizar las distintas áreas geoeconómicas a nivel mundial, extrayendo información y comparando unas con otras	14.1. Elabora un cuadro-resumen con las características fundamentales de cada área geoeconómica	L-3. Completa, en tu cuaderno, un cuadro con las características de las tres grandes áreas geoeconómicas. Debe contener las siguientes entradas: localización, producción, intercambios y consumo	
14.2. Busca información y realiza un informe/ficha con datos específicos sobre uno o varios países de las distintas áreas y potencias geoeconómicas existentes		N-5. Completar por grupos la tarea planteada en la siguiente WebQuest		
14.3. Localiza en un mapa y clasifica por continentes los países que conforman las potencias tradicionales y las potencias emergentes		L-4. Resuelve estas dos tareas a partir de la observación del siguiente mapa : . Clasifica por continentes los países que constituyen la Tríada y los países emergentes . ¿En qué continente hay menos potencias económicas? ¿A qué se debe?		
Elementos transversales que se trabajan en la unidad didáctica			TG ₁ , TI ₂ , TE ₃ , TH ₄ , TS ₅ y TM ₆	

Nota: Para ver los materiales y recursos citados (fichas, mapas, información del libro,...) acudir a los Anexos XII y XIII.

4.2.1. Secuenciación de los contenidos y actividades

Para el desarrollo de la unidad didáctica modelo he previsto emplear 14 sesiones (todo el mes de marzo) de la segunda evaluación o trimestre del curso, reservando 2 de dichas sesiones al trabajo en una sala de informática del centro y 1 sesión inicial de evaluación de conocimientos previos; por tanto, 5 semanas lectivas de 3 sesiones semanales (salvo la primera semana) de 50 minutos cada una (Ver Figura 9). No obstante, mencionar que esta secuenciación tiene un carácter referencial u orientativo ya que, como bien he mencionado anteriormente, es flexible y susceptible de sufrir cambios no solo debido al tiempo real de aprendizaje que se observe en el alumnado, sino también a otras circunstancias –propias o ajenas a la práctica docente (problemas con la red, intercambios u otras actividades del alumnado,...)– que modifiquen la secuenciación inicial dada la necesidad de adaptación en todo momento al contexto y realidad escolar.

Por otro lado, para el desarrollo de las clases propiamente dichas, he decidido seguir una dinámica, que respetando las normas y acuerdos establecidos desde el Departamento de Geografía e Historia del centro, siga este orden o estructura general (salvo las sesiones destinadas a trabajo de campo, sesión de informática y/o coevaluación, entre otras):

Figura 14.- Orden o estructura general de las sesiones



Fuente: Elaboración propia

Con todo ello, he previsto abordar la unidad con la siguiente secuenciación:

Tabla 17.- Secuenciación/temporalización de actividades de la unidad didáctica modelo

SESIÓN	ACTIVIDADES	TEMP.
Sesión 1 02/03/2017	. Evaluación inicial sobre contenidos de la unidad didáctica (para ver los conocimientos previos del alumnado)	. 50´
Sesión 2 03/03/2017	. Comentar los resultados de la coevaluación de la unidad anterior (global) y sobre la realización de los cuadernos (individual) . Introducción unidad didáctica 4 . Desarrollo punto 1 del tema 1 . Mandar y explicar actividades N-1 y N-2	. 30´ . 5´ . 10´ . 5´
Sesión 3 06/03/2017	. Lectura resumen del día . Comentar y corregir actividad N-2 . Desarrollo punto 2 del tema 1 . Mandar y explicar actividades L-1 y N-3	. 5´ . 15´ . 25´ . 5´

Sesión 4 09/03/2017	<ul style="list-style-type: none"> . Lectura resumen del día . Comentar y corregir actividad L-1 . Desarrollo punto 3 del tema 1 (hasta el factor conocimiento) . Mandar y explicar actividad L-2 	<ul style="list-style-type: none"> . 5´ . 10´ . 30´ . 5´
Sesión 5 10/03/2017	<ul style="list-style-type: none"> . Lectura resumen del día . Comentar y corregir las dos preguntas incluidas en la actividad L-2 . Terminar desarrollo punto 3 del tema 1 (factor trabajo) . Mandar y explicar actividades L-3 y N-4 	<ul style="list-style-type: none"> . 5´ . 15´ . 20´ . 10´
Sesión 6 13/03/2017	<ul style="list-style-type: none"> . Lectura resumen del día . Comentar y corregir las actividades L-3 y N-4 . Desarrollo punto 4 del tema 1 . Mandar y explicar actividades L-4, L-5 y N-5 	<ul style="list-style-type: none"> . 5´ . 15´ . 20´ . 10´
Sesión 7 16/03/2017	<ul style="list-style-type: none"> . Lectura resumen del día . Comentar y corregir actividades L-4, L-5 y N-5 . Repaso general al tema 1 (mediante la realización de preguntas al alumnado) 	<ul style="list-style-type: none"> . 5´ . 25´ . 20´
Sesión 8 17/03/2017	<ul style="list-style-type: none"> . Lectura resumen del día . Introducción y presentación del tema 2 de la unidad didáctica . Desarrollo punto 1 del tema 2 . Ver vídeo: Historia de las cosas (fragmento: 7:50´ – 10:15´), y realizar actividad N-0 en clase por parejas y/o grupos de 3 alumnos . Ver vídeo: Producción de móviles . Mandar y explicar actividades N-1, N-2 y L-1 	<ul style="list-style-type: none"> . 5´ . 5´ . 10´ . 20´ . 5´ . 5´
Sesión 9 20/03/2017	<ul style="list-style-type: none"> . Lectura resumen del día . Comentar y corregir las actividades L-1 y N-1 . Desarrollo punto 2 y 3 del tema 2 . Mandar y explicar actividad L-2 	<ul style="list-style-type: none"> . 5´ . 15´ . 25´ . 5´
Sesión 10 23/03/2017	<ul style="list-style-type: none"> . Lectura resumen del día . Comentar y corregir actividad L-2 . Desarrollo punto 4 del tema 2 . Mandar y explicar actividad N-3 	<ul style="list-style-type: none"> . 5´ . 20´ . 20´ . 5´
Sesión 11 24/03/2017	<ul style="list-style-type: none"> . Lectura resumen del día . Comentar y corregir actividad N-3 . Desarrollo punto 5 del tema 2 . Mandar y explicar actividades L-3, L-4 y N-4 	<ul style="list-style-type: none"> . 5´ . 15´ . 25´ . 5´
Sesión 12 27/03/2017 (En la sala de informática)	<ul style="list-style-type: none"> . Lectura resumen del día . Presentación actividad N-5: WebQuest . Formación equipos y repartición tarea . Trabajo en la actividad (supervisada) 	<ul style="list-style-type: none"> . 5´ . 10´ . 10´ . 25´
Sesión 13 30/03/2017	<ul style="list-style-type: none"> . Lectura resumen del día . Comentar y corregir actividades L-3, L-4 y N-4 . Comentar resultados de la WebQuest . Repaso general al tema 2 (mediante la realización de preguntas al alumnado) 	<ul style="list-style-type: none"> . 5´ . 15´ . 10´ . 20´
Sesión 14 31/03/2017 (En la sala de informática)	<ul style="list-style-type: none"> . Lectura resumen del día . Presentación del Kahoot como actividad de repaso de los dos temas de la unidad . Realizar actividad repaso: Kahoot . Comentario resultados y/o dudas 	<ul style="list-style-type: none"> . 5´ . 5´ . 30´ . 10´

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, mencionar que todas las actividades que no he programado/secuenciado comentar y corregir en clase (sesiones) serán valoradas y evaluadas en la recogida de los cuadernos junto al resto de actividades al finalizar la unidad didáctica, en este caso, el día de la prueba de evaluación o trimestral, debido al tiempo real disponible para el desarrollo de los contenidos y actividades previstas en los dos temas de la unidad.

4.3. INSTRUMENTOS, MÉTODOS DE EVALUACIÓN Y CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

En cuanto a los instrumentos, métodos de evaluación y criterios de calificación de la unidad didáctica modelo éstos siguen el mismo planteamiento que he desarrollado en el punto 3.2.5. de la programación didáctica de aula, es decir, una evaluación continua y sumativa, que no se basa exclusivamente en la calificación de la prueba escrita. Por tanto, y tal y como Moreno y Marrón (1995) señalan, la evaluación no conforma un fin en sí misma, sino un medio para poder examinar y valorar los distintos factores que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es, una evaluación formativa.

Así, y puesto que el trabajo sobre el proyecto de curso está incluido o vinculado con la unidad didáctica anterior (y, por tanto, valorado al finalizar la unidad 3), en esta unidad didáctica 4 –modelo– he establecido los siguientes instrumentos y estrategias de evaluación, cuyo peso en la calificación final de la asignatura será finalmente ponderado en función de los porcentajes de la Tabla 10:

- Prueba escrita de evaluación (Día: 03/04/2017)
- Cuaderno de actividades (con sus distintos apartados, sin la memoria de campo para esta unidad)
- Participación en el blog de la asignatura

A estos instrumentos y estrategias se suma, de manera exclusiva para esta unidad didáctica de la asignatura, la realización de una [ficha](#) (Ver Anexo XV) con cuestiones sobre el libro “*La vuelta al mundo de un forro polar rojo: pequeña historia de la gran globalización*” de Wolfgang Korn, que debe incluirse como un apartado más de los contenidos del cuaderno.

De tal modo, y con ayuda del ya mencionado cuaderno de notas del profesor (Ver Anexo IX), cada instrumento de evaluación tendrá un peso y forma de valoración; así, mientras que el cuaderno de clase será valorado otorgando una determinada puntuación a cada elemento del mismo (variable el total de puntos según la unidad), la prueba escrita de evaluación y la participación en el blog serán valorados con una escala del 1 al 10.

Tabla 18.- Instrumentos de evaluación, ponderación en la calificación final de evaluación y momento de valoración

Instrumento de evaluación	Peso en la evaluación	
	UD – 3	UD – 4 (modelo)
Cuaderno de actividades o de clase	2 puntos	2 puntos
Prueba escrita de evaluación	-	4 puntos
Proyecto curso	1 punto	-
Participación en el blog	0,5 puntos	0,5 puntos
TOTAL / 10 puntos	

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, he decidido que salvo la prueba de evaluación la cual será valorada en función del desglose de puntos de la propia estructura de examen (Ver Figura 11), las distintas partes o apartados de los que se compone el cuaderno de clase las valoraré mediante rúbricas y la participación en el blog mediante una escala de valoración.

Participación en el blog de la asignatura (Ver escala de valoración en Anexo XVI)

Cuaderno de clase

En cuanto al cuaderno, y de acuerdo con los distintos elementos o apartados que debe contener el mismo para esta unidad didáctica modelo, el desglose de puntos para cada elemento es el siguiente:

Tabla 19.- Elementos del cuaderno y puntuación (unidad didáctica modelo)

ELEMENTOS DEL CUADERNO		PUNTOS	
Ficha-guion de los 2 temas de la unidad (completar los huecos)		2,50	
Resúmenes del día (realización de todos, extensión, desarrollo,...)		2,50	
Glosario/Vocabulario		4,00	
<ul style="list-style-type: none"> - N – 1 y N – 3 (Glosario Tema 1) 2,00 pts. - N – 2 (Glosario Tema 2) 2,00 pts. 			
Actividades		31,00	
<ul style="list-style-type: none"> - L – 1 (Tema 1) 2,00 pts - N – 2 (Tema 1) 1,00 x 2 = 2,00 pts. - L – 2 (Tema 1) 2,00 pts. - L – 3 (Tema 1) 2,00 pts. - N – 4 (Tema 1) 2,00 pts. - N – 5, L – 4 y L- 5 (Tema 1) 2,00 pts. - N – 1 (Tema 2) 2,00 pts. 			
<ul style="list-style-type: none"> - N – 4 (Tema 2) 2,00 pts. - N – 3 (Tema 2) 2,00 pts. - L – 1 (Tema 2) 2,00 pts. - L – 2 (Tema 2) 2,00 pts. - L – 3 (Tema 2) 2,00 pts. - N – 5 (Tema 2) 5,00 pts. - L – 4 (Tema 2) 2,00 pts. 			
Ficha sobre lectura de la unidad didáctica (Ver Anexo XV)			10,00
TOTAL			50,00

Fuente: Elaboración propia

De tal modo, y para esta unidad didáctica modelo, los 50 puntos a alcanzar como máximo en el cuaderno se corresponden con los 2 puntos mencionados en la anterior Tabla 18, así como los 10 puntos máximos de participación en el blog con los 0,5 puntos.

Con todo ello, he considerado oportuno elaborar una rúbrica para valorar y calificar cada una de las actividades de la unidad (2,00 puntos totales cada una, salvo la rúbrica para el ejercicio N-5 del tema 2 con 5,00 puntos totales), así como una rúbrica sobre el cuaderno en su conjunto (forma, interés y atención del alumno en su mejora,...) que aunque no forme parte de la evaluación de la unidad propiamente dicha, sí que se tendrá en cuenta positiva o negativamente en la evaluación final de junio en función del progreso a lo largo del curso (Ver rúbrica de evaluación del cuaderno en Anexo XVII y rúbricas de valoración de las actividades del cuaderno en Anexo XVIII).

4.4. MATERIALES Y RECURSOS

Por otro lado, y en consonancia con el planteamiento general de la programación, he decidido emplear diferentes códigos comunicativos (Ver Figura 15) que, combinados con una metodología también diversa, faciliten el diseño de actividades múltiples que sean educativas y atractivas e interesantes para el alumnado (Prats et al., 2011).

Figura 15.- Códigos comunicativos en la programación didáctica

Icónico	→	Ej: lectura de paisajes geográficos
Simbólico	→	Ej: códigos cartográficos
Verbal	→	Ej: debates y explicaciones (oral), lectura documentos (escrito)
Estadísticos	→	Ej: tasas, índices y porcentajes

Fuente: Elaboración propia a partir de *Didáctica de la Geografía y la Historia* (Prats et al., 2011)

Para ello, además de los materiales y recursos de desarrollo curricular comunes ya determinados para el conjunto de la programación general de la asignatura (PGA) en la Tabla 12, esto es, para todo el curso escolar de la asignatura, en esta unidad didáctica modelo emplearé de manera exclusiva y particular los siguientes materiales y recursos:

Tabla 20.- Materiales y recursos exclusivos para la unidad didáctica modelo

Material impreso	. Libro texto específico: <i>Geografía, ESO 3, Proyecto Los caminos del Saber, 2.</i> . Libro-lectura actividad: <i>La vuelta al mundo de un forro polar rojo: pequeña historia de la gran globalización.</i> . Material bibliográfico (bibliografía específica) + Atlas/recursos cartográficos
Material audiovisual	. Presentación PPT de la unidad . Imágenes, mapas, vídeos y documentales . Ficha-guion de los dos temas de la unidad
Material web	. Páginas web específicas de la unidad

Fuente: Elaboración propia

Por tanto, y en primer lugar, para esta unidad didáctica modelo planteo la utilización de un libro de texto específico que, junto con el libro de texto común –establecido desde el departamento– para el conjunto de la asignatura, sirva de complemento y apoyo en el desarrollo de la unidad didáctica (visualización mapas, ampliación contenidos, textos para debatir,...). Asimismo, propongo la utilización de un libro de lectura para trabajar con mayor profundidad algunas cuestiones relacionadas con el tema 2 de la unidad, es decir, con la globalización y las consecuencias –positivas y negativas– que genera en el mundo. Y, por último, también bibliografía específica sobre los contenidos de la unidad, destinada para aquel alumnado especialmente interesado, esto es, de profundización en la materia y/o como posible bibliografía que, facilitada al orientador del centro, sea empleada como material en el Plan de Animación a la Lectura con el que también cuenta el centro.

