



Universidad de Valladolid

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

TRABAJO FIN DE MÁSTER

PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA PARA 1º DE ESO. “LA HUELLA DEL TIEMPO HUMANO A TRAVÉS DE APRENDIZAJE POR PROYECTOS”

Presentado por Rafael Cañas Costa.
Tutora: Mercedes de la Calle Carracedo.

Curso 2017/2018

“En comparación con el miedo, la curiosidad puede producir aprendizaje en una escala similar a una bomba nuclear comparada con un petardo”.

Stanley Kubrick

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| I. PROGRAMACIÓN GENERAL DE LA ASIGNATURA | 4 |
| INTRODUCCIÓN | 4 |
| ➤ 1.- Marco normativo | 4 |
| ➤ 2.- La asignatura en el currículo de Castilla y León | 7 |
| ➤ 3.- El alumnado de 1º de ESO ante la enseñanza de ciencias sociales | 8 |
| ELEMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN | 12 |
| ➤ 1.- Secuencia y temporalización de los contenidos | 12 |
| ➤ 2.- Perfil de la materia | 22 |
| ➤ 3.- Decisiones metodológicas y didácticas | 46 |
| ➤ 4.- Concreción de elementos transversales | 55 |
| ➤ 5.- Medidas que promueven el hábito de la lectura | 57 |
| ➤ 6.- Estrategias e instrumentos de evaluación y criterios de calificación | 58 |
| ➤ 7.- Medidas de atención a la diversidad | 60 |
| ➤ 8.- Materiales y recursos de desarrollo curricular | 62 |
| ➤ 9.- Programa de actividades extraescolares y complementarias | 64 |
| ➤ 10.- Procedimiento de evaluación de la programación didáctica | 65 |
| II. UNIDAD DIDÁCTICA MODELO | 67 |
| ➤ 1.- Justificación y presentación de la unidad | 67 |
| ➤ 2.- Desarrollo de elementos curriculares y actividades | 69 |
| ➤ 3.- Instrumentos de evaluación y criterios de calificación v..... | 73 |
| ➤ 4.- Materiales y recursos | 74 |
| ➤ 5.- Actividades de innovación educativa | 75 |
| BIBLIOGRAFÍA | 77 |
| ANEXOS | 80 |

I: PROGRAMACIÓN GENERAL DE LA ASIGNATURA

INTRODUCCIÓN

1.- Marco normativo

El presente Trabajo Fin de Máster (TFM) tiene como objetivo realizar una propuesta de programación anual para la asignatura de Geografía e Historia del primer curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO).

El marco normativo que será aplicado y respetado en todos los extremos del trabajo es el constituido por las siguientes disposiciones:

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). (Boletín Oficial del Estado de 4 de mayo de 2006).
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. (Boletín Oficial del Estado de 10 de diciembre de 2013).
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. (Boletín Oficial del Estado de 29 de enero de 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. (Boletín Oficial de Castilla y León de 8 de mayo de 2015).

Así mismo, se han tomado como referencia los principios y objetivos marcados en dos documentos determinantes en la conformación de la citada normativa:

- El documento Educación y Trabajo 2020 (ET 2020) establecido de acuerdo a las Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación. (Diario Oficial de la Unión Europea C 119/2, de 28 de mayo de 2009). Este documento constituye a su vez el desarrollo en materia de educación de la Estrategia Europa 2020.
- La Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. (Diario Oficial de la Unión Europea CE 962, de 30 de diciembre de 2006).

Para el conjunto de la Educación Secundaria en el sistema educativo español (ESO y Bachillerato) se establecen los elementos del currículo que han de regir toda programación didáctica, sintetizados en las figuras 1 y 2:

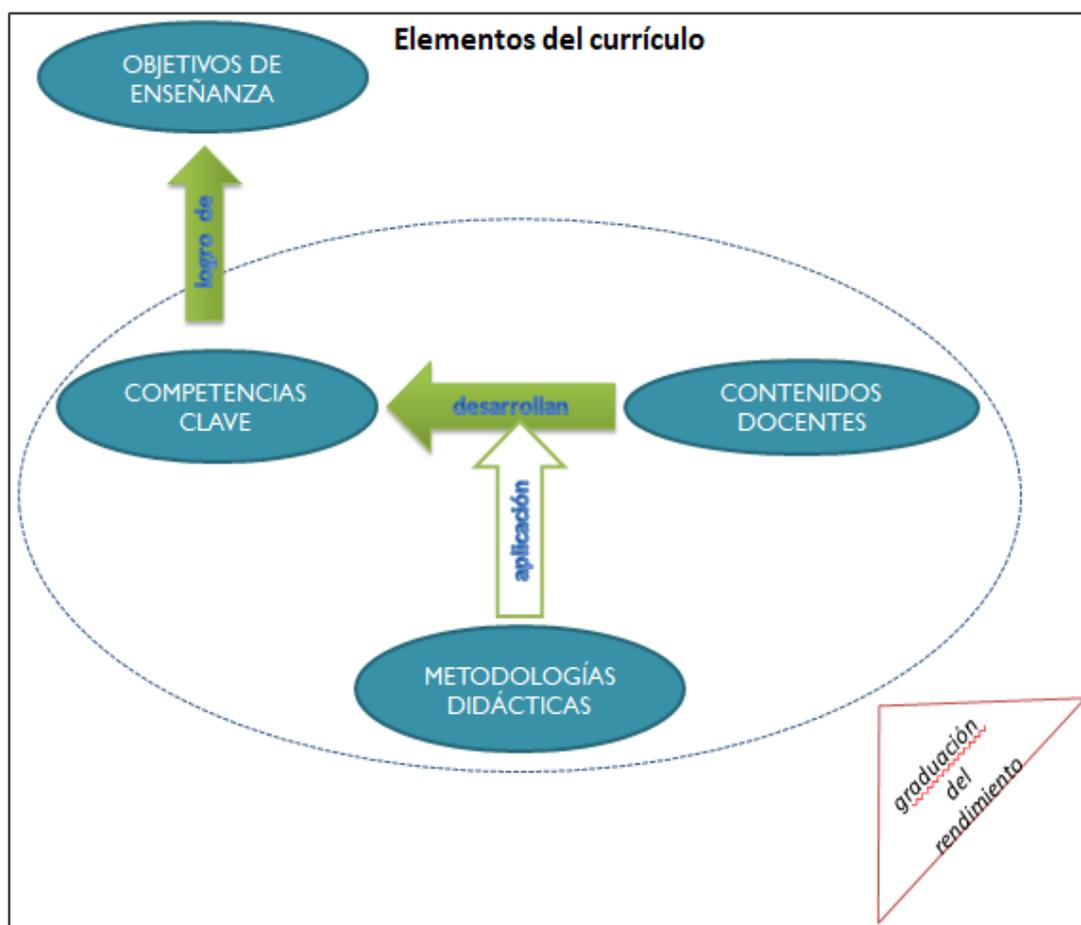


Figura 1: Elementos del currículo I. Fuente: LOE modificada por LOMCE. Elaboración propia

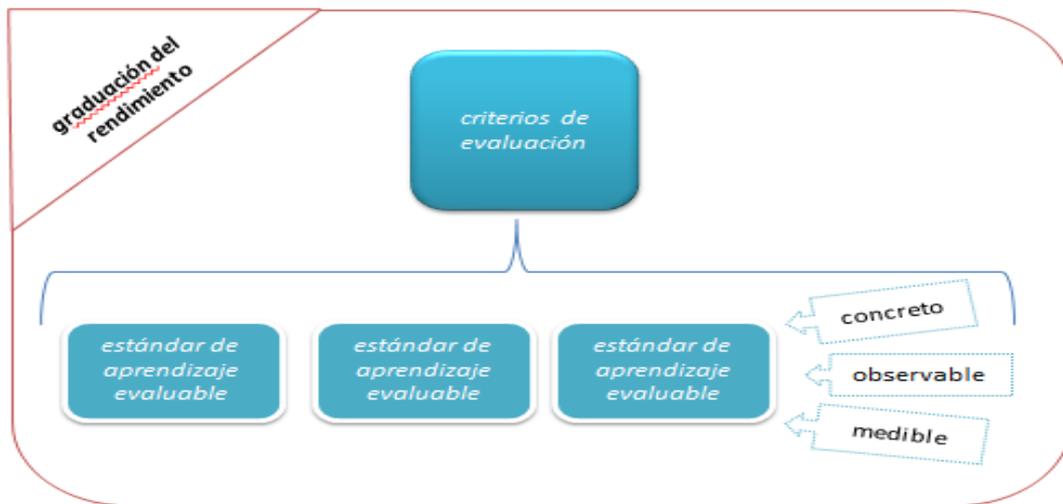


Figura 2: Elementos del currículo II. Fuente: LOE modificada por LOMCE. Elaboración propia