En segundo lugar, para esta unidad didáctica modelo incluyo material audiovisual específico, concretamente una presentación PPT de los dos temas (Ver Anexo XIV), diversas imágenes, mapas, videos y documentales (en el PPT, en caso de ser necesario actividades de refuerzo y/o ampliación,...), así como una ficha-guion para cada tema con los contenidos esenciales y las actividades a realizar en el margen (Ver Anexo XIII).

Y, en tercer lugar, también contemplo referencias web específicas para la unidad didáctica modelo, que tratan de manera más detallada y/o complementan algunos contenidos.

Tabla 21.- Cuadro-resumen material audiovisual y referencias web específicas para la unidad didáctica modelo

<p>Bibliografía de profundización (libros y atlas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Japón: un original modelo de desarrollo económico occidental en el extremo oriente asiático - La cuestión urbana - Atlas de la globalización. Comprender el espacio mundial contemporáneo - España, economía - Geografía económica: la lógica espacial del capitalismo global - Espacios y sociedades: Introducción a la geografía regional del mundo
<p>Material audiovisual específico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Película: Los lunes al sol - Vídeo: La Historia de las Cosas - Documental: A vista de pájaro, Tierra de Campos
<p>Referencias web específicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unión Europea - Fondo Monetario Internacional - Global Footprint Network - Naciones Unidas - Oxfam Intermón - Campaña Ropa Limpia - Organización Mundial del Comercio

Fuente: Elaboración propia

Todo este material estará disponible y abierto para el alumnado en el aula virtual del centro, ya que el tiempo real (sesiones) disponible para el desarrollo de la asignatura impide poder profundizar en algunos contenidos o trabajar determinados materiales.

4.5. ACTIVIDAD/ES DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Finalmente, y con el objetivo de lograr la ya mencionada educación y formación integral –logro de objetivos y competencias clave– en el alumnado, he introducido varias actividades innovadoras en la programación de la asignatura con las que trabajar los contenidos a través de nuevas propuestas que superan las denominadas, según García-Retamero (2010), prácticas pedagógicas tradicionales. Para ello, no solo he tenido en cuenta los avances conseguidos en pedagogía y psicología, sino también las nuevas herramientas tecnológicas –TIC– que amplían el abanico de posibilidades en el aula y que, en suma, implican hechos educativos distintos.

STORY MAP

Como bien he mencionado ya, los nuevos cambios sociales exigen u obligan en cierto modo a una adaptación en el ámbito educativo, en el que se persiga la maduración y desarrollo profesional y personal del alumnado. Con esta primera actividad innovadora trato de atender esas necesidades formativas y competenciales exigidas por la sociedad actual, combinando e integrando los contenidos establecidos desde el currículo vigente con una forma diferente de abordar y enseñar dicho temario.

Concretamente, esta actividad innovadora conforma el proyecto de curso de la asignatura, trabajado por tanto a lo largo de todo el curso escolar, en el que se trata de que a través del estudio de la Geografía el alumnado consiga entender e interpretar el territorio, apoyándose para ello en el relato que ofrecen los paisajes y la utilidad, versatilidad e importancia actual de las TIC.

Para ello, y como bien he recogido en el punto 3.2.5. de la programación didáctica de aula, la actividad consiste en que cada alumno debe elegir una CCAA de España e ir elaborando pestañas o apartados en el Story Map en relación con las unidades y contenidos de la asignatura, así como una pestaña final en la que explique la relación que existe entre unos y otros elementos estudiados a través de su plasmación en el paisaje. Igualmente, éstos deben elaborar una reflexión e impresión sensorial propia final sobre todo ello, en la que además de realizar alguna comparativa de paisajes, traten de ver qué posibilidades de desarrollo local pueden existir en relación con los elementos

patrimoniales observados, ya que según Molina y Pascual (2016), el patrimonio territorial conforma un recurso con enormes potencialidades pero con mucho camino aun que recorrer en su correcto aprovechamiento y explotación.

En este sentido, mencionar de nuevo la importancia del trabajo de campo y los itinerarios didácticos (Ver Tabla 13) ya que es a partir de ellos como, especialmente, pretendo que el alumnado aprenda a leer, analizar e interpretar los paisajes (distribución espacial y geográfica; percepción ambiental de los elementos naturales, artísticos y culturales del patrimonio; estudio del contexto histórico,...) y pueda, por tanto, realizar correctamente esa última y más importante pestaña o apartado del proyecto de curso.

La herramienta de los [Story Map](#) posibilita, además, que el alumnado pueda combinar e incorporar a su trabajo diversos recursos (imágenes, mapas, textos, vídeos,...), con los que explicar mejor su relato (storytelling) y lectura e interpretación del paisaje. Dado que es una herramienta normalmente desconocida para el alumnado, he decidido reservar una sesión al comienzo del curso a presentar y explicar el proyecto y la herramienta.

Figura 16.- Story Map guía para la presentación del proyecto de curso



Fuente: Elaboración propia. Link: <http://arcg.is/2rMUuEy>

WEBQUEST

La segunda de las actividades innovadoras consiste en una WebQuest, la cual se enmarca, en este caso, dentro del tema 2 de la unidad didáctica modelo, concretamente en el último punto del tema que trata sobre los grandes centros de la economía mundial. La finalidad de esta actividad es fomentar el aprendizaje constructivista a través de una metodología cooperativa, en la que el alumnado es el protagonista de la actividad, puesto que son los que tienen que investigar y trabajar en equipo para conseguir el producto final planteado en la WebQuest; el profesor únicamente guía el aprendizaje del alumnado, ofreciéndoles

recursos para que éstos no naveguen sin un rumbo (Acosta, Martín y Hernández, 2015). De esta forma, persigo que el alumnado sienta curiosidad e interés no solo por los propios contenidos a trabajar, sino también poder acercarlos al mundo de la indagación y la investigación. De hecho, y tal y como Adell (2004) afirma, las WebQuest son una de las metodologías más eficaces para poder emplear la información web –Internet– como herramienta educativa que además de motivar al alumnado en su dedicación a la tarea, favorece el desarrollo cognitivo de los mismos.

Por tanto, con la introducción de esta actividad innovadora en la unidad didáctica modelo he buscado atender y trabajar los contenidos del currículo, así como favorecer el desarrollo de distintas competencias y habilidades en el alumnado, que según Gallego y Guerra (2006), son necesarias para responder y atender las demandas educativas que exige tanto el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) como la propia sociedad y entorno actual.

Figura 17.- Actividad WebQuest de la unidad didáctica modelo



Fuente: Elaboración propia. Link: <https://arantxasalsa.wixsite.com/potenciaseconomicas>

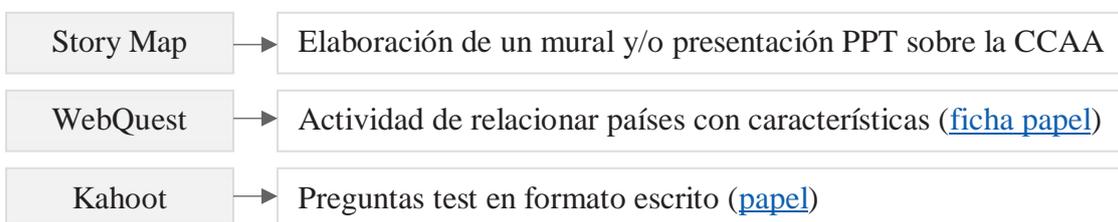
KAHOOT

Por último, y también dentro de la unidad didáctica modelo, pero en este caso, como actividad de autoevaluación y/o repaso de algunos conceptos e ideas esenciales de la unidad, he planteado –sustituyendo la coevaluación realizada en el resto de unidades– la realización de un Kahoot titulado “La actividad económica y el espacio geográfico: organización de la economía mundial”. Así, el principal objetivo de esta actividad innovadora es que el alumnado repase y/o consolide algunos conceptos e ideas trabajados a lo largo de la unidad a través de 10 preguntas, con 4 opciones de respuesta cada una de ellas (Ver Anexo XIX), y 20” de tiempo para marcar la respuesta. Por tanto, una manera diferente de que el alumnado repase contenidos y, además, en la que éstos deben prestar

atención a las respuestas, leyendo y pensando rápido su opción correcta; del mismo modo que se rompe en cierta manera la rutina de las clases, fomentando que el alumnado se divierta –a la vez que aprende– a través de esta competición-juego.

Durante el periodo de prácticas del máster he podido desarrollar y aplicar en la realidad dos de las tres actividades innovadoras, la WebQuest y el Kahoot, lo que me ha servido para apreciar tanto los beneficios como limitaciones que poseen. Así, ambas actividades tuvieron resultados muy positivos, ya que el alumnado no solo mostró interés y entusiasmo por el desarrollo de las mismas, sino que también los resultados de ambas actividades fueron, mayoritariamente, correctos. No obstante, y aunque no se ha dado el caso durante la puesta en marcha de estas dos actividades innovadoras, sí que pude observar durante mi periodo de prácticas en el I.E.S. Núñez de Arce (Valladolid) como, en algunas ocasiones, la interrupción y/o falta de Internet impedía realizar las actividades o desarrollo de los contenidos tal y como se tenía previsto o programado para la sesión en concreto. Por ello, y con el objetivo de subsanar estas posibles deficiencias, he previsto una segunda opción para cada una de estas tres actividades innovadoras, puesto que todas ellas precisan de conexión a Internet para su desarrollo en el aula.

Figura 18.- Opciones B para las actividades innovadoras



Fuente: Elaboración propia

5. VALORACIÓN Y APORTACIONES DE FUTURO

Hoy en día, resulta fundamental la formación de ciudadanos críticos y creativos, capaces de tomar decisiones y resolver problemas autónomamente, reflexionando y participando de manera activa para ello en el entorno que les rodea y en la sociedad de la información y la comunicación que les ha tocado vivir.

Por ello, he pretendido diseñar una programación didáctica adaptada a los contextos y retos educativos planteados en la actualidad, sirviéndome o apoyándome para ello en lo trabajado y aprendido a lo largo de mi carrera profesional, tanto en el Grado de Geografía y Ordenación del Territorio como en el propio Máster ya mencionado, que me ha ayudado a tener una base y un acercamiento teórico y práctico al mundo de la educación y la

enseñanza. De tal forma, y además de poder apreciar cuales son los puntos fuertes y débiles en mi práctica como docente, la experiencia en el máster me ha mostrado también otros posibles caminos de futuro, como es el de la investigación. Asimismo, y más que la práctica propiamente dicha, la reflexión sobre la misma y autocrítica ha motivado o contribuido igualmente a iniciar la construcción, sino de un modelo claro, de unos ideales o metas a alcanzar y seguir como posible futura docente.

De hecho, y aunque únicamente he tenido contacto directo con un contexto concreto he podido practicar y evolucionar también en mis propias habilidades docentes (empleo de claves instruccionales, ubicación en el aula, administrar el tiempo, saber adaptarse a los posibles fallos de la web, etc.), con el principal objetivo de que el alumnado aprenda antes, más y mejor ya que, siguiendo los postulados constructivistas actuales, además de los conocimientos previos del alumnado o la predisposición de los mismos, la formación y comportamiento del profesor en el aula resultan claves (Román, Carbonero, Martín y De Frutos, 2010). En este sentido, y según Hernández (2002), los nuevos marcos abiertos por las sucesivas reformas en el sistema educativo español, han generado una serie de cuestiones y/o desafíos a considerar y tratar en las distintas fuentes del currículo, como son, por ejemplo, los cambios de mentalidad y actitud en el profesorado hacia un optimismo constructivo, que luche y trabaje por lograr una ciudadanía de calidad, esto es, con criterio, y que, además, sea consciente e incluso aprecie la enorme utilidad y necesidad del área de las Ciencias Sociales en todo ello.

Del mismo modo, con el diseño y desarrollo de esta programación didáctica de aula y unidad didáctica modelo trato de mostrar una forma o manera de explicar y comprender el espacio geográfico en 3º de la ESO, basada en la observación y lectura de los paisajes geográficos como base del aprendizaje; ya que según Prats et al. (2011), hoy en día, y tras los avances en materia de investigación e innovación en didáctica de la Geografía, no podemos hablar de geografía escolar en singular, sino de geografías en plural (regional, radical, percepción, humanística, postmoderna, ecosistémica,...) con distintas aportaciones educativas. Todo ello influye en que no solo sean importantes los contenidos seleccionados por el docente, sino también el desarrollo y adquisición de competencias clave por parte del alumnado, las cuales contribuyen tanto a la formación académica y profesional, como a una educación en valores y formación de ciudadanos críticos y reflexivos con el entorno que les rodea, siendo la tolerancia intercultural o la comprensión del desarrollo sostenible aspectos clave de dicha formación. Así, y precisamente a través

de la Geografía como disciplina educativa dirigida a la formación y desarrollo cultural de la sociedad, se favorece y acerca al alumnado a esa educación, dado que ésta, y tal y como Moreno y Marrón (1995) señalan, conforma un instrumento que permite conocer y comprender el mundo en el que vivimos, especialmente su estructura espacial y los distintos fenómenos que la han dado lugar. Por ello, el estudio de la Geografía resulta fundamental dentro de la etapa secundaria, fomentando capacidades individuales y sociales en la persona, una actitud ante el entorno del ser humano y ante las relaciones existentes entre ambos, una conciencia espacial, e incluso una conciencia nacional, entre otros aspectos esenciales en la formación de ciudadanos críticos y responsables.

Por todo ello, y como bien recojo a lo largo de la programación, la enseñanza de la Geografía constituye un instrumento imprescindible para lograr esa formación integral del alumnado, proporcionando métodos para comprender aspectos del mundo actual y de la estructura social en su dimensión espacial, así como, y junto con otras ciencias sociales (historia, sociología, economía,...), que éstos comprendan los distintos cambios sociales y económicos en un mundo cada vez más interdependiente y globalizado, siendo capaces de detectar y plantear soluciones a los problemas y retos actuales (Cañizares, 2014). Por tanto, los nuevos paradigmas o planteamientos en el campo de la enseñanza-aprendizaje no solo ponen el acento en los objetivos y contenidos a impartir (¿qué enseñar?), sino también en otros aspectos del currículo como son: el método (¿cómo enseñar?), los criterios y estándares de aprendizaje evaluables (¿qué y cuándo evaluar?), etc.; exigiendo en cierto modo, además, la necesidad de ajustar y programar didácticamente la gran amplitud de contenidos del área en las limitadas disponibilidades horarias, siendo por ello clave el saber secuenciar y concretar, establecer un equilibrio entre saberes básicos y fundamentales con temáticas sobre las que profundizar (Hernández, 2002).

En dicho sentido, he tratado de diseñar una programación didáctica de aula que no solo sea flexible y abierta –adaptable a criterio del profesor– en función de las sesiones disponibles en el curso y el progreso a lo largo del mismo del alumnado al que se destina, sino también diversa en métodos (de trabajo en el aula, de evaluación,...) y recursos o materiales didácticos; es decir, que la programación didáctica elaborada conforme la base o guía fundamental para el trabajo del profesor a lo largo del curso, el cual puede decidir centrarse o trabajar con mayor profundidad unas u otras cuestiones en función del contexto y realidad escolar en el que se encuentre (centro, capacidades e inquietudes del alumnado, sesiones disponibles,...); ya que no hay que olvidar el tiempo real del que

dispone un profesor para cada grupo de alumnos, es decir, el trabajo y dedicación que implica, entre otros aspectos, la corrección y valoración en rubricas de cada actividad realizada por cada alumno y grupo a impartir durante un curso escolar, lo que obliga, en cierto modo, a seleccionar y/o priorizar (contenidos, actividades,...).

Por otro lado, y además del trabajo a través de los paisajes y el uso e integración de las TIC en el aula (con sus pros y contras), he considerado necesario emplear el entorno como método de enseñanza-aprendizaje de la Geografía, dadas las posibilidades que éste ofrece para el tratamiento de los contenidos de la asignatura, así como de distintas competencias y habilidades (interpretación, observación, reflexión, abstracción,...); una forma sobre todo de aprendizaje por descubrimiento –el alumnado se conforma como el verdadero protagonista de su propio aprendizaje– e incipiente iniciación en la investigación propia de la tarea del geógrafo, eso sí, sin perder de vista los objetivos de la asignatura y etapa educativa, por lo que más que formar geógrafos mi intención y principal meta con el diseño y desarrollo de esta programación es que el alumnado adquiriera las bases conceptuales, procedimentales y actitudinales básicas que le permitan poder seguir avanzando en el ámbito académico y/o profesional (educación formal/reglada, informal,...), sentir interés por la Geografía y, además, adquirir una serie de valores para poder crecer y desenvolverse correctamente en el entorno y sociedad actual.

Del mismo modo, me gustaría destacar la importancia y carácter interdisciplinar de la materia, ya que la propia naturaleza de las Ciencias Sociales en su conjunto favorece el tratamiento de problemas y cuestiones sociales desde distintas perspectivas o puntos de vista; es más, concretamente, la enseñanza de la Geografía deviene en una propuesta interdisciplinaria por la misma característica epistemológica de su conocimiento (Prats et al., 2011). Por ello, y en relación con los contenidos tratados, resultaría realmente interesante para el alumnado no solo trabajar la Geografía como un todo, en el que distintos elementos se relacionan entre sí y se plasman en un determinado paisaje, sino también realizar un trabajo y apuesta conjunta entre profesores de Geografía y Economía, dada la relación en los objetivos y contenidos curriculares existente, enriqueciendo así los procesos de aprendizaje. En este sentido, un ejemplo o propuesta de enfoque sería hacer ver al alumnado, tal y como Hernández (2006) señala, el papel que éstos poseen como ciudadanos y agentes económicos en un proyecto global de desarrollo sostenible, ver qué papel juegan cada uno de los elementos estudiados desde la Geografía en la economía de un territorio o ámbito de estudio (geolocalización, políticas, realidad empresarial,...), lo

que en definitiva supone trabajar la realidad social desde distintas disciplinas de manera conjunta; esto es, estudiar y trabajar el paisaje en su conjunto, conociendo y reflexionando tanto sobre lo que se ve, como sobre lo invisible a los ojos, lo material y lo inmaterial, para entender, a través de las distintas CCSS específicas, las relaciones del hombre con su entorno y obtener una visión global de la realidad.

Para todo ello, y como bien he tratado de diseñar y realizar en la programación didáctica, resulta fundamental experimentar con temas o aspectos que normalmente no se trabajan en el aula y/o herramientas y actividades didácticas distintas a las habituales (WebQuest, Story Maps,...), dando así, según Hernández (2008), vida a la educación; buscar ese conocimiento creativo con nuevas formas de acercarse a la Geografía, que no solo motiven e interese más al alumnado (inquietudes, utilidad,...), sino que potencie el aprendizaje integral y significativo de los mismos. Algunas propuestas de este trabajo multidisciplinar e interdisciplinar serían, por ejemplo: cooperar entre el profesorado para abordar contenidos comunes o similares de manera conjunta, organizar los horarios para trabajar de manera seguida las materias de Geografía y Economía, programar actividades extraescolares conjuntas, o incluso llevar a cabo una evaluación compartida, entre otras posibilidades; que aunque si bien, suponen un mayor esfuerzo por parte de los docentes (preparación, tiempo,...), pueden producir a corto o largo plazo economías de escala.

Por tanto, y de lo que no cabe duda alguna, es de que en la actualidad resulta fundamental que el docente de secundaria se comprometa y reflexione sobre su propia práctica, tratando así de adaptarse lo mejor posible al contexto (legislación, centro, alumnado,...) y a las necesidades e intereses planteados desde la sociedad, así como tratar de sistematizar o recoger de alguna manera todo ello en su programación didáctica de aula. Solo así, ya sea en el ámbito de la Geografía o cualquier otra disciplina o materia, es como podemos fomentar y acercarnos a esa tan importante formación de ciudadanos activos, críticos, reflexivos y con valores, capaces de cooperar y estar preparados para vivir en un mundo cambiante que, inevitablemente, nos plantea y exige afrontar distintos retos y aprender incesantemente a lo largo de la vida.

*Dime y lo olvido,
enséñame y lo recuerdo,
involúcrame y lo aprendo.*

Benjamín Franklin (1706-1790) (Estadista y científico estadounidense)

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Corporán, R., Martín García, A. V. y Hernández Martín, A. (2015). Propuesta de un modelo de Webquest para la enseñanza de geografía en educación secundaria con la aplicación de google sites. *EduTec, Revista electrónica de tecnología educativa*, (52). doi: <http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2015.52.296>
- Adell, J. (2004). Internet en el aula: las Webquest. *EduTec, Revista electrónica de tecnología educativa*, (17). doi: <http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2004.17.530>
- Alcántara Trapero, M^a. D. (2009). Importancia de las TIC para la educación. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (15). Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/MARIA%20DOLORES_ALCANTARA_1.pdf
- Alfaro Carvajal, C. y Chavarría Vásquez, J. (2012). La transposición didáctica: un ejemplo en el sistema educativo costarricense. *Uniciencia*, 26(1-2), 153-168. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/uniciencia/article/view/3870>
- Álvarez Vallina, N. (2011). Niveles de concreción curricular. *Pedagogía Magna*, (10), 151-158. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3628301.pdf>
- Area Moreira, M. (s. f.). Webquest. Una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet [contenido en web]. Recuperado de <https://manarea.webs.ull.es/materiales/webquest/webquest.pdf>
- Arjona Fernández, M^a L. (2010). Importancia y elementos de la programación didáctica. *Hekademos, Revista Educativa Digital*, (7). Recuperado de <http://hekademos.com/hekademos/content/view/93/32/>
- Asociación de Geógrafos Españoles (s. f.). *AGE - Recursos Didácticos en Geografía*. Recuperado de http://age.ieg.csic.es/recur_didacticos/index.htm
- Astorga, B., Manosalva, S., Blanco, S. y Sandoval, V. (2014). *Teorías Constructivistas del Aprendizaje* (Tesis de maestría). Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Recuperado de <http://studylib.es/doc/4815198/teor%C3%ADas-constructivistas-del-aprendizaje>
- Ayen, F. (s. f.). *Profesor de Historia, Geografía y Arte* [Blog]. Recuperado de <http://www.profesorfrancisco.es/>
- Azcárate, M^a V. (1997). *Japón: un original modelo de desarrollo económico occidental en el extremo oriente asiático*. Madrid, España: UNED
- Balanza Pérez, M. (1998). Las dificultades que provocamos. Aprender Geografía en 3º de ESO. En J. Vera Ferrer, E. Tonda Monllor, M^a J. Marrón Gaité (Ed.), *Educación y Geografía* (pp. 153-164). Alicante, España: Universidad de Alicante/AGE.
- Ballesteros Arranz, E., Fernández Fernández, C., Molina Ruiz, J. A. y Moreno Benito, P. (2003). *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales*. Cuenca, España: Asociación de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/494811.pdf>
- Baraja Rodríguez, E. (2011). Los paisajes del regadío en Castilla y León: entidad, procesos y configuraciones. *Polígonos: Revista de Geografía*, (21), 51-84. doi: <http://dx.doi.org/10.18002/pol.v0i21.22>
- Bertrand, G. (2010). Itinerario en torno al paisaje: una epistemología de terreno para tiempos de crisis. *Ería, Revista Cuatrimestral de Geografía*, (81), 5-38. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3301187.pdf>

- Burgaleta Fraile, R., Campos Fernández, M^a J., Lozano Cámara, J. J., Méndez Zapata, G., Noche Fraga, R., Ocaña Aybar, J. C., y Zarza Sánchez, E. (2011). *Geografía e historia 3º E.S.O.* Recuperado de <http://recursostic.educacion.es/secundaria/edad/3esohistoria/>
- Burgos Alonso, M. (2015). *Ciencias sociales, geografía e historia, ESO 3. Proyecto Aprender es crecer.* Madrid, España: Anaya.
- Buzo Sánchez, I. (2014). Estrategias didácticas innovadoras para la enseñanza de la geografía con una metodología activa. En R. Martínez Medina, E. M. Tonda Monllor (Ed.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica*, 2, (pp. 11-34). Grupo de Didáctica de la Geografía de la AGE. Recuperado de http://www.age-geografia.es/didacticageografia/docs/Publicaciones/2014_Nuevas_perspectivas_conceptuales2.pdf
- Buzo Sánchez, I., Guallart, C. de Lázaro, M. L., de Miguel, R., y Velilla, J. (2016). *Atlas Digital Escolar.* Recuperado de <http://atlas-escolar.maps.arcgis.com/apps/MapJournal/index.html?appid=77ae3efc94174a2fb216abda32b564f4>
- Campillo Meseguer, M. R. y Torres Sáez, A. (2012). Medidas de atención a la diversidad en educación secundaria. *Orientamur, Portal de Orientación Educativa en Educación Secundaria.* Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur2/gestion/documentos/1unidad32.pdf>
- Campo País, B. (2014). Estrategias en el ámbito reeducativo para el aprendizaje de la Geografía. En R. Martínez Medina, E. M. Tonda Monllor (Ed.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica*, 2, (pp. 121-138). Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles. Recuperado de http://www.age-geografia.es/didacticageografia/docs/Publicaciones/2014_Nuevas_perspectivas_conceptuales2.pdf
- Campo País, B., Císcar Vercher, J. y Souto González, X. M. (2014). Los espacios de la periferia escolar. *Scripta Nova, Revista electrónica de geografía y Ciencias Sociales*, 18(496). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit//sn/sn-496/496-07.pdf>
- Cañameras, P. J. (s. f.). *Historia digital. Blog de Ciencias Sociales del profesor Pedro J. Cañameras* [Blog]. Recuperado de <https://historiaseneltiempo.com/>
- Cañizares Márquez, J. A. (2014). *Didáctica de la Geografía.* Madrid, España: Liber Factory.
- Capel Sáez, H., Luis, A. y Urteaga González, L. (1987). La geografía ante la reforma educativa. En Ministerio de Educación y Ciencia (Ed.), *La geografía y la historia dentro de las ciencias sociales: hacia un currículum integrado* (pp. 129-172). Madrid, España: Centro de Publicaciones. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publivena/d/1145/19/0>
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 5(13), 41-44. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3650617&orden=295640&info=link>
- Castell, M. (1999). *La cuestión urbana.* Madrid, España: Siglo XXI
- Castillo Arredondo, S. (1999). Sentido educativo de la evaluación en la educación secundaria. *Revista Educación XXI*, 2, 65-96. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.2.0.373>
- Chaliand, G. y Rageau, J. P. (1986). *Atlas de la globalización. Comprender el espacio mundial contemporáneo.* Valencia, España: Publicacions de la Universitat de Valencia

- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Argentina: Aique.
- Consejería de Educación de Castilla y León (2015). *ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León* (86). Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-362-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan>
- Consejería de Educación de Castilla y León (2015). *ORDEN EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León* (86). Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-363-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan>
- De la Calle Carracedo, M. y Hernández Sánchez, A. (2016). Una experiencia en la formación de docentes para una ciudadanía global a través de la participación en proyectos de educación para el desarrollo. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo Doreste, B. Andreu Mediero (Ed.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 532-540). Las Palmas de Gran Canaria, España: Entimema. Recuperado de <http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/DECONSTRUIR-LA-ALTERIDAD.pdf>
- De Pablo, P., Ruiz, J., Sánchez, C. y Sanz, A. (1992). *Diseño del currículo en el aula: una propuesta de autoformación*. Madrid, España: Mare Nostrum.
- Del Río San José, J. (2007). *Orbemapa* [Blog]. Recuperado de <http://www.orbemapa.com/>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid, España: Santillana/UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Departamento de Comunicación de la Comisión Europea (s.f.). *EUROPA - Unión Europea*. Recuperado de https://europa.eu/european-union/index_es
- El Mundo (2001). *Globalización*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/especiales/2001/07/sociedad/globalizacion/index.html>
- Esri (s. f.). *ArcGIS Online*. Recuperado de <http://www.arcgis.com/home/index.html>
- Fondo Monetario Internacional (s.f.). *Fondo Monetario Internacional*. Recuperado de <http://www.imf.org/external/spanish/>
- Gallego Gil, D. y Guerra Liaño, S. (2006). Las Webquest y el aprendizaje cooperativo. Utilización en la docencia universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 18(1), 77-94. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0707120077A/15720>
- García Arranz, J. L., Martín Hernando, M. A., Pérez García, J., Urruchi Ortiz, J., Esteban de Iscar, M., González Abril, C.,...Zúñiga González, T. R. (2016). *Programación Didáctica, Curso 2016 – 2017*. Valladolid, España: Departamento de Geografía e Historia (I.E.S. Núñez de Arce)
- García Delgado, J. L. (1991). *España, economía*. Madrid, España: Espasa-Calpe
- García-Retamero Redondo, J. (2010). De profesor tradicional a profesor innovador. *Temas para la educación, Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (11). Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7620.pdf>

- García Ruíz, A., Díaz, A., Fernández, M., Galindo, R., Jiménez, J. A., Jiménez, M.,...Ruiz, R. (1997). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la enseñanza secundaria*. Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- García Vidales, A. y García Cuesta, J. L. (2017). Aplicaciones didácticas de las TIC's a la enseñanza de la Geografía en secundaria: el estudio de la población española a través del paisaje. *ReiDoCrea*, 6, 37-49. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/44291>
- Gardner, H. (2005). Inteligencias múltiples. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 17-26. Recuperado de <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/2.pdf>
- Gisbert Soler, V. y Blanes Nadal, C. (2013). Análisis de la importancia de la programación didáctica en la gestión docente. *Revista de investigación 3Ciencias (3c Empresa)*, (12). Recuperado de <https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/03/PROGRAMACION-DIDACTICA.pdf>
- Global Footprint Network (s.f.). *Global Footprint Network*. Recuperado de <http://www.footprintnetwork.org/>
- González-Moro Zincke, E. y Caldero Fernández, J. (1993). Las Ciencias Sociales: concepto y clasificación. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 5, 67-72. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/3279/3304
- Grence Ruiz, T., Espino de Torres-Peralta, O., Moralejo Mateos, P., Prieto Renieblas, G. y Rubalcaba Bermejo, R. (2011). *Geografía, ESO 3, Proyecto Los caminos del Saber*, 2. Madrid, España: Santillana.
- Hernández Cardona, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Hernández Sánchez, A. (2006). Una propuesta de cooperación entre docentes de geografía y economía para la renovación didáctica en bachillerato: "denominaciones de origen e indicaciones geográficas protegidas". En M^a J. Marrón Gaité, L. Sánchez López, O. Jerez García (Ed.), *Cultura geográfica y educación ciudadana*, (pp. 809-824). Cuenca, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de http://www.age-geografia.es/didacticageografia/docs/Publicaciones/2006_Cultura_geografica.pdf
- Hernández Sánchez, A. (2008). Aprender y enseñar Geografía Económica a partir de la cooperación internacional. Una experiencia desde la Universidad. En M^a J. Marrón Gaité, M^a D. Rosado Llamas, C. Rueda Parras (Ed.), *Enseñar geografía: la cultura geográfica en la era de la globalización* (pp. 301-316). Jaén, España: Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles. Recuperado de http://www.age-geografia.es/didacticageografia/docs/Publicaciones/2008_Ensenar_geografia.pdf
- Hernando Calvo, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI*. Madrid, España: Fundación Telefónica. Recuperado de https://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/476/
- Higueras Arnal, A. (1999). Introducción al análisis geográfico regional. Reflexiones acerca del paisaje. *Revista Espacio, Tiempo y Forma*, (12), 83-97. Recuperado de http://www.ehu.es/hirigintza/images/Josemari/PAISAJES_REGIONALES.pdf
- Instituto de Educación Secundaria "Núñez de Arce" (s.f.). *IES Núñez de Arce*. Recuperado de <http://www.nunezdearce.es/>
- Instituto Geográfico Nacional (s.f.). *Instituto Geográfico Nacional*. Recuperado de <http://www.ign.es/>
- Instituto Nacional de Estadística (s.f.). *Instituto Nacional de Estadística*. Recuperado de <http://www.ine.es/>