De igual forma, orientado fundamentalmente por los documentos referidos emanados del ámbito europeo, se constituyen como concepto esencial para comprender el sistema educativo vigente las competencias clave, que son “aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”¹. Se configuran así mismo como un componente transversal en la medida en que su fomento y desarrollo han de estar presentes en todas las asignaturas del sistema educativo, como herramienta de la que se ha de dotar a todas las personas para que puedan afrontar los retos que encontrarán a lo largo de su vida, siendo en definitiva un instrumento básico en la atención a la diversidad del alumnado, a sus diferentes necesidades y a la equidad en la educación. En concreto, para el sistema educativo español, las competencias clave son las recogidas en la figura 3:



Figura 3: Competencias clave. Fuente: OM ECD/65/2015. Elaboración propia

¹ Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006.

Conforme a lo establecido por la citada normativa, la asignatura de Geografía e Historia tiene la consideración de asignatura troncal en el primer curso de la ESO. Esto implica que las competencias para fijar contenidos, criterios de evaluación, estándares evaluables y horario mínimo (el conjunto de asignaturas troncales han de suponer al menos el 50% del horario lectivo) corresponden a la administración estatal competente (Gobierno y Ministerio de Educación), quedando para la administración autonómica la facultad de complementar contenidos y criterios de evaluación y de establecer el horario máximo; en aplicación del principio de libertad de cátedra del docente, tanto una administración como la otra únicamente pueden realizar sugerencias en cuanto a la metodología docente a aplicar en la impartición de la asignatura.

2.- La asignatura en el currículo de Castilla y León

De acuerdo a la Orden EDU/362/2015, las asignaturas de Geografía e Historia se centran en el estudio del pasado y del espacio habitado por los seres humanos, que ha de estar centrado en la explicación a los alumnos de la realidad que viven y en el fomento de valores democráticos y de solidaridad, respeto cultural, tolerancia o libertad, así como de la autonomía personal, más allá de los meros contenidos propios de estas materias. Con este objetivo, se da relevancia dentro del currículo no sólo a los conocimientos universales, sino también a los de España o los específicos de la Comunidad Autónoma, en aras de facilitar el aprendizaje del alumnado a partir de su entorno más cercano.

Específicamente para el primer curso de ESO, el objetivo es tratar tanto los elementos físicos del espacio (principalmente analizando el relieve y los conjuntos bioclimáticos), como los primeros procesos históricos (desde la Prehistoria a la Edad Antigua). Para su consecución, se pide al docente que equilibre la memorización y la comprensión y que emplee estrategias metodológicas expositivas para la explicación de aquellos conocimientos que requieren mayor abstracción, siendo preferible para los demás el desarrollo de estrategias metodológicas de indagación que fomenten el pensamiento crítico del alumnado a partir, por ejemplo, de pequeños trabajos de investigación. Todo ello requerirá a su vez el acompañamiento de la práctica directa de los conocimientos sobre fuentes históricas y documentales (mapas, textos, imágenes, estadísticas, etc.) en las que el alumnado pueda observar e interpretar los procesos históricos y geográficos estudiados, siendo recomendable en esta dirección el uso de tecnologías de la información y la comunicación (en adelante, TIC).

A nivel de las competencias clave, siendo claro el tratamiento de todas las establecidas, sí se hace en el currículo autonómico especial mención al trabajo en competencia lingüística tanto respecto a la comprensión lectora como a la capacidad del alumnado de expresarse con propiedad en estas materias, y a la enseñanza de estrategias de aprendizaje específicas de los campos geográfico e histórico y trasladables a cualquier otro, que podemos situar en el trabajo sobre la competencia de aprender a aprender y concretarlo en la adquisición por el alumnado de capacidades de análisis multicausal, de pensamiento evolutivo, abstracto, de interrelación y lógico, y de comprensión de conceptos esenciales para la interpretación de procesos espacio-temporales, como los de cambio y continuidad.

Con todo ello, se da cumplimiento al artículo 6.1 del Real Decreto 1105/2014 que regula los elementos transversales que han de trabajarse en todas las materias de cada etapa (a saber: comprensión lectora, expresión oral y escrita, comunicación audiovisual, TICs, emprendimiento y educación cívica y constitucional).

3.- El alumnado de 1º de ESO ante la enseñanza de ciencias sociales

El alumnado que encontramos en 1º de la ESO tiene al comenzar el curso 11 ó 12 años de edad, con lo que está en una etapa de preadolescencia. En el plano emocional, en esta etapa vamos a encontrar personas que presentan una marcada sociabilidad y en las que se reconoce su sentido de responsabilidad, al tiempo que están empezando a buscar independencia respecto a su familia y reconocimiento en su grupo de iguales, desarrollando en ello un incipiente idealismo afectivo. El alumnado preadolescente está descubriéndose a sí mismo y a los demás, de ahí que en el grupo busque seguridad y confianza, experimentar la independencia (también en las formas de diversión) y conformarse a otros valores y costumbres (los del grupo) sin dejar de adquirir poco a poco cierta autonomía socioafectiva. Busca el apoyo del grupo por la sensación de soledad y confusión que genera el distanciamiento y la evasión respecto de la familia siendo aún dependiente de ella. Estos grupos de iguales (por edad) son cerrados y selectivos y, a diferencia de los de la infancia, son estructurados y presentan gran cohesión; sus miembros encuentran en ellos anonimato, impersonalidad y la identidad de pertenencia al grupo, generalmente bajo la dirección de un líder. Afectivamente, este alumnado se caracteriza por un aumento de la labilidad (sentimientos extremos, sin estados intermedios) y una excitabilidad en forma de mayor tensión nerviosa, así como de predisposición a las emociones y la ansiedad intensa.

En el plano del desarrollo intelectual la percepción en la preadolescencia mejora respecto a la analítica y espontánea de la infancia, comenzando a desarrollarse la capacidad de pensamiento abstracto, algo que también se traslada a nivel lingüístico, donde se da una mejor comprensión del lenguaje y un enriquecimiento del vocabulario y de la complejidad de las construcciones sintácticas. Estos cambios de percepción y representación mejoran los procesos intelectuales al pasar progresivamente del pensamiento concreto al formal, más lógico e introspectivo. Sobre esta base, el aprendizaje del alumnado preadolescente es más organizado y más complejo, por lo que busca categorías cada vez más generales asociadas a representaciones simbólicas y no tanto a percepciones sensoriales. Se inicia en la resolución de problemas al desarrollar la capacidad de plantear hipótesis y comprobarlas de modo sistemático (puede imaginar diversas soluciones, analizarlas y deducir la solución real), saliendo del modo de actuación de ensayo-error, y empieza a reflexionar de forma crítica sobre su propio pensamiento.

Finalmente, resta en este punto establecer las principales dificultades de aprendizaje que presenta este alumnado en cuanto a las materias objeto de estudio en la asignatura programada en este trabajo.

Este aprendizaje requiere el trabajo sobre las dimensiones de espacio y tiempo, que según señala Comès (1997) “son entidades mentales, esquemas de orientación e información estratégica que sirven para poner orden y relacionar la realidad que percibimos” (p. 170). Por tanto, son categorías del pensamiento humano indispensables para el desenvolvimiento del ser humano ya sea a nivel individual o social (perspectiva esta última en la que trabajan las ciencias sociales y sobre la que descansa la necesidad de su conocimiento y de la adquisición de las destrezas de comprensión y análisis correspondientes).