- Instituto Tecnológico Agrario (s. f.). ITACyL. Recuperado de http://www.itacyl.es/opencms_wf/opencms
- Jefatura del Estado (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (295). Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886
- Junta de Castilla y León (s.f.). *Portal de Educación de la Junta de Castilla y León*. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm>
- Kahoot (s. f.). Kahoot!. Recuperado de <https://kahoot.com/>
- Kerski, J. J. (2003). *Joseph Kerski, Ph. D. – Geographer, Spatial Thinking in Education* [Sitio web]. Recuperado de <http://www.josephkerski.com/>
- Korn, W. (2010). *La vuelta al mundo de un forro polar rojo: pequeña historia de la gran globalización*. Madrid, España: Siruela
- López García, J. C. (2002). *Eduteka - La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones*. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomCuadro>
- Lucci, M. A. (2006). La propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf>
- Marrón Gaité, Mª J. (1999). La Geografía del comportamiento y la percepción: Aportaciones a la investigación y a la enseñanza de la Geografía. *Didáctica Geográfica* (AGE), (3), 85-108. Recuperado de <http://www.age-geografia.es/didacticageografica/index.php/didacticageografica/article/view/152>
- Martín Bravo, C. y Navarro Guzmán, J. I. (2011). *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato*. Madrid, España: Pirámide.
- Martín Hernando, M. A. (s. f.). *Geografía 3º ESO* [Google sites]. Recuperado de <https://sites.google.com/site/geoeso3/home>
- Martínez Fernández, L. C. y Molina de la Torre, I. (2015). Docencia e investigación a través del análisis y la fotointerpretación del territorio. Los paisajes del Guadarrama (Segovia). *Ería, Revista Cuatrimestral de Geografía*, (98), 309-326. doi: <https://doi.org/10.17811/er.98.2015.309-326>
- Martín-Laborda, R. (2005). Las nuevas tecnologías en la educación. *Cuadernos Sociedad de la Información*, (5). Recuperado de <http://giovannipf.260mb.net/tecnologiaenlaeducacion.pdf?i=2>
- Méndez, R. (1997). *Geografía económica: la lógica espacial del capitalismo global*. Barcelona, España: Ariel
- Méndez, R. y Molinero, F. (1998). *Espacios y sociedades: Introducción a la geografía regional del mundo*. Barcelona, España: Ariel
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (s. f.). *LOMCE*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/inicio.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* (3). Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-37
- Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas (2006). *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria* (5). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-238>

- Molina de la Torre, I. y Pascual Ruiz-Valdepeñas, H. (2016). El patrimonio territorial en el marco del desarrollo local. En F. Manero Miguel, J. L. García Cuesta (Ed.), *Patrimonio cultural y desarrollo territorial* (pp. 371-417). Navarra, España: Aranzadi.
- Montilla Pacheco, A. (2005). El trabajo de campo: estrategia didáctica en la enseñanza de la geografía. *Geoenseñanza*, 10(2), 187-195. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/21019/2/articulo4.pdf>
- Mora Teruel, F. (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid, España: Alianza.
- Morales, J. (s. f.). *Blog de Ciencias Sociales* [Blog]. Recuperado de <http://www.juanjomorales.com/>
- Moreno Jiménez, A. y Marrón Gaité, M^a J. (Ed.). (1995). *Enseñar geografía: de la teoría a la práctica*. Madrid, España: Síntesis.
- Naciones Unidas (s.f.). *Naciones Unidas*. Recuperado de <http://www.un.org/es/index.html>
- Nieda, J. y Macedo, B. (1997). *Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años*. Madrid, España: OEI - UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/educprog/st/teaching%20materials/teachers/curriculo.html>
- Olave Farías, D. (2005). El itinerario didáctico: una propuesta metodológica para el análisis geo-histórico local. *Geoenseñanza*, 10(2), 197-208. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/21009/2/articulo5.pdf>
- Oxfam Intermón (s.f.). *Oxfam Intermón*. Recuperado de <http://www.oxfamintermon.org/es>
- Panareda, J. M. (1984). *Cómo interpretar el mapa topográfico*. Madrid, España: Anaya.
- Piaget, J. (1991). *Seis Estudios de Psicología*. Barcelona, España: Colección Labor. Recuperado de http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf
- Prats, J. (s. f.). Las ciencias sociales en el contexto del conocimiento científico. *Histodidáctica*. Recuperado de <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/prats-%20que%20son%20las%20ccss.pdf>
- Prats, J., Prieto-Puga, R., Santacana, J., Souto, X. y Trepas, C. A. (2011). *Didáctica de la geografía y la historia*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Pujadas Rúbies, I., Bayona Carrasco, J., García Coll, A., Gil Alonso, F., López Villanueva, C., Sánchez Aguilera, D. y Vidal Bendito, T. (Ed.). (2011). *Población y espacios urbanos*. Barcelona, España: Departamento de Geografía Humana de la UB y Grupo de población de la AGE. Recuperado de http://www.ub.edu/congreso_poblacion/docs/actas.pdf
- Puyol Antolín, R. (1986). *Diccionario de geografía*. Madrid, España: Anaya.
- Reyzábal, M. V. y Sanz, A. I. (1995). *Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida*. Madrid, España: Escuela Española.
- Querejeta, E. (productor) y León de Aranoa, F. (director). (2002). *Los lunes al sol* [Cinta cinematográfica]. España: Elías Querejeta Producciones Cinematográficas
- Román, J. M., Carbonero, M. A. Martín Antón, L-J y De Frutos diéguez, C. (2010). Docencia presencial y habilidades docentes básicas en profesorado universitario. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 85-96. Recuperado de https://www.ubu.es/sites/default/files/portal_page/files/att00007.pdf

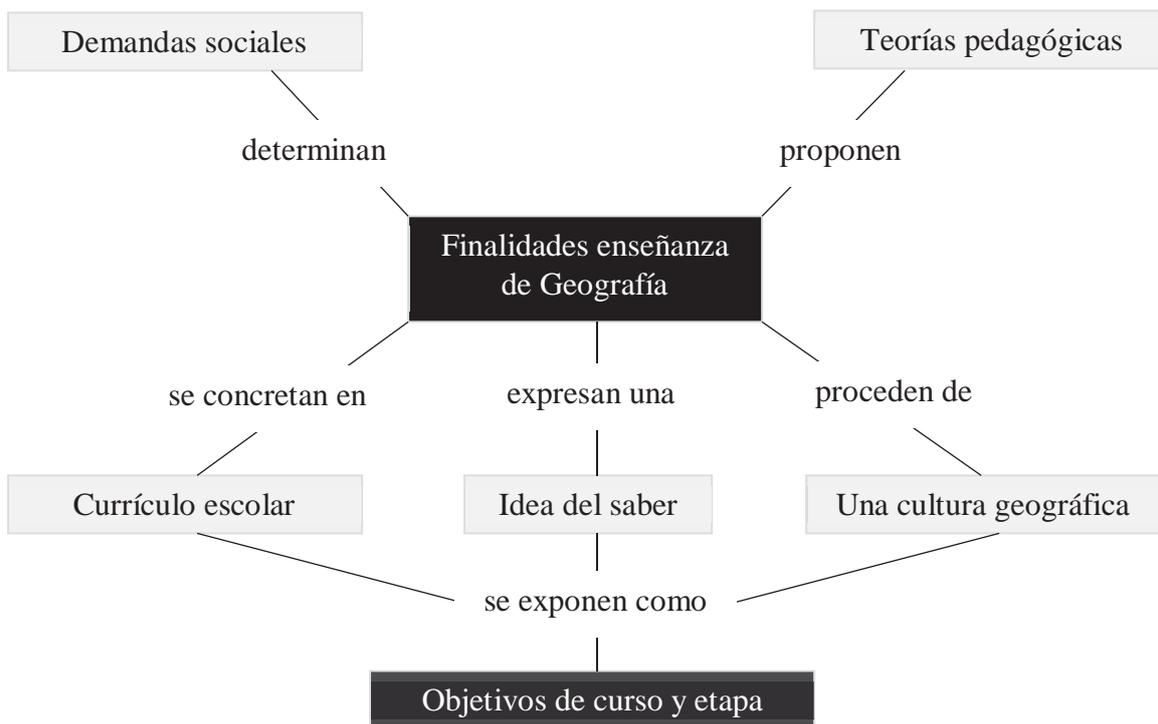
- Romero Trenas, F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Temas para la educación, Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (3). Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>
- Sáez, C. (2014). Neuroeducación o cómo educar con cerebro. *Revista Quo México*, 74-79. Recuperado de http://www.ub.edu/geneticaclass/davidbueno/Articles_de_divulgacio_i_opinio/Altres/Neuroeducacio_n-QUO.pdf
- Sánchez Agustí, M^a, Carril Merino, M^a T. y Miguel Revilla, D. (2016). Percepción de los futuros maestros sobre el papel de las Ciencias Sociales en la formación de identidades: un estudio exploratorio. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo Doreste, B. Andreu Mediero (Ed.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 469-477). Las Palmas de Gran Canaria, España: Entimema. Recuperado de <http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/DECONSTRUIR-LA-ALTERIDAD.pdf>
- Sánchez Asín, A., Boix Peinado, J. y Jurado de los Santos, P. (2009). La sociedad del conocimiento y las TICs: Una inmejorable oportunidad para el cambio docente. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, (34), 179-204. Recuperado de <http://acdc.sav.us.es/ojs/index.php/pixelbit/article/view/723/605>
- Santiago Rivera, J. A. (s. f.). Enseñar geografía para desarrollar el pensamiento creativo y crítico hacia la explicación del mundo global. *Histodidáctica*. Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_geografia_desarrollar_pensamiento_creativo_critico.pdf
- Setem (s.f.). *Campaña Ropa Limpia*. Recuperado de <http://www.ropalimpia.org/es/>
- Souto González, X. M. (2010). ¿Qué escuelas de Geografía para educar en ciudadanía? *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (24), 25-44. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2399/1944>
- Souto González, X. M. (2013). Investigación e innovación educativa: el caso de la Geografía escolar. *Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 17(459). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-459.htm>
- Storyofstuffproyect (2009, septiembre, 1). *La Historia de las Cosas* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ykfp1WvVqAY&feature=youtu.be>
- Televisión Española (TVE). (1991, septiembre, 14). *A vista de pájaro: Tierra de Campos* [Documental]. Recuperado de <http://www.rtve.es/alacarta/videos/a-vista-de-pajaro/>
- Valiente, J. (Ed.). (s. f.). *Recursos de Geografía e Historia* [Blog]. Recuperado de <https://www.actticsociales.com/>
- Villar, F. (2003). El enfoque constructivista de Piaget. En *Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación* [Proyecto Docente para la provisión de una plaza de profesor titular de la Universidad de Barcelona], (5), 262-305. Recuperado de <http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/proyecto.html>
- World Trade Organization (s.f.). *World Trade Organization*. Recuperado de <https://www.wto.org/>

7. ANEXOS

ÍNDICE ANEXOS

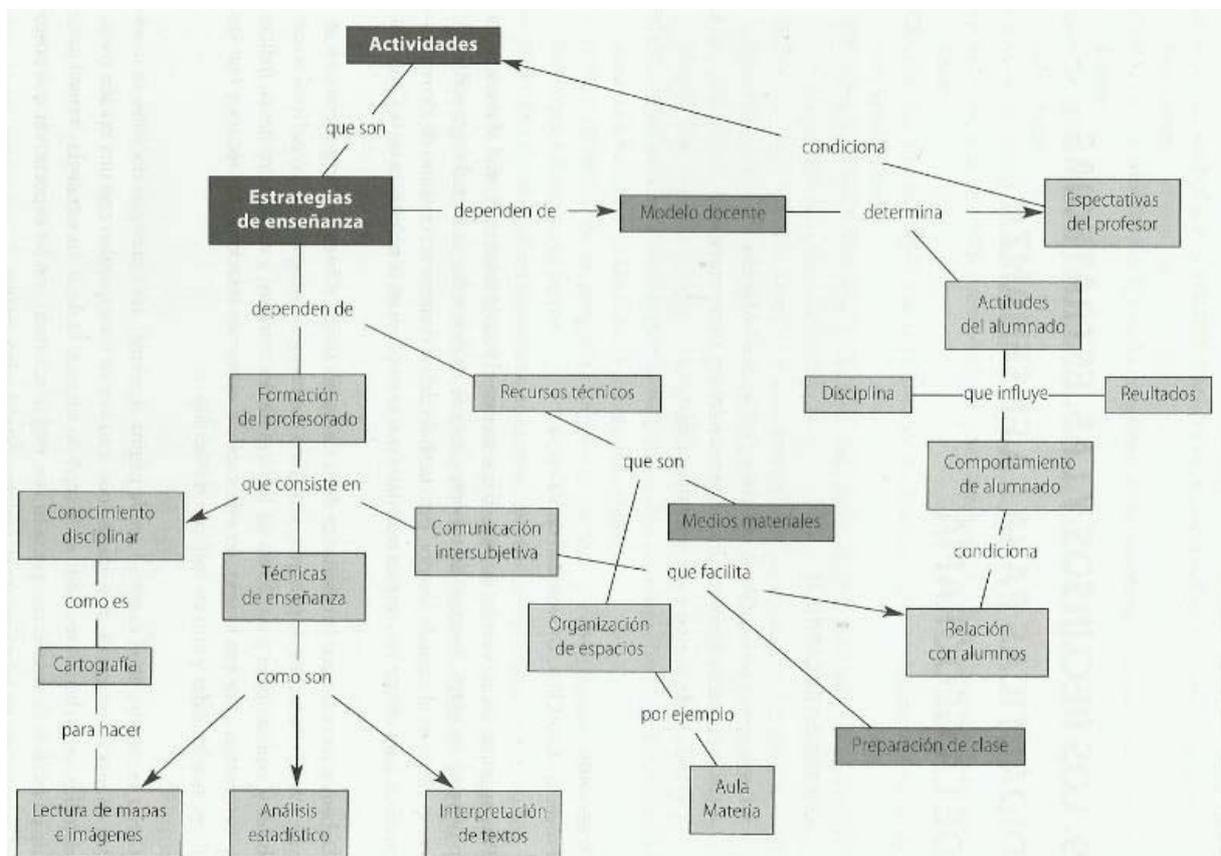
- I. Las finalidades del conocimiento geográfico
- II. Actividades y recursos en la enseñanza de la Geografía
- III. Prueba inicial (para la unidad didáctica modelo)
- IV. Hoja inicial de curso (3º ESO, Geografía e Historia)
- V. Prueba escrita (para la unidad didáctica modelo)
- VI. Ficha para el recorrido urbano (UD – 3)
- VII. Contribución de la materia al logro de las competencias clave
- VIII. Portafolio (acceso)
- IX. Cuaderno de notas del profesor
- X. Rúbrica para la evaluación de la programación de aula
- XI. Los elementos conformadores del paisaje
- XII. Materiales para las actividades de la unidad didáctica modelo
- XIII. Fichas-guion unidad didáctica modelo
- XIV. Presentación PPT de la unidad didáctica modelo
- XV. Ficha-lectura de la unidad didáctica modelo
- XVI. Escala de valoración para evaluar la participación del blog de la asignatura
- XVII. Rúbrica valoración cuaderno de clase (general)
- XVIII. Rúbricas valoración actividades del cuaderno
- XIX. Preguntas incluidas en el Kahoot

I. Las finalidades del conocimiento geográfico



Fuente: Elaboración propia a partir de *Didáctica de la Geografía y la Historia* (Prats et al., 2011)

II. Actividades y recursos en la enseñanza de la Geografía



Fuente: *Didáctica de la Geografía y la Historia* (Prats et al., 2011)

III. Prueba inicial (para la unidad didáctica modelo)

PRUEBA INICIAL DE 3º CURSO

NOMBRE..... **Curso**.....