Respecto al espacio, el alumnado presenta menores dificultades pues resulta un concepto más tangible y, por tanto, requiere de menor grado de abstracción; sin embargo, también es cierto que esto se cumple especialmente para el espacio vivido y que al alumnado le cuesta entender el componente espacial de la toma de decisiones, ya que tiende a tomar la Geografía como una mera descripción de contenidos, en lugar de como una herramienta para explicar, buscar y aportar soluciones de índole espacial a los problemas que se nos presentan. Por tanto, tendremos un alumnado que normalmente se va a aproximar a esta materia ajeno a la causalidad de los procesos geográficos o a la

importancia de la comparación de fenómenos geográficos y de su localización y distribución, de la comprensión de su conexión y coordinación, así como de su evolución y dinamismo (frente a otras concepciones erróneas como el estatismo del paisaje). En este sentido, esta propuesta de programación va a intentar aplicar los planteamientos de Comes (1997) al dar a la enseñanza de la geografía que forma parte de su temario un enfoque que, sin dejar de trabajar el conocimiento descriptivo y de las técnicas asociadas al conocimiento geográfico, pondrá estas perspectivas al servicio de enseñar al alumnado a observar, descubrir y pensar el espacio, fomentando con ello el desarrollo de una conciencia social crítica.

Por otra parte, una de las mayores dificultades del alumnado de educación secundaria es la ubicación y comprensión del tiempo histórico, problema éste incentivado por la indefinición del concepto de tiempo histórico en la enseñanza, que en exceso lo identifica con la cronología, así como por la dificultad de determinar la finalidad de enseñar-aprender el tiempo histórico. Estos factores determinan que el tratamiento en los sistemas educativos no sea homogéneo y que en ellos no estén claramente determinado cómo enseñarlo y cuáles de sus variables se deben de priorizar (Pagès, 1997).

El tiempo, por otra parte, es un concepto humano, el alumnado no puede verlo ni tocarlo, requiere abstracción para comprenderlo y esto dificulta su aprendizaje; dado que en la percepción del tiempo hay un peso importante de la perspectiva subjetiva y psicocolectiva, el alumnado encuentra problemas para, más allá de la noción de temporalidad (las cosas suceden y se suceden), realizar de forma correcta la secuenciación de acontecimientos y procesos y entender la proporcionalidad de su duración, que el alumnado tiende a establecer de forma errónea, resultándole problemático romper la falsa relación entre la cantidad de conocimiento que tenemos de una etapa y su duración real respecto a otras de las que se sabe menos.

De igual forma, no les resulta sencillo el concepto de simultaneidad, requieren que pongamos en relación los diferentes procesos para asumir cuáles suceden a la vez en diferentes lugares, frente a la concepción que suelen presentar del conocimiento histórico como bloques de contenidos estancos, sin relación entre sí; mientras no se rompan estos preconceptos, será complicado que entiendan la causalidad o la idea de cambio y continuidad (elementos clave (entre otros) de la comprensión del tiempo histórico) o que salgan de la concepción de la evolución humana ligada exclusivamente

al progreso tecnológico y en forma de línea única, continua y ascendente, sin involuciones ni divergencias).

Otro aspecto complejo para el alumnado es la comprensión de que, en su perspectiva temporal hacia el pasado, la Historia realiza una interpretación del mismo a partir de evidencias que nos permiten acercarnos de una manera científica a una pequeña parte del pasado, pues conocerlo y transmitirlo todo es imposible. El alumnado debe aproximarse a ese trabajo con evidencias para salir de la idea de Historia como mero relato de acontecimientos y comprenderla como un laboratorio de estudio del modo en que el ser humano ha resuelto los problemas en el pasado y qué causas y consecuencias tiene el modo en que lo ha hecho. Del mismo modo, debe comprender que las diversas fuentes con que trabaja un historiador ofrecen información diferente y en ocasiones contradictoria, como también pueden ser en consecuencia contradictorias las interpretaciones que resulten de su tratamiento.

Hemos de añadir por último a las dificultades de aprendizaje del alumnado de 1º de la ESO aspectos como la carencia de empatía histórica o, dicho de otro modo, la presencia mayoritaria de empatía ahistórica (poco elaborada y a través de estereotipos) que llevan a visiones del pasado desde el presentismo y basadas en tópicos y prejuicios ajenos a la fundamentación científica social. Para añadirle complejidad, la noción de temporalidad no es única, sino que es propia de cada sociedad y cada época, es decir, “no existe una única percepción del tiempo, sino una gran diversidad de experiencias y representaciones” (Pagés y Santisteban, 2010, p. 282); esta circunstancia dificulta la comprensión del tiempo histórico por un alumnado preadolescente tan pendiente de las novedades emocionales y cognitivas que ofrece su tiempo vivido.

En definitiva, las principales dificultades de aprendizaje a que nos enfrentamos se basan en la preconcepción del alumnado de estas materias como enormes acumuladores de contenidos inútiles y no como disciplinas científicas esenciales para la comprensión y resolución de situaciones de su vida diaria presente, apareciendo ésta antes como una distracción para la comprensión de las ciencias sociales, que como una motivación o como una fuente de realidades a explicar a partir del conocimiento de la geografía y la historia, con las que no perciben conexión.

ELEMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN

1.- Secuencia y temporalización de los contenidos

La programación objeto de desarrollo del presente trabajo se desarrolla estructurada en tres bloques a impartir en sendos trimestres: El medio físico – primer trimestre; La Prehistoria – segundo trimestre; Las primeras civilizaciones históricas y el mundo clásico – tercer trimestre.

Como se puede ver en la tabla que a continuación desarrolla el cronograma de unidades didácticas, para cada una de ellas se establece su temporalización, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. No obstante, para una mejor comprensión del cronograma resultan oportunas unas breves indicaciones sobre las peculiaridades de esta tabla de desarrollo:

- **Contenidos:** a este respecto, se han establecido en la programación dos tipos de contenidos: contenidos curriculares y contenidos clave.
 - Los primeros están constituidos por aquéllos mayoritariamente establecidos en la Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo que establece el currículo de ESO en Castilla y León, además de algunos de creación propia, y tienen en común para todo el curso su naturaleza descriptiva (tanto en Geografía como en Historia). Estos contenidos curriculares, pudiendo estar en algún caso presentes en más de una unidad, tienen principalmente un desarrollo horizontal dentro de la unidad didáctica a la que dan coherencia.
 - En segundo lugar encontraremos los contenidos clave, cuya procedencia y ubicación es inversa: así, son contenidos mayoritariamente de creación propia, apoyados sobre algunos establecidos en la mencionada orden de desarrollo del currículo ESO de Castilla y León (y, obviamente, no incluidos en la categoría de contenidos curriculares); su comportamiento en la programación es transversal (que no reiterativo), estando de este modo presentes a lo largo de todo el curso en diferentes unidades didácticas trabajadas en diferentes bloques, funcionando por tanto como una cremallera entre ellas aprovechando las oportunidades didácticas que ofrece el temario del curso; la naturaleza común que comparten estos contenidos

no es descriptiva, sino analítica, explicativa y metodológica. El objetivo de estos contenidos clave es tanto incluir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las materias estudiadas en la asignatura aquellos elementos (conceptos, métodos y destrezas) que las convierten en disciplinas científicas esenciales en la resolución de problemas presentes, como ofrecer un enfoque analítico común a las mismas.

Con esta finalidad, a su vez estos contenidos clave han sido distribuidos en dos categorías fundamentadas en la dotación de coherencia a la asignatura de Geografía e Historia desde un punto de vista integrador de ambas, buscando romper con ello la tradicional y errónea partición entre ambas materias como dos bloques inmiscibles y carentes de interrelación. Estas dos categorías son:

- *Impacto del ser humano*: Esta categoría echa sus raíces sobre la relación del hombre con el medio como elemento vertebrador de la espacialidad y temporalidad humana que conforman los objetos de estudio geográfico e histórico. En modo alguno pretende con ello ser excluyente de otros enfoques de aproximación, explicación y análisis de cada una de estas materias, sino únicamente abrir un punto de partida integrador tendente a vertebrar la enseñanza-aprendizaje de la Geografía y la Historia sobre su componente básico común de ciencias sociales, algo que en demasiadas ocasiones se hace sólo de forma nominal.

- *Pensamiento geográfico e histórico*: Los contenidos clasificados en esta categoría pasan por ser los más abstractos y de más complejo tratamiento de esta programación para un curso inicial de educación secundaria. El planteamiento en este caso es iniciar al alumnado en la comprensión y manejo de las herramientas que emplean geógrafos e historiadores en su trabajo científico, teniendo en todo momento en cuenta el nivel de desarrollo de personas con entre 11 y 13 años de edad. Se busca con ello acercar estas materias al alumnado como laboratorio antes que como colección de relatos y descripciones de utilidad potencialmente baja sin el desarrollo de estos recursos de trabajo. Se intentará ofrecer así una perspectiva de la Geografía y la Historia distinta de la que tradicionalmente se ha brindado al alumnado, al dinamizar el trabajo sobre los problemas que abordan estas disciplinas y sobre aprender a pensar de la manera específica

que su resolución requiere cuando los tratamos desde la perspectiva del científico social, distinta en método y estructura (cognitiva y analítica) de la presente en aquellas disciplinas experimentales en que el alumnado percibe el componente de “ciencia” de forma más intuitiva o, al menos, en las que está más acostumbrado a otorgarles ese tratamiento.

- Unidades finales de bloque (1.4, 2.4 y 3.4): Estas tres unidades didácticas responden a la configuración de sendos proyectos didácticos que suponen un hilo conductor para el bloque en que se programan, siendo uno de ellos, además, la unidad didáctica modelo que se detallará en la segunda parte. En aras de guiar esa idea de conjunto del bloque programado, los tres proyectos se desarrollan en sucesivas fases programadas al final de cada una de las unidades didácticas precedentes del bloque; por tanto, su colocación en la tabla obedece al objetivo de facilitar su lectura y comprensión y no a su ubicación temporal al final del bloque, como así se indica con la información de la columna de los periodos lectivos de impartición y con los signos gráficos de flechas ascendentes.

- Formato:
 - Elementos curriculares de creación propia: aparecen escritos en *letra cursiva*. En caso de tratarse de criterios de evaluación, su nomenclatura se ha establecido en letras mayúsculas para diferenciarlos de los contenidos en la Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo que establece el currículo de ESO en Castilla y León, cuya nomenclatura se realiza con números enteros. Para la nomenclatura de los estándares de aprendizaje evaluable de creación propia se han empleado letras minúsculas, precedidas del ordinal correspondiente al criterio de evaluación que están especificando (es decir, como se realiza con todos los estándares de aprendizaje evaluables de esta programación y de la referida Orden autonómica).
 - Elementos curriculares constituyentes de la categoría de *Impacto del ser humano* dentro de los contenidos clave: aparecen escritos en azul.
 - Elementos curriculares constituyentes de la categoría de *Pensamiento geográfico e histórico* dentro de los contenidos clave: aparecen escritos en verde.
 - Unidades finales de bloque: su título aparece escrito en naranja.

| CURSO | BLOQUE | UNIDADES DIDÁCTICAS | Trimestre | Semanas lectivas | Sesiones | CONTENIDOS CURRICULARES | CONTENIDOS CLAVE | | CRITERIOS DE EVALUACIÓN | ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE |
|--------|---------------------------|-----------------------|---------------|-----------------------------------|----------|--|-------------------------------|---|--|--|
| | | | | | | | <i>Impacto del ser humano</i> | <i>Pensamiento geográfico e histórico</i> | | |
| 1º ESO | Bloque 1: El medio físico | UD 1.1: La Tierra | 1er trimestre | 3ª septiembre - 1ª octubre | 9 | La Tierra y su representación. Lectura e interpretación de imágenes y mapas de diferentes escalas Técnicas de orientación geográfica. Latitud y longitud. <i>Cartografía digital y geolocalización.</i> | | <i>Espacialidad.</i> | 1. Analizar e identificar las formas de representación de nuestro planeta: el mapa y localizar espacios geográficos y lugares en un mapa utilizando datos de coordenadas geográficas. 2. Identificar y distinguir las diferentes representaciones cartográficas y su escala. | 1.1. Clasifica y distingue tipos de mapas y distintas proyecciones. 1.2. Analiza un mapa de husos horarios y diferencia zonas del planeta de similares horas. 1.3. Localiza un punto geográfico en un planisferio y distingue los hemisferios de la Tierra y sus principales características. 1.4. Localiza espacios geográficos y lugares en un mapa utilizando datos de coordenadas geográficas. 2.1. Compara una proyección de Mercator con una de Peters. <i>2.a. Distingue y utiliza la cartografía digital y las aplicaciones basadas en SIG.</i> |
| | | UD 1.2: El relieve | | 2ª octubre (1) - 1ª noviembre (2) | 9 | Componentes básicos y formas del relieve. Localización y caracterización de continentes, océanos, mares y ríos del mundo, Europa, España y Castilla y León. El relieve de los fondos marinos. | | | 3. Tener una visión global del medio físico mundial, europeo y español, en particular en Castilla y León, y de sus características generales. Describir las peculiaridades de este medio físico. 4. Localizar en el mapamundi físico las principales unidades de relieve mundiales y los grandes ríos. (Resto del criterio en siguiente UD) 5. Situar en el mapa los elementos del relieve que configuran el medio físico de Europa y de España y los grandes conjuntos bioclimáticos. Ser capaz de describir las peculiaridades del medio físico europeo y español. | 3.1. Sitúa en un mapa físico las principales unidades del relieve mundial, europeo y español. 3.2. Enumera y describe las peculiaridades del medio físico español. <i>3.a. Describe las características del medio físico castellanoleonés.</i> 4.1. Localiza en un mapa físico mundial los principales elementos y referencias físicas: mares y océanos, continentes, islas y archipiélagos más importantes, además de los ríos y las principales cadenas montañosas. 5.1. Localiza en el mapa las principales unidades y elementos del relieve europeo. 5.2. Explica las características del relieve europeo. 5.3. Describe las diferentes unidades de relieve con ayuda del mapa físico de España. |