1. ¿Qué entiendes por Geografía?
2. ¿Qué tipos de clima hay en el mundo?
3. ¿Cómo es el clima de Castilla y León? Describe sus características
4. ¿Cuántos habitantes hay en el mundo?
5. ¿Cuáles son los problemas de la población en los países desarrollados?
6. ¿Cuáles son los problemas de la población en los países subdesarrollados?
7. Identifica los diferentes sectores económicos. Define el sector terciario.
8. Cita países que pertenecen a la Unión Europea
9. ¿Qué es una ONG? ¿Cuántas conoces?
10. ¿Qué es la globalización?

Fuente: Programación Didáctica del Departamento de Geografía e Historia para el curso 2016-2017 (I.E.S. Núñez de Arce, Valladolid)

IV. Hoja inicial de curso (3º ESO, Geografía e Historia)

Geografía e Historia. 3º ESO

Libro de texto: Ciencias Sociales, geografía e historia, ESO 3. Madrid: Anaya, Proyecto “Aprender es crecer”. ISBN: 978-84-678-5235-6.

Evaluación y calificación (contenido + forma):

- Pruebas escritas (una por evaluación) – mín. 3 puntos por evaluación – 40%
- Cuaderno de clase (y participación e intervención aula) – 40%
- Proyecto curso – 10%
- Participación blog de la asignatura – 10%

La evaluación es continua, en caso de no superar la asignatura en junio, deberán examinarse de la misma en septiembre.

Fuente: Elaboración propia

V. Prueba escrita (para la unidad didáctica modelo)

Nombre: Fecha:

UNIDAD DIDÁCTICA – 4

ACTIVIDAD ECONÓMICA Y ESPACIO GEOGRÁFICO: LA ORGANIZACIÓN DE LA ECONOMÍA MUNDIAL

1ª parte.- Desarrolla el siguiente **TEMA** (*hasta 3 puntos*)

- ❖ La **actividad económica**: componentes y sectores

2ª parte.- Responde con la mayor precisión posible a las siguientes **CUESTIONES** (*hasta 4 puntos*)

- ❖ Uno de los rasgos de la globalización económica es la **deslocalización empresarial y de actividades**. Explica a qué se refiere la expresión resaltada en negrita.
- ❖ El **paro** es uno de los actuales problemas laborales, define dicho concepto y explica qué **cuatro tipos** existen.
- ❖ Reconstruye el **circuito económico** y marca algunas **relaciones** entre los agentes.
- ❖ Características del **sistema socialista**.

3ª parte.- Realiza la siguiente **PRÁCTICA** (*hasta 3 puntos*)

- ❖ Observa el **bien de consumo** concreto que se muestra en la imagen. A continuación, **enumera** y **explica** qué factores de producción son necesarios para su elaboración.



Fuente: Elaboración propia

FICHA PARA EL RECORRIDO URBANO

Nº parada:..... Nombre del lugar:.....

1. ¿En qué parte de la estructura urbana integrarías este espacio?

2. ¿Reconoces “áreas amplias no construidas” capaces de estructurar el espacio urbano de Valladolid?
 - Nómbralas y apunta qué uso/utilidad tienen.

3. Espacios contruidos y no contruidos:
 - Fíjate en estos rasgos de los edificios: alineaciones, alturas, tramas, materiales, cubiertas, construcciones singulares,...
 - Observa el acondicionamiento de los espacios no contruidos: vías, vegetación, dotación, mobiliario, pavimento,...
 - ¿Qué funciones destacan en el área observada?
 - Grado de conservación del escenario urbano
 - Problemática visible y sugerida por los rasgos observados

4. Percepción y valoración personal y social (posible encuesta a residentes).
 - Significado, valor simbólico,... el “relatos”.
 - ¿Paisaje cultural? ¿Valor patrimonial del conjunto?

Fuente: [Página web asignatura](#) Miguel Ángel Martín (I.E.S. Núñez de Arce, Valladolid)

VII. Contribución de la materia al logro de las competencias clave

Comunicación lingüística

La materia de Geografía e Historia contribuye al entrenamiento y desarrollo de esta competencia en varios aspectos: a través del conocimiento y uso correcto del vocabulario específico de la materia; emplear distintos discursos (descripción, narración,...) según los contenidos; lectura comprensiva e interpretación de textos, imágenes u otros recursos; así como mediante la búsqueda de información, entre otros.

Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología

Esta área de las CCSS emplea también herramientas que sirven para describir, interpretar y/o predecir distintos fenómenos en su contexto. De tal forma, estas competencias se desarrollan dentro de la materia a través del uso de nociones estadísticas básicas, escalas numéricas y gráficas, operaciones matemáticas sencillas, contraste de datos, etc.

Competencia digital

La competencia digital es fundamental en la actualidad para ayudar a que el alumnado comprenda y sepa trabajar con información diversa sobre fenómenos geográficos, sociales y culturales; es decir, el desarrollo de esta competencia en el alumnado contribuye a que éstos sepan analizar y trabajar con la información, ya que la obtención y tratamiento digital de la información requiere de una serie de conocimientos y habilidades para poder desenvolverse y ser competente en el actual entorno digital.

Aprender a aprender

Con esta competencia el alumnado logra disponer de habilidades o estrategias que le facilitan el aprendizaje a lo largo de la vida (aprendizaje autónomo y permanente), además de desarrollar su curiosidad por adquirir nuevos conocimientos, capacidades y actitudes que le permitan desenvolverse como un ciudadano crítico, capaz de adaptarse de manera reflexiva a los cambios. Por ello, con la materia se trata de fomentar el deseo de indagar en el pasado, en su entorno y analizar e interpretar los fenómenos geográficos, históricos y culturales para dar respuestas a los planteamientos del ser humano.

Competencias sociales y cívicas

Éstas resultan primordiales para abordar la materia, ya que comprender la compleja y cambiante realidad social es uno de los principales objetivos. Así, en la materia se estudian distintas realidades sociales, comparando su evolución con la realidad actual. De tal forma, con estas competencias el alumnado aprende a ser tolerante y a asimilar que vive en una sociedad cada vez más plural y globalizada, en la que resulta esencial formarse como un ciudadano activo capaz de dar respuesta a los problemas y fenómenos de la realidad social.

Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

Con esta otra competencia se trata de potenciar en el alumnado la capacidad de transformar sus ideas en acciones, participando de manera activa en su aprendizaje mediante la toma de decisiones y asumiendo los riesgos y consecuencias futuras. En este

sentido, dentro de la materia resultan fundamentales los trabajos cooperativos y la capacidad de liderar y comportarse de manera responsable.

Conciencia y expresiones culturales

Por último, y dada la relevancia de los hechos culturales y artísticos en la materia, esta competencia resulta esencial. Con ella se pretende que el alumnado valore y se sensibilice hacia todo lo artístico y cultural; de tal forma, el interés, aprecio y respeto por el patrimonio cultural y artístico se convierte en un elemento fundamental en la formación del alumnado, permitiendo igualmente desarrollar un espíritu crítico, así como facilitar la comprensión de la relación existente entre manifestaciones artísticas, hechos históricos y las propias sociedades.

VIII. Portafolio ([acceso](#))

Apartados para navegar - desplegables

Explicación sobre cómo se ha elaborado y desarrollado el portafolio (temporalizado); también se explica cómo se ha decidido organizar y porqué

Dicho portafolio será completado a medida que se disponga de mayores recursos a lo de la profesión como docente

IX. Cuaderno de notas del profesor

Nombre alumno/a:..... Curso:.....

Teléfono contacto:.....

Domicilio:.....



EVALUACIÓN: 1ª - 2ª - 3ª UNIDAD DIDÁCTICA:.....

CUADERNO (4 puntos)																								Notas							
Ficha – guion																															
Resúmenes día																															
Glosario/vocabulario																															
Actividades																															
L-1			L-6			N-1			N-6																						
L-2			L-7			N-2			N-7																						
L-3			L-8			N-3			N-8																						
L-4			L-9			N-4			N-9																						
L-5			L-10			N-5			N-10																						
Memoria de campo																															
Participación/intervención																															
Mes:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3
Mes:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3
Mes:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3
Nota final cuaderno:																															

PRUEBA EVALUACIÓN (4 puntos)	Nota:
------------------------------	-------

PROYECTO CURSO (1 punto)	Nota:
--------------------------	-------

PARTICIPACIÓN BLOG (1 punto)	Nota:
Nº participaciones:	

Anotaciones:

.....

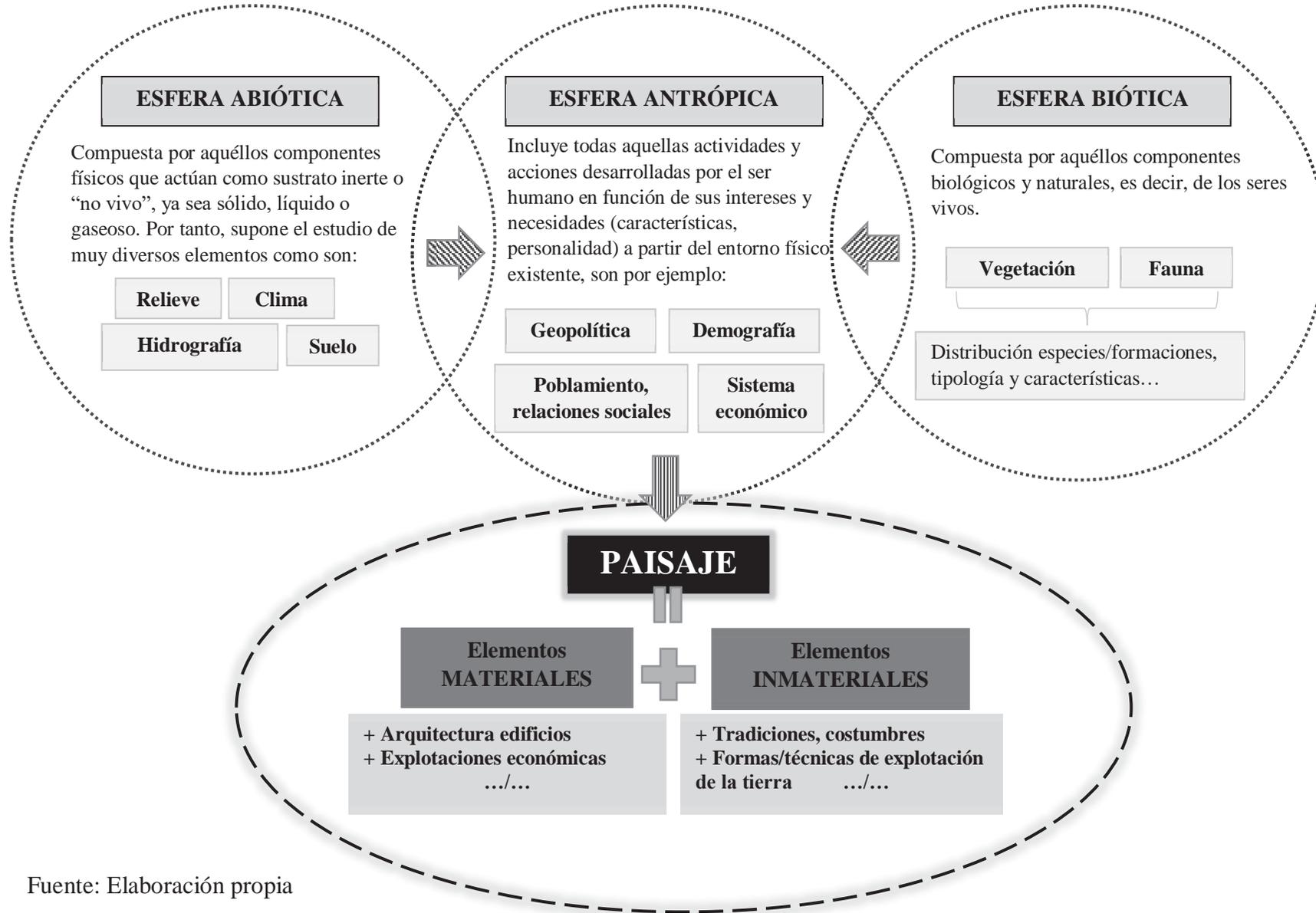
Fuente: Elaboración propia

X. Rúbrica para la evaluación de la programación de aula

Indicadores de logro	Niveles de adquisición		
	Incompleta	Mejorable	Completa
Evaluación general del curso	El alumnado no ha logrado adquirir los conocimientos y competencias exigidas por el currículo	El alumnado ha adquirido los conocimientos y competencias curriculares, pero solo es capaz de aplicarlos al contexto de la asignatura	El alumnado ha adquirido los conocimientos y competencias curriculares y es capaz de trabajar con ellas de manera interdisciplinar
Adecuación de los materiales y recursos didácticos	Se han empleado diversos recursos didácticos, pero éstos no se han adaptado a las necesidades del alumnado	La diversidad de recursos didácticos empleados se han adaptado a las necesidades de la mayoría del alumnado	Se han empleado diversos recursos didácticos y éstos se han ajustado a todo el alumnado
Metodología y estrategias didácticas empleadas	Han predominado las clases magistrales, sin fomentar el aprendizaje significativo y activo del alumnado	Se han combinado modelos activos de aprendizaje, pero no en todas las unidades didácticas	Se ha empleado una metodología activa en todas las unidades didácticas fomentando el aprendizaje significativo y activo del alumnado
Distribución espacio-temporal	Se ha respetado el calendario programado, pero no se han conseguido desarrollar todas las unidades	Se ha respetado el calendario y se han desarrollado todas las unidades, pero no se ha destinado el tiempo necesario a la parte práctica de la asignatura	Se ha desarrollado todo lo previsto en el calendario, con equilibrio entre la parte teórica y práctica de la asignatura
Contribución de la metodología didáctica y pedagógica al clima de aula y de centro	Se han logrado establecer unas normas efectivas de convivencia en el centro, pero con cierto desorden en el aula	Se han logrado establecer unas normas efectivas de convivencia en el centro, así como un clima de clase adecuado entre el alumnado y el profesor, pero solo apropiado entre algunos alumnos	Se han logrado establecer unas normas efectivas de convivencia en el centro, así como un clima favorecedor de trabajo entre el alumnado y profesor, y los propios alumnos entre sí

Fuente: Elaboración propia

XI. Los elementos conformadores del paisaje

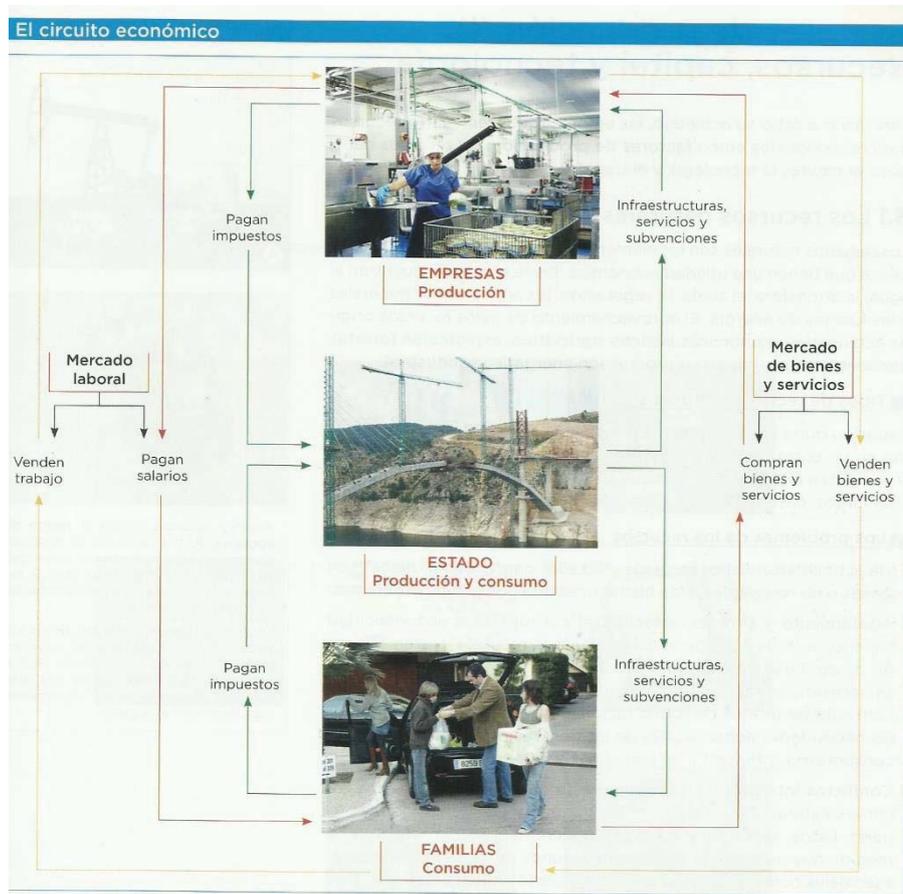


Fuente: Elaboración propia

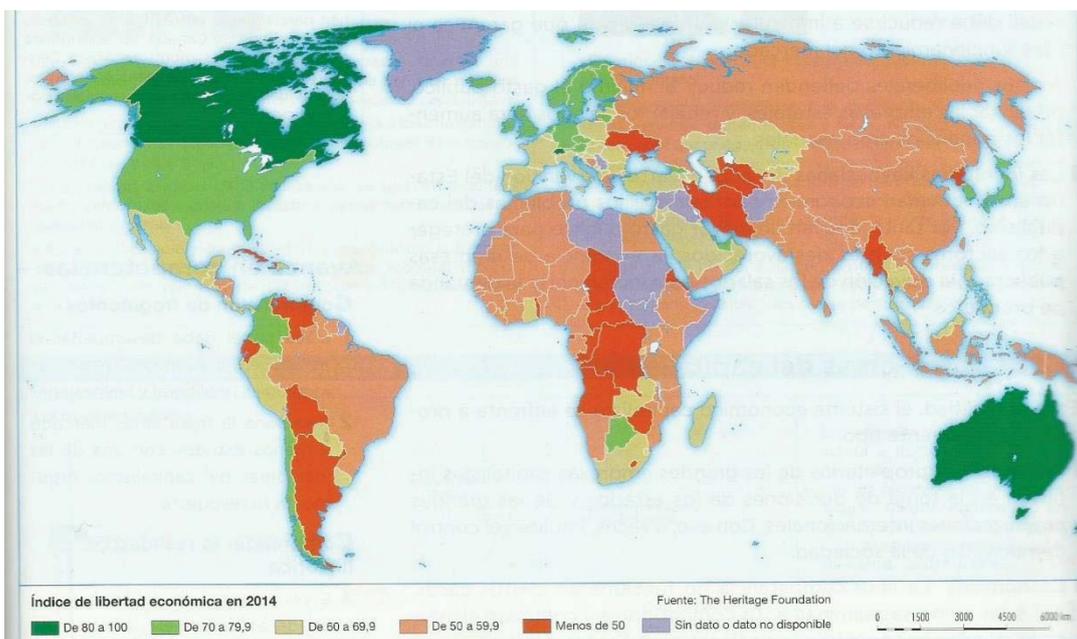
XII. Materiales para las actividades de la unidad didáctica modelo

TEMA 1

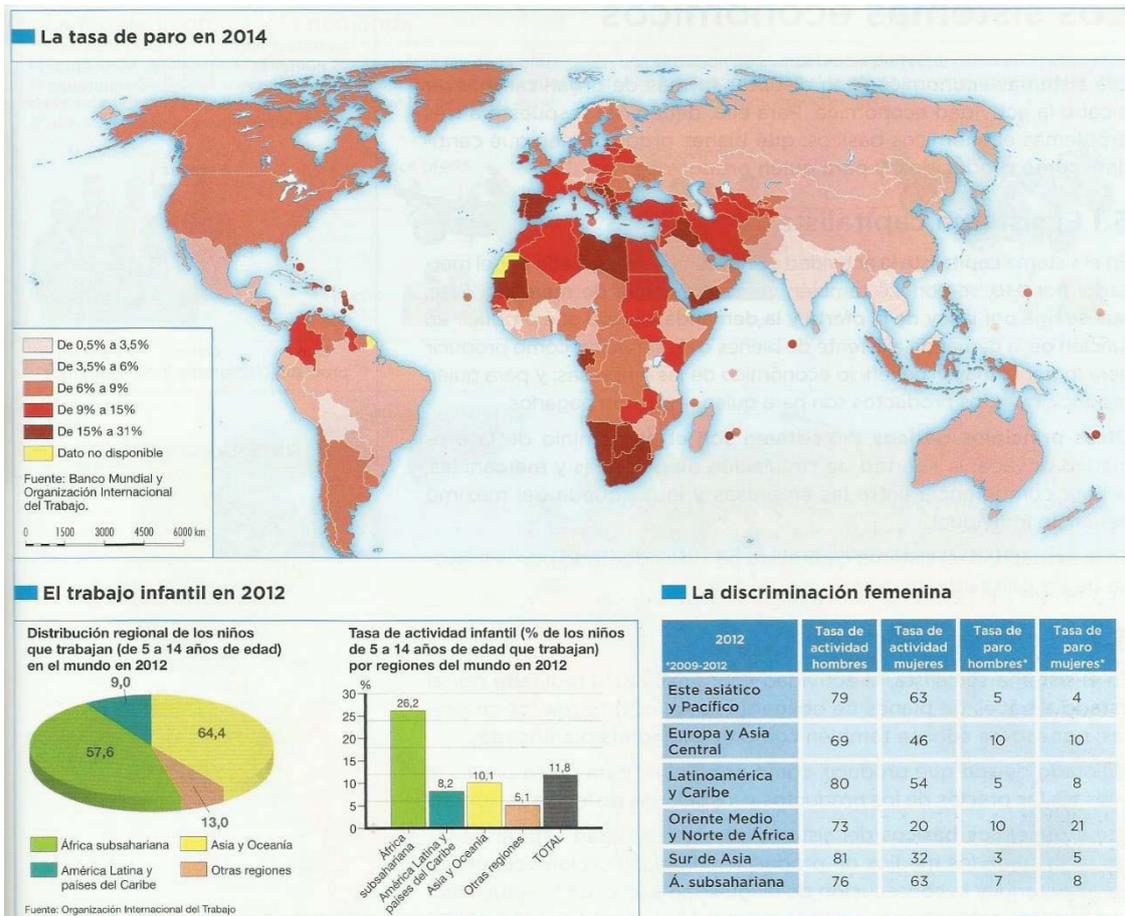
Actividad L-1 (circuito económico)



Actividad L-4 (mapa libertad económica)



Actividad L-3 (información sobre problemas laborales)



Actividad L-5 (corrientes capitalismo y ciclos económicos)

El neoliberalismo



Milton Friedman (1912-2006), un destacado economista húngaro, es considerado el padre del neoliberalismo.

Defendió la libertad económica total y criticó la intervención de los gobiernos en la economía.

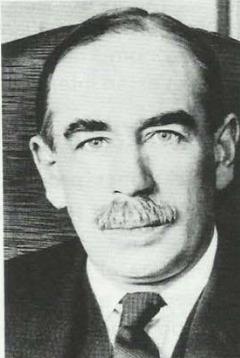
«Las únicas sociedades que han sido capaces de crear una prosperidad relativa ampliamente extendida han sido aquellas que han confiado principalmente en los mercados capitalistas».

«Mucha gente quiere que el gobierno proteja a los consumidores. Un problema mucho más urgente es proteger a los consumidores del gobierno».

«Los grandes avances de la civilización, ya sean en arquitectura o pintura, en ciencia o literatura, jamás han venido de un gobierno central».

«Aunque necesario para la libertad, el capitalismo solo no es suficiente para garantizarla. Tiene que estar acompañado por un conjunto de valores y de instituciones políticas favorables a la libertad».

El keynesianismo

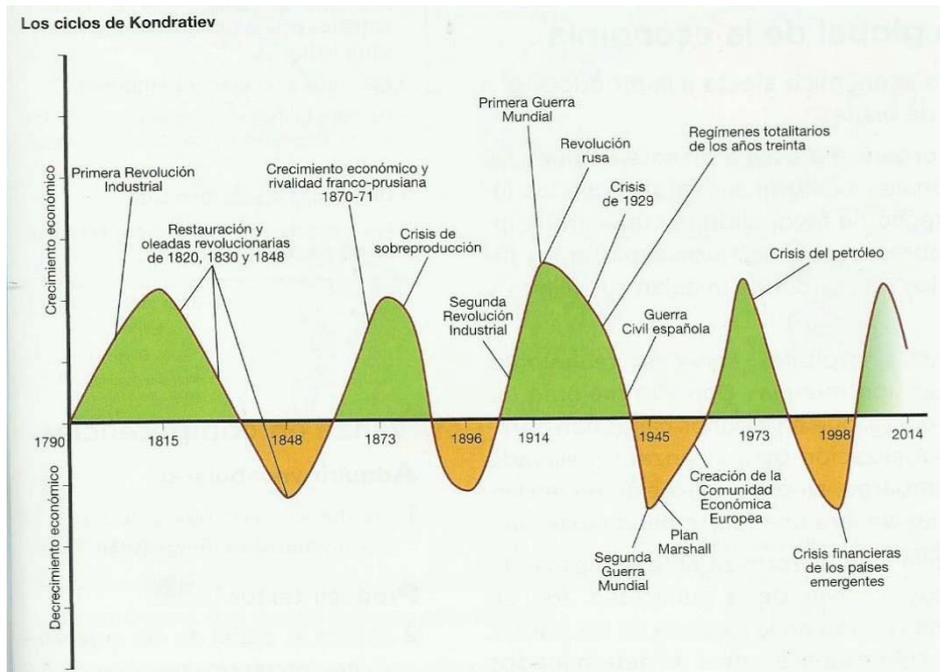


John Maynard Keynes (1883-1946), economista británico, ha dado nombre a la corriente capitalista que sostiene que el Estado debe desempeñar un papel importante en la actividad económica, regulándola.

«En principio, "hacer agujeros para después tapparlos", no tiene ningún sentido.

Mejor sería que esos obreros se dedicaran a cuidar de personas mayores, dependientes y niños. No obstante, si a esos obreros por hacer agujeros y luego tapparlos, se les paga y ellos utilizan su dinero para comprar tecnología, lo cual incentiva a los investigadores, fabricantes, distribuidores... para que sigan mejorando esa tecnología que mejorará la productividad y probablemente la calidad de vida de todos, entonces sí que acaba por tener sentido.

Lo que sí que no tiene ningún sentido es tener a 6 millones de trabajadores parados, brazo sobre brazo, esperando que alguna "mano invisible", les saque de su situación».



Fichas de trabajo (actividad N-2 y actividad N-4)

ACTIVIDAD N – 2

1.- Analiza y compara las imágenes de los siguientes **paisajes europeos**, indicando las características particulares que observes en cada uno de ellos



Paisaje sector
primario

Paisaje sector
secundario



Paisaje sector
terciario

2.- Completa la tabla sobre paisajes españoles

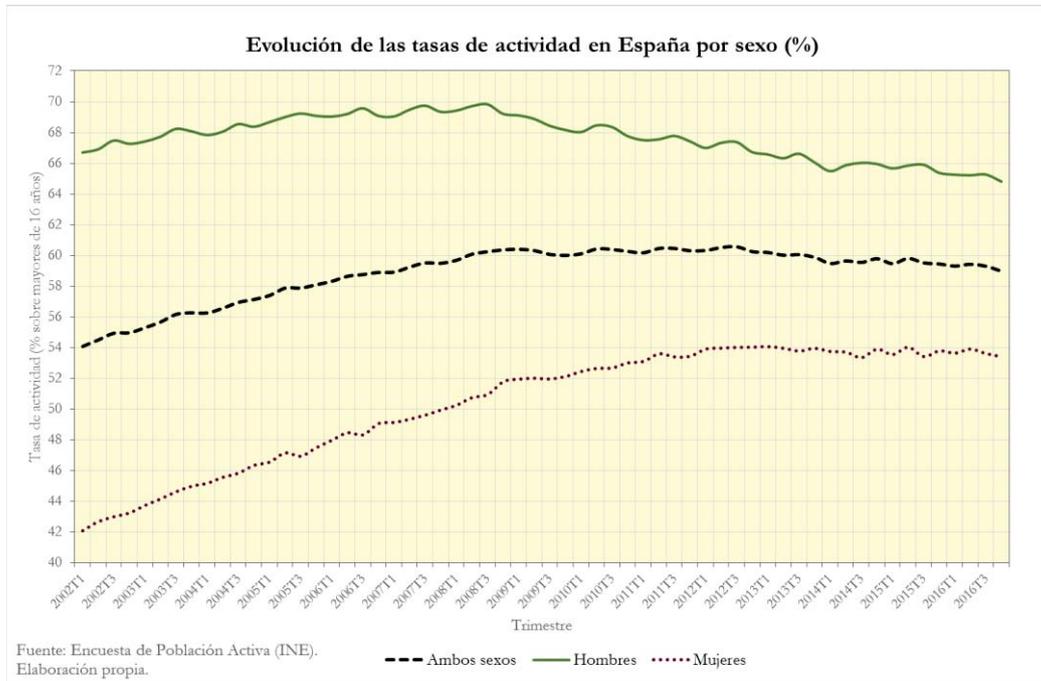
	<p>Paisaje sector.....:</p> <p>.....</p> <p>(elige una) polígono industrial; área turística; explotación minera; dehesa; transporte; agricultura</p>
<p>Paisaje sector.....:</p> <p>.....</p> <p>(elige una) polígono industrial; área turística; explotación minera; dehesa; transporte; agricultura</p>	
	<p>Paisaje sector.....:</p> <p>.....</p> <p>(elige una) polígono industrial; área turística; explotación minera; dehesa; transporte; agricultura</p>
<p>Paisaje sector.....:</p> <p>.....</p> <p>(elige una) polígono industrial; área turística; explotación minera; dehesa; transporte; agricultura</p>	
	<p>Paisaje sector.....:</p> <p>.....</p> <p>(elige una) polígono industrial; área turística; explotación minera; dehesa; transporte; agricultura</p>
<p>Paisaje sector.....:</p> <p>.....</p> <p>(elige una) polígono industrial; área turística; explotación minera; dehesa; transporte; agricultura</p>	

ACTIVIDAD N – 4

1.- Elabora y comenta los siguientes gráficos sobre **actividad y desempleo** en España.