| | | | | | | | |
|--|---|----|---|---|--|---|--|
| UD 1.3: El clima, aguas y vegetación. | 3ª -5ª noviembre | 9 | El clima. Elementos, factores, características y distribución. Aguas y formaciones vegetales. Localización de las principales zonas bioclimáticas del mundo, con especial atención al territorio español y europeo. | | <i>Multicausalidad.</i> | 4. Localizar en el globo terráqueo las grandes zonas climáticas e identificar sus características. (Resto del criterio en anterior UD) 6. Conocer, comparar y describir los grandes conjuntos bioclimáticos que conforman el espacio geográfico europeo. 7. Conocer, comparar y describir los grandes conjuntos bioclimáticos que conforman el espacio geográfico español. 8. Conocer los principales espacios naturales de nuestro continente. <i>C. Entender la multicausalidad de los procesos geográficos e históricos.</i> | 4.2. Elabora climogramas y mapas que sitúen los climas del mundo. <i>4.a. Entiende los ríos como elementos de síntesis de clima y relieve.</i> 6.1. Clasifica y localiza en un mapa los distintos tipos de climas de Europa. 7.1. Localiza en un mapa los grandes conjuntos bioclimáticos de España. 8.1. Distingue y localiza en un mapa las zonas bioclimáticas de nuestro continente. <i>C.a. Analiza diferentes causas para explicar un mismo proceso geográfico.</i> |
| UD 1.4: La huella del tiempo humano | fracionado: 2ª octubre (2) / 1ª (1) y 2ª noviembre / 2ª y 3ª diciembre | 12 | La Tierra en el sistema solar. Riesgos naturales, degradación y políticas correctoras. | Análisis de las interacciones del hombre y el medio. <i>Legado medioambiental.</i> | <i>Multicausalidad.</i> <i>Cambio y continuidad.</i> <i>Duración.</i> <i>Evolución y dinamismo.</i> | 9. Conocer, describir y valorar la acción del hombre sobre el medioambiente y sus consecuencias. <i>A. Entender la evolución de la relación del ser humano con su medio a lo largo de la historia.</i> <i>B. Reconocer los conceptos de cambio y continuidad, y evolución y dinamismo, en los procesos geográficos e históricos.</i> <i>C. Entender la multicausalidad de los procesos geográficos e históricos.</i> | 9.1. Realiza búsquedas en medios impresos y digitales referidas a problemas medioambientales actuales y localiza páginas y recursos web directamente relacionados con ellos. <i>9.a. Relaciona las políticas correctoras como consecuencia de la modificación del medio por el ser humano.</i> <i>A.a. Identifica la huella del ser humano sobre el medioambiente en distintas épocas y culturas.</i> <i>A.b. Explica el modo en que el medioambiente condiciona la vida del ser humano y su toma de decisiones.</i> <i>A.c. Identifica los factores de impacto medioambiental de su entorno próximo.</i> <i>A.d. Sintetiza y dimensiona la interrelación del ser humano y el medio en el espacio y en el tiempo.</i> <i>B.a. Analiza qué elementos del medio en que vive son herencia de procesos geográficos anteriores.</i> <i>C.a. Analiza diferentes causas para explicar un mismo proceso geográfico.</i> |

| CURSO | BLOQUE | UNIDADES DIDÁCTICAS | Trimestre | Semanas lectivas | Sesiones | CONTENIDOS CURRICULARES | CONTENIDOS CLAVE | | CRITERIOS DE EVALUACIÓN | ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE |
|--------|--------------------------|---|--------------|-----------------------|----------|--|--|---|--|---|
| | | | | | | | <i>Impacto del ser humano</i> | <i>Pensamiento geográfico e histórico</i> | | |
| 1º ESO | Bloque 2: La Prehistoria | UD 2.1: La hominización y el Paleolítico | 2º trimestre | 2ª y 3ª enero | 6 | La Prehistoria. Prehistoria: periodización y concepto. La evolución de las especies y la hominización. Paleolítico: etapas; características de las formas de vida: los cazadores recolectores. | | | 4. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos más relevantes de la Prehistoria para adquirir una perspectiva global de su evolución. (Resto del criterio en el siguiente bloque)5. Entender el proceso de hominización6. Datar la Prehistoria y conocer las características de la vida humana correspondientes a los dos periodos en que se divide: Paleolítico y Neolítico. | 4.a. Comprende las distintas etapas en que se divide el Paleolítico y reconoce las tecnologías y funcionalidades en que se fundamenta su distinción.5.1. Reconoce los cambios evolutivos hasta llegar a la especie humana. 6.1. Explica la diferencia de los periodos en que se divide la prehistoria y describe las características básicas de cada uno de los periodos. |
| | | UD 2.2: El Neolítico | | 5ª enero - 2ª febrero | 8 | Neolítico: la revolución agraria y la expansión de las sociedades humanas; sedentarismo; artesanía y comercio; organización social; aparición de los ritos. | <i>Análisis de las interacciones del hombre y el medio. Legado medioambiental.</i> | <i>Multicausalidad. Legado histórico.</i> | 4. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos más relevantes de la Prehistoria para adquirir una perspectiva global de su evolución. (Resto del criterio en el siguiente bloque) 6. Datar la Prehistoria y conocer las características de la vida humana correspondientes a los dos periodos en que se divide: Paleolítico y Neolítico. 7. Identificar los primeros ritos religiosos. <i>A. Entender la evolución de la relación del ser humano con su medio a lo largo de la historia. C. Entender la multicausalidad de los procesos geográficos e históricos.</i> | 4.1. Analiza la trascendencia de la revolución neolítica y el papel de la mujer en ella. 7.1. Reconoce las funciones de los primeros ritos religiosos como los de la diosa madre. <i>A.b. Explica el modo en que el medioambiente condiciona la vida del ser humano y su toma de decisiones. C.b. Analiza diferentes causas para explicar un mismo proceso histórico.</i> |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------|---|---|----|-------------------------|--|--|-------------------------------|--|--|---|---|---|---|
| UD 2.3: La Edad de los Metales | UD 2.4: Exponiendo la Prehistoria | 4ª febrero - 2ª marzo | fraccionado: 4ª enero / 3ª febrero / 3ª y 4ª marzo | 9 | 11 | La Edad de los Metales. | Aspectos significativos de la Prehistoria en la Península Ibérica. Atapuerca. Arte prehistórico. | | <i>Legado medioambiental.</i> | | Fuentes históricas. <i>Duración. Diacronía y sincronía. Cambio y continuidad.</i> | 4. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos más relevantes de la Prehistoria para adquirir una perspectiva global de su evolución. (Resto del criterio en siguiente bloque) 6. Datar la Prehistoria y conocer las características de la vida humana correspondientes a los dos periodos en que se divide: Paleolítico y Neolítico. | 1. Identificar, nombrar y clasificar fuentes históricas. 2. Explicar las características de cada tiempo histórico y ciertos acontecimientos que han determinado cambios fundamentales en el rumbo de la historia, diferenciando periodos que facilitan su estudio e interpretación. 3. Distinguir la diferente escala temporal de etapas como la Prehistoria y la Historia Antigua. 4. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos más relevantes de la Prehistoria para adquirir una perspectiva global de su evolución. (Resto del criterio en el siguiente bloque) 3. Entender que los acontecimientos y procesos ocurren a lo largo del tiempo y a la vez en el tiempo (diacronía y sincronía). (Bloque 3 en la orden CyL) <i>A. Entender la evolución de la relación del ser humano con su medio a lo largo de la historia.</i> <i>B. Reconocer los conceptos de cambio y continuidad, y evolución y dinamismo, en los procesos geográficos e históricos.</i> | 4.b. Comprende las distintas etapas en que se divide la edad de los metales y reconoce las tecnologías en que se fundamenta su distinción. 4.c. Analiza la evolución social desarrollada durante la Edad de los Metales. 6.1. Explica la diferencia de los periodos en que se divide la prehistoria y describe las características básicas de cada uno de los periodos. | 1.1. Comprende que la historia no se puede escribir sin fuentes, ya sean restos materiales o textuales. 1.2. Nombra e identifica cuatro clases de fuentes históricas. 2.1. Ordena temporalmente algunos hechos históricos y otros hechos relevantes utilizando para ellos las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad. 2.a. Contextualiza la importancia de los yacimientos de Atapuerca en el descubrimiento de fuentes primarias para el conocimiento de la evolución del hombre. 3.1. Realiza diversos tipos de ejes cronológicos. 4.a. Comprende las distintas etapas en que se divide el Paleolítico y reconoce las tecnologías y funcionalidades en que se fundamenta su distinción. 3.1. Entiende que varias culturas convivían a la vez en diferentes enclaves geográficos. (Bloque 3 en la orden CyL) <i>A.a. Identifica la huella del ser humano sobre el medioambiente en distintas épocas y culturas.</i> <i>B.b. Comprende qué elementos permanecen inalterados entre diferentes etapas históricas.</i> |
|-----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------|---|---|----|-------------------------|--|--|-------------------------------|--|--|---|---|---|---|