Material para la actividad:

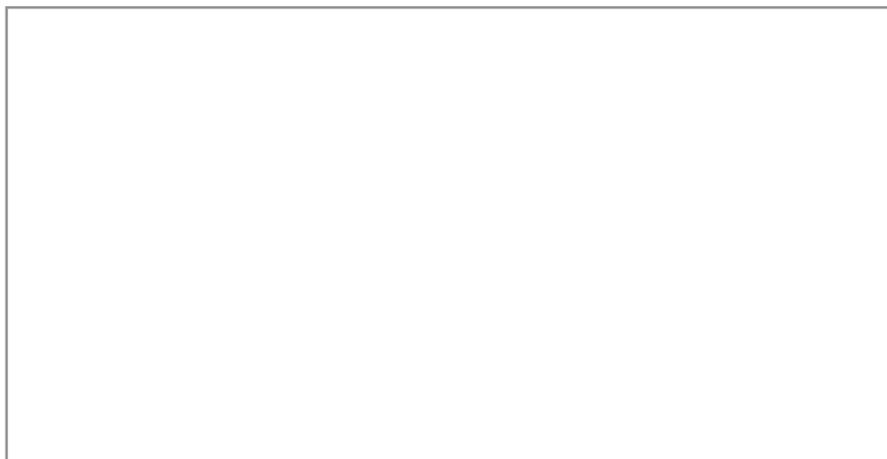
- Tablas datos **tasas de actividad** y **tasas de paro** por sexo en España ([enlace](#))
- Gráfica evolución de las tasas de actividad en España por sexo



Comentario:

.....
.....

- Gráfica evolución de las tasas de paro en España por sexo

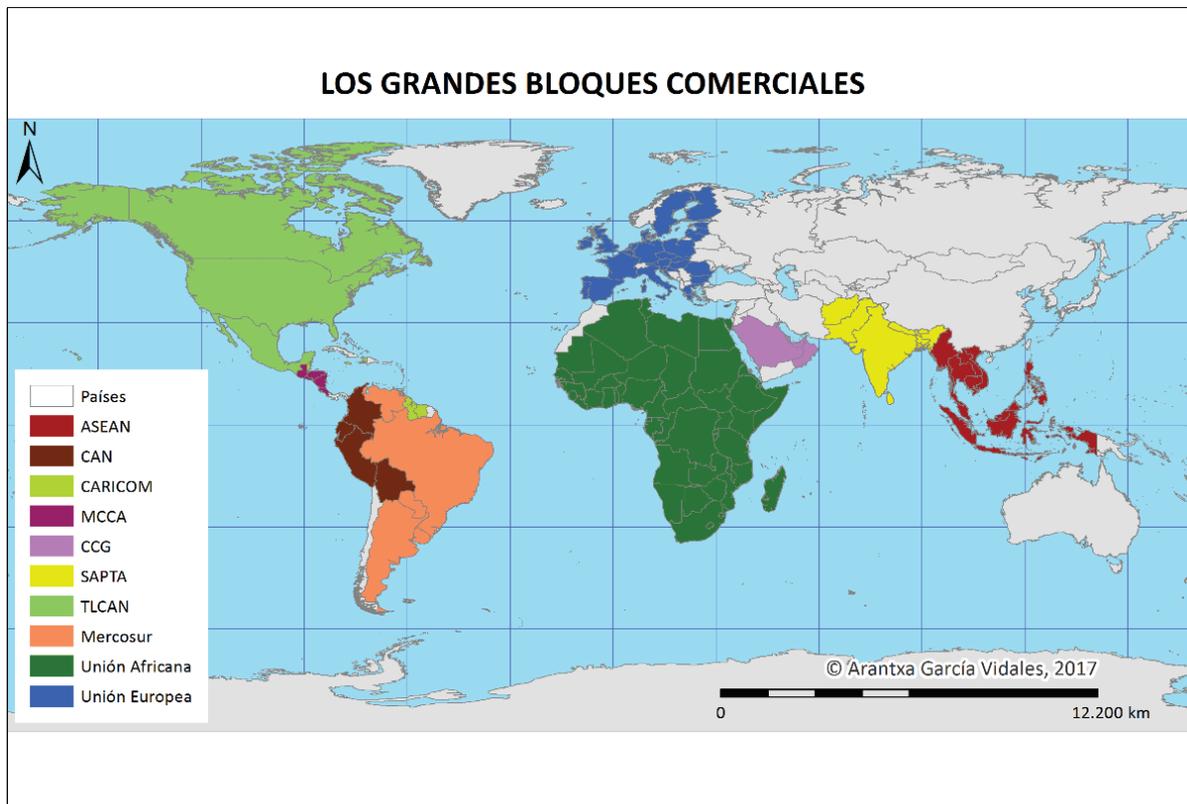


Comentario:

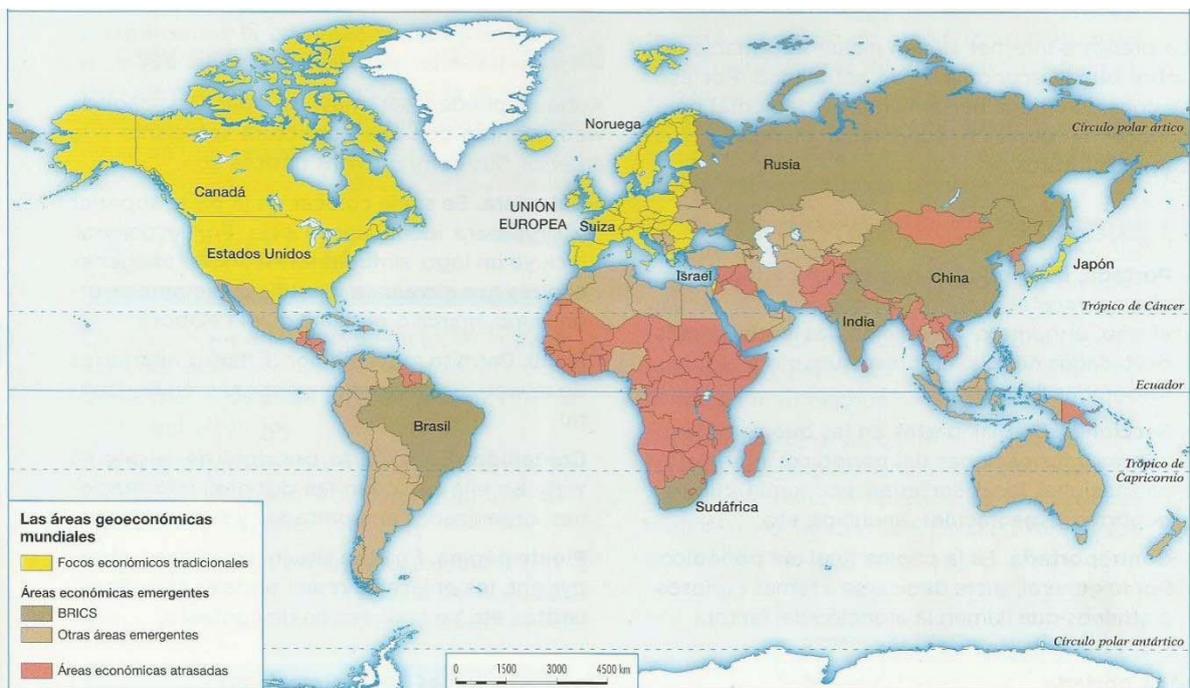
.....
.....

TEMA 2

Actividad N-3 (mapa bloques comerciales)

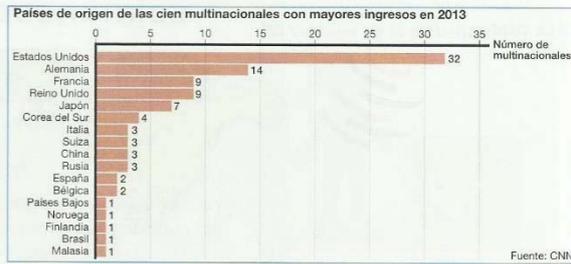


Actividad L-4 (mapa bloques económicos)



Actividad L-1 (información sobre multinacionales)

1. Localización geográfica



En la actualidad hay más de 85000 empresas multinacionales en el mundo. Las más grandes siguen perteneciendo a Estados Unidos, Reino Unido, Japón, Alemania y Francia, aunque en los últimos años también han surgido en países emergentes como China, India, México, Brasil y otros del sudeste asiático.

2. Empleados directos



Las más de 900000 empresas filiales de las multinacionales cuentan con 54 millones de empleados directos en todo el mundo.

3. Estrategia global



Las multinacionales diseñan estrategias globales para alcanzar sus objetivos de expansión internacional. Para eso, cuentan con unidades de producción en más de un país, con lo que aprovechan las ventajas de localización ofrecidas por cada país o región y disminuyen los costes finales de los productos que fabrican.

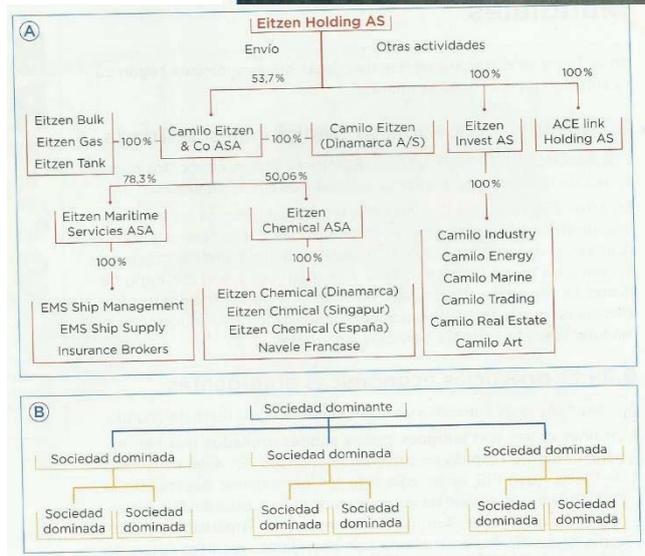
4. Las formas de organización

Las empresas multinacionales operan en los países en los que se asientan de varias formas. En unas ocasiones crean nuevas instalaciones; en otras, se fusionan con otras empresas existentes, a las que absorben; y en otras, compran una parte mayoritaria del capital de otra empresa.

El resultado es una organización que responde a dos formas básicas: el holding y el trust.

— El **holding (A)** es una sociedad financiera que controla total o parcialmente varias empresas mediante la participación en su capital.

— El **trust (B)** es la unión de varias empresas bajo una misma dirección. En él se reúnen empresas de un mismo sector controladas por una gran firma multinacional.



5. El poder de las multinacionales

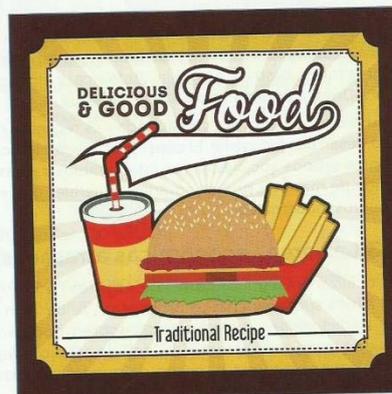
Multinacionales	Ingresos (miles de millones de dólares)	Países	PIB (miles de millones de dólares)
Wal-Mart Stores (alimentación)-USA	378	Austria	359
Exxon Mobil (petróleo)-USA	372	Suiza	347
Royal Dutch Shell (petróleo)-Reino Unido	355	Ucrania	343
Toyota (automóvil)-Japón	291	Gambia	3,4
Chevron (petróleo)-USA	230	Guinea-Bisáu	2

En la actualidad, las grandes multinacionales tienen un peso económico similar al de algunos Estados.

Este poder económico acrecienta su influencia en naciones pequeñas o en países poco desarrollados.

6. Influencia social y en el consumo

Las multinacionales, al extender sus productos por todo el mundo, impulsan la sociedad de consumo y un modelo cultural único, generalmente occidental.



Actividad L-2 (información complementarias instituciones internacionales)

La OMC




La Organización Mundial del Comercio es la única organización internacional que se ocupa de las normas que rigen el comercio entre países. Su objetivo es promover la libertad económica.

La Organización Mundial del Comercio

- Países miembro
- Gobiernos con la condición de observador
- Países no miembro

0 1250 2500 3750 5000 km

El BM y el FMI

①



THE WORLD BANK

②



INTERNATIONAL MONETARY FUND

1. El **Banco Mundial** proporciona ayuda técnica y financiera a los países en vías de desarrollo. Sus objetivos son terminar con la pobreza extrema y promover la prosperidad compartida.

2. El **Fondo Monetario internacional** promueve la estabilidad financiera y la cooperación monetaria internacional. Es administrado por los 188 países miembros.

El G-20



El **G-20** es un foro de cooperación y consulta económica que pretende mantener la estabilidad económica mundial. Está formado por los miembros del G-8 (Estados Unidos, Japón, Alemania, Francia, Italia, Reino Unido, Canadá y Rusia, esta última excluida temporalmente por la crisis de Crimea); once países emergentes (Arabia Saudí, Argentina, Australia, Brasil, China, India, Indonesia, México, República de Corea, Sudáfrica y Turquía) y la Unión Europea como bloque.

Países miembro del G-20

- Países del G-8
- Países del G-20
- El vigésimo miembro del G-20 es la Unión Europea

0 1250 2500 3750 5000 km

Actividad N-4 (tabla a realizar)

(Tabla a realizar)

DATOS	FRANCIA	BRASIL
PIB p.c. (dólares), 2013	42.503	11.208
Comercio internacional (% PIB), 2012	57,1	26,5
Gasto sanitario (% PIB), 2012	11,6	8,9
Gasto educación (% PIB), 2012	5,9	5,8
Gasto I+D (% PIB), 2012	2,3	1,2

Fichas de trabajo (actividad N-0 y actividad N-1)

geografía 3º eso **LA GLOBALIZACIÓN**

Intenta localizar los países de procedencia de las prendas y accesorios que llevas hoy

Ítem	País	Región del mundo
1.		
2.		
3.		

ACTIVIDAD N – 0

geografía 3º eso **[LA GLOBALIZACIÓN]**

El circuito mundial de un producto: el iPhone

País en el iPhone
 País con componentes
 País productor del iPhone
 País productor del producto
 País ensamblador

¿Dónde está concebido?

¿Dónde se fabrican los componentes?

¿De dónde proceden las materias primas?

¿Dónde se vende?

¿Por qué el iPhone es un ejemplo de la globalización?

¿Dónde termina?

¿Dónde está montado? ¿Por qué?

¿Con qué consecuencias?

ACTIVIDAD N – 1

XIII. Fichas-guion unidad didáctica modelo

Ficha-guion Tema 1 La actividad económica

Geografía Económica

BLOQUE IV GEOGRAFÍA ECONÓMICA
Actividad económica y espacio geográfico

- La Geografía Económica trata las repercusiones de las actividades económicas en el espacio geográfico.

- Un rasgo esencial de esas actividades es la integración que están teniendo a nivel mundial, lo que contribuye al avance de la denominada "globalización".

- La unidad se estructura en cinco temas, uno dedicado a nociones básicas de la actividad económica, otro a la Globalización y los otros tres a los sectores económicos y su impacto geográfico (paisajes agrarios, industriales y los espacios de servicios).

TEMA 1 LA ACTIVIDAD ECONOMICA

1. Actividad económica y sectores económicos
2. Los agentes económicos
3. Los factores productivos
4. Los sistemas económicos. Organización de la actividad productiva

1. Actividad económica y sectores económicos

- La **actividad económica** tiene como finalidad la producción de bienes y servicios para cubrir las necesidades de los consumidores. Abarca tres fases: la producción, la distribución y el consumo.

- La **economía** trata la forma de administrar unos recursos escasos, produciendo bienes y servicios y distribuyéndolos entre los individuos para satisfacer sus necesidades.

- Las actividades económicas suelen agruparse en tres sectores:

- **Sector primario:** Engloba las ramas relacionadas con la explotación directa del medio natural: agricultura, ganadería, pesca, forestal...
- **Secundario:** De relación con aquellas ramas de actividad que transforman materias primas o semielaboradas en otras más elaboradas.
- **Terciario:** Aquellas ramas que no producen bienes materiales sino que prestan servicios para el funcionamiento adecuado de los otros sectores: servicios privados, públicos, servicios a las empresas...

Actividades

- 1. Clasificar y ordenar.
- 2. Analizar y comparar 3 paisajes europeos. Comparar las paisajes españoles.

Tercero ESO

(pincha para acceder)

Ficha-guion Tema 2 La globalización económica

Geografía Económica

TEMA 2 LA GLOBALIZACIÓN ECONÓMICA

1. La Globalización.
2. Factores o causas de la Globalización.
3. Las instituciones de la economía mundial.
4. Efectos de la Globalización.
5. Grandes centros de la economía mundial: Potencias tradicionales, emergentes y potencias regionales.

1. La globalización económica

- **Definición:** Proceso de relaciones y dependencias entre territorios y sociedades del que ha resultado un sistema mundial integrado, cuyos rasgos más novedosos son la inmediatez (rapidez TI, profundidad y totalidad).

- Desde el punto de vista económico se refleja en la integración de las economías nacionales en una economía a nivel mundial.

- **Rasgos de la Globalización económica:**

- Aumento exponencial de los flujos financieros internacionales.
- Fuerte expansión del comercio internacional.
- Concentraciones empresariales y aparición de grandes **multinacionales**.
- Nueva organización mundial de la producción, que ha dado origen a la **deslocalización** de actividades y empresas.
- Consumo creciente, uniforme, irracional y desigual.

- La Globalización no afecta solo a lo económico, también a lo social, cultural y político (mundialización).

Actividades

- 1. En clase: Clasificación paisajes y actividades.
- 2. Completar el mapa mundial de un iPhone.
- 3. Pág 122, Nº 1.
- 4. Clasificar y ordenar.

2. Factores (causas) de la Globalización

- Desarrollo de la sociedad de la información y de la comunicación, TIC.

- Mejora y abaratamiento de los transportes.

- Las políticas de **liberalización económica:**

- Liberalización de los mercados financieros.
- Eliminación de **aranceles** y otras trabas a la importación.
- Generalización del sistema capitalista tras la desaparición de la URSS. Un único mercado mundial.

3. Instituciones de la economía mundial: Aquellas cuyas actuaciones favorecen la globalización económica: BM, FMI, OMC y G 20.

Tercero ESO

(pincha para acceder)

XIV. Presentación PPT de la unidad didáctica modelo

1. GEOGRAFÍA ECONÓMICA
Actividad económica y espacio geográfico

2. LA ACTIVIDAD ECONOMICA

3. LA GLOBALIZACIÓN ECONÓMICA

4. INSTITUCIONES DE LA ECONOMÍA MUNDIAL

BLOQUE V GEOGRAFÍA ECONÓMICA
Actividad económica y espacio geográfico

Materia: GEOGRAFÍA
Tercero ESO

(pincha para acceder)

XV. Ficha-lectura de la unidad didáctica modelo

FICHA LECTURA – Geografía 3º ESO

La vuelta al mundo de un forro polar rojo: pequeña historia de la gran globalización

([Acceso al libro en pdf](#))

1. Resume el argumento del libro por capítulos (entre 6 – 10 líneas cada uno)

2. Resuelve las siguientes cuestiones: (atento a las fechas del libro)

- ¿Cómo definió Theodore Levitt el término globalización? (Cap. 1)
- Describe cómo se ha transformado Dubai en las últimas décadas (Cap. 2)
- Investiga cuál fue el último gran vertido de hidrocarburos sobre las costas españolas (lugar, año y nombre del barco). ¿Crees que son seguros los petroleros que navegan en la actualidad? Razona tu respuesta. ¿Crees que en el futuro pueden llegar a ser más seguros? ¿Por qué? (Cap. 3, 20/08/2005)
- Nombra al menos 3 productos que contengan fibras de polietileno para su fabricación. ¿Su uso genera o puede generar impactos ambientales?, en caso afirmativo busca un caso concreto y explícalo brevemente (Cap. 4)
- ¿Cómo son las condiciones de trabajo de las costureras en Bangladesh? ¿Cuántas veces más gana una costurera española con Salario Mínimo Interprofesional que una buena costurera de Bangladesh (según la ficha de salarios del libro)? (Cap. 5)
- ¿Qué supuso la llegada de los contenedores al comercio internacional? ¿Por qué cada vez son más grandes los barcos portacontenedores? ¿Qué principales inconvenientes existen en los de mayor tamaño? (Cap. 6)
- Explica brevemente en qué consiste el Acuerdo Multifibras, así como la campaña ropalimpia.org: ¿Dónde nace? ¿Qué es? ¿Cómo se puede participar? (Cap. 7, 18/10/2005)
- Nombra cuáles son las ventajas e inconvenientes de la globalización citados en el libro. Aporta tú otras ventajas y/o inconvenientes (Cap. 7, 15/04/2007)
- ¿Quiénes son los países del G-8? ¿Se comportan totalmente como partidarios del libremercado en el ámbito de la OMC o desarrollan algunas medidas proteccionistas? Razona tu respuesta (Cap. 7, 23/07/2007)



- Explica brevemente qué es “[la isla de los esclavos](#)” (Cap. 8, 20/11/2007)
- ¿Por qué pueden venderse en Senegal cebollas o carne de países tan lejanos como Holanda y Alemania? ¿Sabrías decir el nombre que recibe la política de subvenciones a la producción de alimentos en Europa? ¿Cómo afecta dicha política a los campesinos de Senegal? (Cap. 8, 21/11/2007)
- ¿Por qué en muchos países de África ya no se tejen los tradicionales y coloridos vestidos? (Cap. 8, 22/11/2007)

3. Dibuja en el siguiente mapa mudo los nueve transportes de los que habla el libro con líneas de color distintas. Colorea los países protagonistas y procura situar las ciudades.



4. En las dos últimas páginas del libro el autor propone una serie de actitudes que como ciudadanos y consumidores podemos desarrollar para evitar los inconvenientes de la globalización. Explica tres de ellas y añade a la lista si se te ocurre alguna más.

5. Valoración crítica del libro:

- ¿Qué te parece el libro? (es interesante, verosímil,...)
- ¿Crees que refleja adecuadamente la realidad del mundo actual? ¿Por qué?
- Breve opinión personal sobre el tema de la globalización

Otros materiales y recursos (para ampliar información):

- . [Guía complementaria al libro](#)
- . [Llegada de inmigrantes en patera a las costas españolas](#)
- . [Dubai, el sueño del petróleo](#)
- . [Extracción del petróleo](#)
- . [Barcos de contenedores](#)
- . [Los talleres de la miseria en Bangladesh](#)
- . [La vida en Senegal](#)

Fuente: Elaboración propia a partir de Blog de Ciencias Sociales del profesor P. J. Cañameras

XVI. Escala de valoración para evaluar la participación del blog de la asignatura

Indicadores de logro	Niveles de adquisición					
	2,00	4,00	6,00	8,00	10,00	Comentario
Interés del post y relación con los contenidos de la asignatura						
Comentario crítico y reflexivo						
TOTAL	.../10,00					

Fuente: Elaboración propia

XVII. Rúbrica valoración cuaderno de clase (general)

OBJETIVO	PTOS.	EXCELENTE; 4	ALTO; 3	BAJO; 2	ESCASO; 1
PRESENTACIÓN		La presentación es legible, limpia y ordenada. No aparecen palabras tachadas.	La presentación es legible, limpia y ordenada. Hay alguna palabra tachada o borrón.	La presentación, aunque legible, tiene partes que se han hecho deprisa y denotan falta de limpieza.	La presentación no es legible y falta limpieza y orden.
CONTENIDOS		Presenta todas las tareas y actividades con gran precisión.	Presenta todas las tareas y actividades, pero el nivel de calidad es mejorable.	Faltan algunas tareas o actividades, aunque la calidad de las presentadas es buena.	Faltan muchas tareas y actividades por completar. Aparecen muchas hojas en blanco.
ORGANIZACIÓN		La información está organizada de manera temporal y está completa.	La información está organizada de manera temporal, pero hay partes incompletas.	La información no sigue una secuencia temporal de todo lo trabajado, aunque algunas partes están ordenadas.	La información del cuaderno está totalmente desordenada. No hay una secuencia temporal del trabajo.
CORRECCIÓN		Corrige todos los errores y no los vuelve a cometer en actividades posteriores.	Corrige los errores y en actividades posteriores comete de nuevo alguno de ellos.	Hay actividades que están sin corregir y comete errores en actividades posteriores.	No hay actividades corregidas y recae en los mismos errores.

Fuente: Elaboración propia a partir de Programación Didáctica del Departamento de Geografía e Historia para el curso 2016-2017 (I.E.S. Núñez de Arce, Valladolid)

XVIII. Rúbricas valoración actividades del cuaderno

Rúbrica (N-1 y N-3, Tema 1):

Aquí se indica el valor máximo que puede alcanzar el alumno en cuanto a nivel de adquisición para cada indicador de logro, es decir:

Indicadores de logro	Niveles de adquisición			
	0,00 - 0,25	Hasta 0,50	Hasta 0,75	Hasta 1,00
Recogida y precisión en los conceptos	No ha recogido todos los términos destacados a lo largo del tema, y mezcla los conceptos e ideas entre sí	Ha recogido más de la mitad de los términos destacados a lo largo del tema, pero mezcla y confunde el significado de los distintos conceptos e ideas	Ha recogido prácticamente la totalidad de los términos destacados, aunque mezcla conceptos y no es del todo preciso en el significado de los términos	Ha recogido todos los términos destacados a lo largo del tema, entendiendo el significado de cada uno de ellos y con una buena precisión en su definición
Extensión/desarrollo de los conceptos	Las definiciones recogidas en el cuaderno son escuetas en su desarrollo	Algunas de las definiciones están desarrolladas, pero no todas ellas	La mayor parte de las definiciones poseen una extensión y desarrollo aceptable	Todas las definiciones están completas, buen desarrollo y extensión
TOTAL				.../2,00

Rúbrica (L-1, Tema 1):

Indicadores de logro	Niveles de adquisición			
	0,25	0,50	0,75	1,00
Identificación y diferenciación de elementos	No ha sabido identificar todas las fases de la actividad económica (producción, distribución y consumo) ni todos los agentes que intervienen en el circuito económico (familias, empresas y Estado); y confunde unos elementos con otros	Ha sabido diferenciar los agentes que intervienen en el circuito económico, pero confunde algunas de las fases de la actividad económica y las funciones de cada agente	Ha identificado correctamente todas las fases de la actividad económica y los agentes que intervienen en el circuito económico, pero confunde y no identifica correctamente cada agente con su función dentro del circuito	Ha sabido identificar correctamente todas las fases y agentes del circuito económico, diferenciando la función de cada uno de ellos
Relación/interacción elementos	Mezcla y confunde las relaciones que se establecen entre unos y otros agentes dentro del circuito económico	Ha sabido diferenciar e identificar correctamente tan solo dos de las relaciones que se establecen entre los agentes económicos	Ha sabido identificar y diferenciar más de la mitad de las relaciones que se establecen entre los agentes económicos del circuito	Ha sabido diferenciar e identificar correctamente todas las relaciones e interacciones existentes en el circuito económico
TOTAL				.../2,00

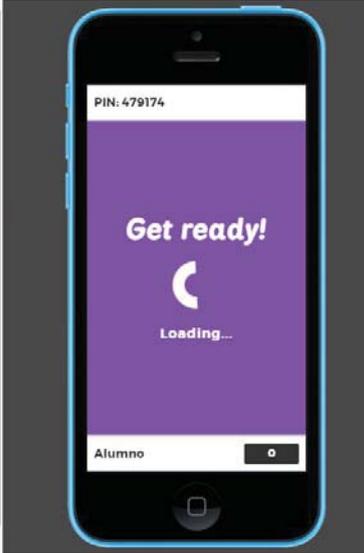
Para consultar todas las rúbricas incluidas en la unidad acceder al siguiente [enlace](#)

XIX. Preguntas incluidas en el Kahoot

La actividad económica y el espa...



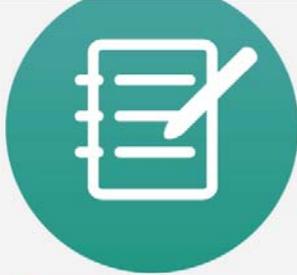
10 questions
Are you ready?



PIN: 479174
Get ready!
Loading...
Alumno 0

La actividad económica tiene como finalidad...

18



Skip

0 Answers

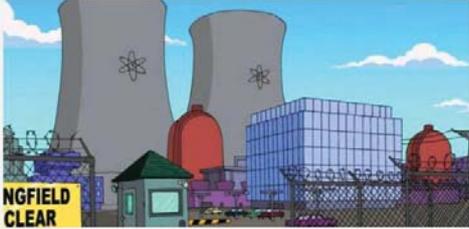
 la producción de capitales físicos y trabajo	 la producción de productos materiales
 la producción de bienes y servicios	 el beneficio económico



PIN: 479174 1 of 10
Alumno 0

Se encarga de la transformación de las materias primas en productos manufacturados:

18



Skip

0 Answers

 Sector primario	 Sector secundario
 Sector servicios	 Sector cuaternario



PIN: 479174 2 of 10
Alumno 0

En la imagen vemos un paisaje...

17



Skip

0

Answers

▲ Terciario, turismo

◆ Primario, cultivos agrícolas

● Secundario, polígono industrial

■ Terciario, transportes



Agente que paga impuestos y demanda bienes y servicios del mercado de productos:

19



Skip

0

Answers

▲ Las empresas

◆ Las familias

● Los bancos centrales

■ El Estado



Una parcela de 10 hm² de campo de cultivo sería...

18



Skip

0

Answers

▲ Capital físico

◆ Capital humano

● Tecnología

■ Recurso natural



Es una consecuencia del paro:

10



Skip

0
Answers

Las tasas de natalidad se reducen

Aumenta la capacidad adquisitiva de las familias

Disminuyen los gastos del Estado

Los jóvenes adelantan su emancipación



En el sistema capitalista...

18



Skip

0
Answers

la actividad económica está regulada por el Estado

la actividad económica está regulada en parte por el Estado

la actividad económica está regulada por el mercado

la actividad económica la regula una autoridad central



Un arancel es...

4



Skip

0
Answers

Moneda extranjera empleada como medio de pago

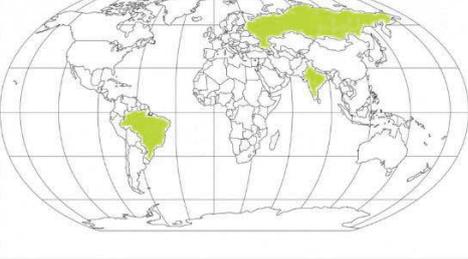
Tasa que pagan los productos importados en una frontera

Impuesto a la exportación de un bien

Tasa al ingresar capitales en una bolsa



¿Falta alguna potencia emergente, dentro de los BRIC, en el mapa?



18

Skip

0 Answers

▲ No, están todos

◆ Sí, todas porque las coloreadas son potencias tradicionales

● Sí, China

■ Sí, Japón



Entre los grandes rasgos de la globalización se encuentran...



17

Skip

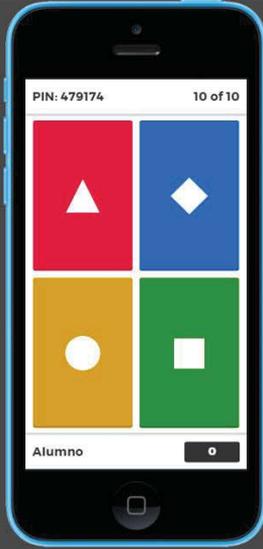
0 Answers

▲ El consumo diverso, pero decreciente

◆ La deslocalización empresarial

● La desaparición de multinacionales

■ El volumen de mercancías exportadas decrece



RESPUESTAS KAHOOT	
Pregunta 1	Orange
Pregunta 2	Blue
Pregunta 3	Green
Pregunta 4	Blue
Pregunta 5	Green
Pregunta 6	Red
Pregunta 7	Orange
Pregunta 8	Blue
Pregunta 9	Orange
Pregunta 10	Blue

Fuente: Elaboración propia