| CURSO | BLOQUE | UNIDADES DIDÁCTICAS | Trimestre | Semanas lectivas | Sesiones | CONTENIDOS CURRICULARES | CONTENIDOS CLAVE | | CRITERIOS DE EVALUACIÓN | ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE |
|--------|---|------------------------------|---------------|------------------|----------|--|---|--|---|--|
| | | | | | | | <i>Impacto del ser humano</i> | <i>Pensamiento geográfico e histórico</i> | | |
| 1º ESO | Bloque 3: Las primeras civilizaciones históricas y el mundo clásico | UD 3.1: Mesopotamia y Egipto | 3er trimestre | 2ª - 4ª abril | 9 | Las primeras civilizaciones. Culturas urbanas. Mesopotamia y Egipto. Sociedad, economía y cultura. | <i>Análisis de las interacciones del hombre y el medio.</i> | <i>Fuentes históricas. Diacronía y sincronía. Cambio y continuidad. Multicausalidad. Espacialidad.</i> | <p>1. Datar la Edad Antigua y conocer algunas características de la vida humana en este periodo.</p> <p>2. Conocer el establecimiento y la difusión de diferentes culturas, después del Neolítico.</p> <p>3. Entender que los acontecimientos y procesos ocurren a lo largo del tiempo y a la vez en el tiempo (diacronía y sincronía).</p> <p>4. Reconocer la importancia del descubrimiento de la escritura.</p> <p>5. Explicar las etapas en las que se divide la historia de Egipto.</p> <p>6. Identificar las principales características de la religión egipcia.</p> <p>7. Describir algunos ejemplos arquitectónicos de Egipto y de Mesopotamia.</p> <p>4. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos más relevantes de la Historia Antigua para adquirir una perspectiva global de su evolución. (Resto del criterio en el bloque anterior)</p> <p><i>A. Entender la evolución de la relación del ser humano con su medio a lo largo de la historia.</i></p> <p><i>B. Reconocer los conceptos de cambio y continuidad, y evolución y dinamismo, en los procesos geográficos e históricos.</i></p> | <p>1.1. Distingue etapas dentro de la Historia Antigua.</p> <p>2.1. Describe las formas de organización socio-económica y política, nuevas hasta entonces, como los diversos imperios de Mesopotamia y de Egipto.</p> <p><i>2.a. Describe los rasgos característicos de la aparición de la cultura urbana.</i></p> <p>3.1. Entiende que varias culturas convivían a la vez en diferentes enclaves geográficos.</p> <p>4.1. Diferencia entre las fuentes prehistóricas (restos materiales, ágrafos) y las fuentes históricas (textos).</p> <p>5.1. Interpreta un mapa cronológico-geográfico de la expansión egipcia.</p> <p>5.2. Describe las principales características de las etapas históricas en que se divide Egipto: reinas y faraones.</p> <p>6.1. Explica cómo materializaban los egipcios su creencia en la vida del más allá.</p> <p>6.2. Realiza un mapa conceptual con los principales dioses del panteón egipcio.</p> <p>7.1. Localiza los principales ejemplos de la arquitectura egipcia y mesopotámica.</p> <p><i>A.a. Identifica la huella del ser humano sobre el medioambiente en distintas épocas y culturas.</i></p> <p><i>B.b. Comprende qué elementos permanecen inalterados entre diferentes etapas históricas.</i></p> |

| | | | | | | | | |
|---|--|---|----------|--|--------------------------------------|---|--|---|
| <p>UD 3.4: Vuelta ciclista a Hispania</p> | | <p>fraccionado: 1ª mayo (2) / 4ª mayo (2) / 2ª y 3ª junio (5)</p> | <p>9</p> | <p>La Península Ibérica: los pueblos prerromanos y la Hispania romana. El proceso de romanización. La ciudad y el campo. Arte romano en Hispania: análisis de las manifestaciones artísticas más significativas.</p> | <p><i>Legado medioambiental.</i></p> | <p><i>Fuentes históricas. Duración. Diacronía y sincronía. Cambio y continuidad. Multicausalidad. Legado histórico. Espacialidad.</i></p> | <p>2. Conocer el establecimiento y la difusión de diferentes culturas, después del Neolítico. 3. Entender que los acontecimientos y procesos ocurren a lo largo del tiempo y a la vez en el tiempo (diacronía y sincronía). 4. Reconocer la importancia del descubrimiento de la escritura. 9. Entender la trascendencia de los conceptos “democracia” y “colonización”. 15. Establecer conexiones entre el pasado de la Hispania romana y el presente. 16. Reconocer los conceptos de cambio y continuidad en la historia de la Roma antigua. <i>A. Entender la evolución de la relación del ser humano con su medio a lo largo de la historia.</i> <i>B. Reconocer los conceptos de cambio y continuidad, y evolución y dinamismo, en los procesos geográficos e históricos.</i> <i>C. Entender la multicausalidad de los procesos históricos.</i></p> | <p><i>2.b. Identifica las culturas indígenas de la Península Ibérica que entraron en contacto con las civilizaciones históricas.</i> 3.1. Entiende que varias culturas convivían a la vez en diferentes enclaves geográficos. 4.1. Diferencia entre las fuentes prehistóricas (restos materiales, ágrafos) y las fuentes históricas (textos). <i>9.a. Interpreta los fundamentos de las colonizaciones fenicia y griega de la Península Ibérica y su influencia sobre la sociedad, economía y política de las culturas indígenas.</i> 15.1. Hace un mapa de la Península Ibérica donde se reflejen los cambios administrativos en época romana. 15.2. Analiza diversos ejemplos del legado romano que sobreviven en la actualidad. 16.1. Entiende qué significó la “romanización” en distintos ámbitos sociales y geográficos. <i>A.a. Identifica la huella del ser humano sobre el medioambiente en distintas épocas y culturas.</i> <i>B.a. Analiza qué elementos del medio en que vive son herencia de procesos geográficos anteriores.</i> <i>C.a. Analiza diferentes causas para explicar un mismo proceso geográfico.</i></p> |
|---|--|---|----------|--|--------------------------------------|---|--|---|

2.- Perfil de la materia

A continuación se presentan los cuadros de desarrollo de cada unidad didáctica (a excepción de la unidad 1.4, que se detallará en la siguiente parte de este trabajo), acompañando a la distribución ya conocida por la tabla anterior de los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que competen a la unidad, con el enunciado de actividades didácticas programadas de tal forma que todos los estándares estén trabajados al menos en una de ellas. Así mismo, con la intención de dotar a estas actividades de mayor potencialidad de enseñanza y aprendizaje se ha dotado a las mismas de un tamaño y profundidad suficientes de tal forma que una misma actividad trabaja a la vez en la mayor parte de los casos varios estándares (sin pasar en ningún caso de tres); de nuevo, se trata de generar y aprovechar las oportunidades didácticas que ofrece el temario de la asignatura para que el trabajo del alumnado resulte más completo, asumiendo en todo momento la necesidad de evitar el estudio a partir de compartimentos estancos, y obteniendo progresivamente mayor autonomía en la relación de distintos contenidos, materias y en el uso de los recursos pertinentes para ello. Por último, cada cuadro incluye la mención de las competencias trabajadas en cada actividad enunciada, quedando todas ellas resumidas por estándares en la tabla incluida al final de este perfil de materia.

- **Bloque 1: El medio físico:** Este primer bloque acerca al alumnado los conocimientos sobre los elementos que componen el medio físico pivotando sobre tres temáticas centrales: el relieve del planeta y el clima (tratando las escalas planetaria, continental, estatal y autonómica), y la relación del ser humano con dicho medio. Este último punto es en realidad el que orienta el enfoque de trabajo del bloque, pues en todo momento se busca poner en contacto los conocimientos descriptivos que el alumnado ha de adquirir para su comprensión y análisis del medio con el modo en que el ser humano gestiona su presencia en el mismo, su obtención y empleo de recursos, o su percepción. Esto se hace tanto a partir de la familiarización (y el aprendizaje de su uso) con las diferentes formas de representación del espacio que el ser humano ha ido desarrollando para su conocimiento del medio y con el desarrollo de instrumentos esenciales en el estudio y la toma de decisiones tendentes a la resolución de problemas de carácter espacial, como a nivel sensorial (de ahí que algunas actividades se centren en planteamientos

didácticos en torno al espacio vivido del alumnado); en definitiva, en ningún momento se trata de ver mapas descriptivos sin más, sino de aprender a utilizarlos para obtener información de ellos o aprender a representarla en los mismos, haciendo hincapié en la intencionalidad analítica que ha de guiar la labor del científico social. Como se verá en la siguiente parte del trabajo, esta misma declaración de intenciones es la que justifica en cierta forma la oportunidad de programar al final del bloque un proyecto que busca de forma secuenciada generar un trabajo de investigación y pensamiento crítico del alumnado sobre el impacto del ser humano en el medio con que se relaciona.

| Bloque | Unidad | Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje | Actividades | Competencias |
|--|---|--|---|--|--|----------------------------|
| Bloque 1: El medio físico | UD 1.1: La Tierra | La Tierra en el sistema solar. La Tierra y su representación. Lectura e interpretación de imágenes y mapas de diferentes escalas Técnicas de orientación geográfica. Latitud y longitud. <i>Cartografía digital y geolocalización.</i> <i>Espacialidad.</i> | 1. Analizar e identificar las formas de representación de nuestro planeta: el mapa. | 1.1. Clasifica y distingue tipos de mapas y distintas proyecciones. | · Comparación de diferentes tipos de mapas para su comprensión y clasificación en una tabla según escala y función, proyección y orientación/perspectiva (posición centrada del Atlántico, del Pacífico, inversión de hemisferios ...). A partir de la visualización previa de un planisferio realizado conforme a la proyección de Mercator, otro conforme a la de Peters, otro invertido que sitúe el hemisferio sur arriba, y otro centrado en el Pacífico y no el Atlántico, se realizarán cuatro mapas mentales representando cada planisferio sin tenerlo delante. Finalmente se debatirá en clase sobre las diferencias de comprensión y percepción del espacio en función de la proyección empleada. | CL, CMCT, AA, CSC, IE, CEC |
| | | | 2. Identificar y distinguir las diferentes representaciones cartográficas y su escala. | 2.1. Compara una proyección de Mercator con una de Peters. | | |
| | | | 1. Analizar e identificar las formas de representación de nuestro planeta: localizar espacios geográficos y lugares en un mapa utilizando datos de coordenadas geográficas. | 1.2. Analiza un mapa de husos horarios y diferencia zonas del planeta de similares horas. 1.3. Localiza un punto geográfico en un planisferio y distingue los hemisferios de la Tierra y sus principales características. 1.4. Localiza espacios geográficos y lugares en un mapa utilizando datos de coordenadas geográficas. | · Búsqueda en Google Earth de puntos concretos del globo a partir de coordenadas aleatorias: los alumnos deberán calcular su hora actual y definir sus características geográficas básicas en cuanto a clima, relieve, paisaje, etc.. Seguidamente, buscarán un punto de otro continente que crean que estimen que tiene características similares (aún no han aprendido esos contenidos, se busca trabajar sobre sus conocimientos y concepciones previas). Por último se procederá a la lectura del artículo <i>Por qué España tiene un huso horario que no le corresponde (y hay un debate para cambiarlo)</i> (http://www.bbc.com/mundo/noticias-37762613), realizando un breve debate en clase sobre las razones del horario español y si debería de cambiarse o no. | CL, CMCT, CD, AA, CSC |
| 2. Identificar y distinguir las diferentes representaciones cartográficas y su escala. | 2.a. <i>Distingue y utiliza la cartografía digital y las aplicaciones basadas en SIG.</i> | · Excursión para trabajo de campo con cartografía en papel y digital: se dividirá a los alumnos en dos grupos (cada uno al cargo de un profesor) que diseñarán dos itinerarios diferentes desde el mismo punto de salida al mismo punto de intercambio (que será un punto elevado con vista panorámica sobre una población y su entorno), marcando sobre el mapa hitos o puntos de interés utilizando la simbología adecuada. Un grupo utilizará cartografía en papel y el otro un GPS. En el punto de intercambio cada grupo entregará al otro su mapa y sus herramientas para que el otro pueda seguir de vuelta el itinerario trazado identificando así mismo los puntos de interés señalizados. En el aula se finalizará la actividad dibujando un mapa mental de la vista desde el punto de intercambio, que se comparará con las fotos tomadas por el profesor en ese punto durante la excursión y con la proyección e información de los puntos de interés de los itinerarios realizados sobre un mapa que realizará cada alumno empleando ArcGis Online. | CL, CMCT, CD, AA, CSC, IE | | | |

CL: Competencia lingüística; CMCT: Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; CD: Competencia digital; AA: Aprender a aprender; CSC: Competencias sociales y cívicas; IE: Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; CEC: Conciencia y expresiones culturales.

| Bloque | Unidad | Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje | Actividades | Competencias |
|------------------------------|--|---|--|---|--|---------------------------|
| Bloque 1: El medio físico | UD 1.2: El relieve | Componentes básicos y formas del relieve. Localización y caracterización de continentes, océanos, mares y ríos del mundo, Europa, España y Castilla y León. El relieve de los fondos marinos. | 3. Tener una visión global del medio físico mundial y europeo de sus características generales. Describir las peculiaridades de este medio físico. | 3.1. Sitúa en un mapa físico las principales unidades del relieve mundial y europeo. | · Se indicará por grupos de 3-4 alumnos un punto de partida fuera de Europa y uno de llegada en el continente europeo para que establezcan la ruta, los medios de transporte utilizados y los principales elementos físicos y las unidades de relieve que encuentren en el trayecto. Se trabajará sobre el Atlas Digital Escolar (ADE) y la unidad de relieve característica del punto de llegada será en todos los casos diferente. | CL, CMCT, CD, AA, CSC, IE |
| | | | 4. Localizar en el mapamundi físico las principales unidades de relieve mundiales y los grandes ríos. | 4.1. Localiza en un mapa físico mundial los principales elementos y referencias físicas: mares y océanos, continentes, islas y archipiélagos más importantes, además de los ríos y las principales cadenas montañosas. | | |
| | | | 5. Situar en el mapa los elementos del relieve que configuran el medio físico de Europa y de España y los grandes conjuntos bioclimáticos. Ser capaz de describir las peculiaridades del medio físico europeo y español. | 5.1. Localiza en el mapa las principales unidades y elementos del relieve europeo. | · Trabajando en los mismos grupos, en esta actividad se seleccionarán diferentes áreas del continente europeo en las que predomine la misma unidad de relieve característica del punto de llegada de la actividad anterior (áreas montañosas, litorales, de llanuras, etc.). Se trabajará sobre mapas en papel y el producto final de la actividad consistirá en la realización de un mural descriptivo y comparativo (de formación y localización) de la presencia de esa unidad de relieve en el continente. | CL, CMCT, AA, CSC, IE |
| | | | | 5.2. Explica las características del relieve europeo. | | |
| | | 3. Tener una visión global del medio físico español, en particular en Castilla y León, y de sus características generales. Describir las peculiaridades de este medio físico. | 3.1. Sitúa en un mapa físico las principales unidades del relieve español. | · Se le aportará a la clase una serie de piezas musicales, debiendo cada alumno seleccionar aquella cuya escucha le transmita sensaciones semejantes a las de algún paisaje de una de las principales unidades del relieve español que conozca y sepa ubicar. El trabajo consistirá en la realización de una infografía digital sobre las características de relieve del lugar evocado y la sensación percibida por la que empatiza con la pieza seleccionada. Las infografías y las piezas se colocarán como enlace sobre un mapa físico de España trabajado en ArcGis Online. | CL, CMCT, CD, AA, CSC, CEC | |
| | 5. Situar en el mapa los elementos del relieve que configuran el medio físico de Europa y de España y los grandes conjuntos bioclimáticos. Ser capaz de describir las peculiaridades del medio físico europeo y español. | 3.2. Enumera y describe las peculiaridades del medio físico español. | | | | |
| | | 3. Tener una visión global del medio físico español, en particular en Castilla y León, y de sus características generales. Describir las peculiaridades de este medio físico. | 5.3. Describe las diferentes unidades de relieve con ayuda del mapa físico de España. | · Tomando distintos fragmentos de obras de Miguel Delibes descriptivos de paisajes de Castilla y León, los alumnos deberán dibujar el paisaje referido e intentar localizarlo en un mapa. | CL, CMCT, AA, CSC, CEC | |
| | | | 3.a. Describe las características del medio físico castellanoleonés. | | | |

| Bloque | Unidad | Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje | Actividades | Competencias |
|------------------------------|---------------------|--|---|--|--|---------------------------|
| Bloque 1: El medio físico | UD 1.3: El clima | El clima. Elementos, factores, características y distribución. Aguas y formaciones vegetales. Localización de las principales zonas bioclimáticas del mundo, con especial atención al territorio español y europeo. <i>Multicausalidad.</i> <i>Espacialidad.</i> | 4. Localizar en el globo terráqueo las grandes zonas climáticas e identificar sus características. | 4.2. Elabora climogramas y mapas que sitúen los climas del mundo. | · Juego por equipos (3-4 alumnos): se le entregarán a cada equipo datos para elaborar varios diagramas ombrotérmicos sin determinar el clima de procedencia para que realicen dichos diagramas y traten de averiguar el clima que representan, localicen sobre un mapamundi las zonas en que está presente y lo expliquen al resto de la clase, que tendrá que argumentar si está o no de acuerdo. | CL, CMCT, AA, CSC, IE |
| | | | 6. Conocer, comparar y describir los grandes conjuntos bioclimáticos que conforman el espacio geográfico europeo. | 6.1. Clasifica y localiza en un mapa los distintos tipos de climas de Europa. | · Semejanzas y diferencias bioclimáticas: cada alumno seleccionará una zona bioclimática de la Península Ibérica y buscará una zona de Europa y otra de otro continente donde puede encontrar características semejantes. Sobre un mapa de Europa cada alumno indicará para el resto de la clase la localización, extensión y características que definan cada zona bioclimática identificada así mismo en el continente. Como último paso de la actividad, los alumnos localizarán, identificarán y caracterizarán aquellas zonas bioclimáticas de España sin equiparación en el resto del continente, y aquellas del resto del continente no identificables en territorio español, debiendo indicar las causas por las que creen que no se producen estas coincidencias. | CL, CMCT, CD, AA, CSC |
| | | | 7. Conocer, comparar y describir los grandes conjuntos bioclimáticos que conforman el espacio geográfico español. | 7.1. Localiza en un mapa los grandes conjuntos bioclimáticos de España. | | |
| | | | 8. Conocer los principales espacios naturales de nuestro continente | 8.1. Distingue y localiza en un mapa las zonas bioclimáticas de nuestro continente. | | |
| | | | 4. Localizar en el globo terráqueo las grandes zonas climáticas e identificar sus características. <i>C. Entender la multicausalidad de los procesos geográficos e históricos.</i> | 4.a. <i>Entiende los ríos como elementos de síntesis de clima y relieve.</i> <i>C.a. Analiza diferentes causas para explicar un mismo proceso geográfico.</i> | · Dividida la clase en grupos de 3-4 alumnos, cada uno elegirá uno de los principales ríos del mundo y realizará un mapa expresivo de su cuenca hidrográfica y las unidades de relieve y climas que en ella se dan, exponiendo a la clase el resultado y la relación que puedan establecer entre esas condiciones de relieve y climáticas de la cuenca, y las características del río. | CL, CMCT, CD, AA, CSC, IE |

➤ **Bloque 2: La Prehistoria:** En este segundo bloque del curso, coincidente con el segundo trimestre (como el bloque 1 lo era con el primero), la asignatura bascula de materia central de estudio desde la Geografía a la Historia. En concreto el bloque se centra en el estudio de la Prehistoria, delimitada ésta conforme al criterio clásico (cabiendo otros) del tiempo de existencia y desarrollo de las diferentes especies de homínidos hasta el actual Homo Sapiens, previo a la aparición de la escritura en las sociedades humanas. De nuevo, como a lo largo de todo el curso, se tienden puentes desde el hilo conductor de la relación del hombre con el medio, como condicionante de la evolución humana y como modificado por ésta. No siendo el componente ambiental evidentemente el único que incide en los diferentes procesos desarrollados durante la Prehistoria (y en base a los cuales se establece la periodización que en esta programación también es base de la división entre diferentes unidades didácticas), irán apareciendo en las sucesivas unidades didácticas conceptos y herramientas del pensamiento histórico y geográfico en que se está introduciendo al alumnado aportando mayor valor al proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura.

• Exponiendo la Prehistoria: el proyecto que se va a desarrollar a lo largo de este bloque consistirá en la preparación de los materiales para una exposición que la clase realizará con carácter divulgativo para el resto del centro. Tomando en parte como excusa la impartición de los contenidos propios de la Prehistoria en la Península Ibérica, y a través de diversas actividades y de la visita a los yacimientos de Atapuerca el alumnado preparará elementos que muestren el concepto e importancia de las fuentes históricas (desde la ficción de qué fuentes podrían quedar del presente para la posteridad, o desde la simulación o análisis de fuentes de temática tecnológica y artística), la distribución de yacimientos con restos paleolíticos o neolíticos en la Península Ibérica, la periodización de la Prehistoria y su caracterización y proporcionalidad, recreará a partir de fuentes su interpretación de cómo se pudo producir el encuentro entre las culturas griega colonizadora y tartésica, y elaborarán por último la maqueta de un poblado de la Edad de Cobre. El objetivo en definitiva es cambiar el papel del alumnado situándole a la vez en una doble posición de adquirente y divulgador de conocimiento, con lo que

se espera conseguir tanto un incremento de la motivación y de la capacidad de atención en clase o en la realización de las actividades, como el incentivo de sus capacidades de análisis ante la necesidad de trasladar el aprendizaje a la creación de materiales.

| Bloque | Unidad | Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje | Actividades | Competencias |
|--------------------------|--|---|--|---|---|----------------------------|
| Bloque 2: La Prehistoria | UD 2.1: La hominización y el Paleolítico | La Prehistoria. Prehistoria: periodización y concepto. La evolución de las especies y la hominización. Paleolítico: etapas; características de las formas de vida: los cazadores recolectores. | 5. Entender el proceso de hominización | 5.1. Reconoce los cambios evolutivos hasta llegar a la especie humana. | · Identificación de homínidos: la actividad estará preparada utilizando la aplicación de internet HSP. En una primera fase se vinculan nombres de especies de homínidos en la línea evolutiva del Homo sapiens y un cuadro de características identificativas. En la segunda fase, sobre una imagen de representación teórica de cada especie, se tendrá que vincular cada característica identificativa a la parte del cuerpo a que se refiere, explicando en el lenguaje del alumno el significado de esa característica. | CL, CMCT, CD, AA |
| | | | 4. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos más relevantes de la Prehistoria para adquirir una perspectiva global de su evolución. | 4.a. <i>Comprende las distintas etapas en que se divide el Paleolítico y reconoce las tecnologías y funcionalidades en que se fundamenta su distinción.</i> | · Desastre en el museo: en el almacén del museo arqueológico se ha caído la estantería donde se guardaban los útiles líticos del Paleolítico y han quedado todos mezclados por el suelo. El conserje (papel del profesor) no tiene ni idea de dónde va cada cosa y nos pide ayuda: se entrega por grupos de 3 alumnos un conjunto de 6 piezas (dibujadas en cartas), encargándose un alumno del Paleolítico Inferior, otro del Medio y el tercero del Superior. Deberán acordar dentro del grupo las piezas que corresponden a cada periodo y explicarle al conserje con sus palabras por qué asignan las piezas como lo hacen y para qué servía cada una (no se termina de fiar de que no lo hagan los alumnos al azar). | CL, CMCT, AA, CSC, IE, CEC |
| | | | 6. Datar la Prehistoria y conocer las características de la vida humana correspondientes a los dos periodos en que se divide: Paleolítico y Neolítico. | 6.1. Explica la diferencia de los periodos en que se divide la prehistoria y describe las características básicas de cada uno de los periodos. | | |

| Bloque | Unidad | Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje | Actividades | Competencias |
|--------------------------|----------------------|--|--|--|--|----------------------------|
| Bloque 2: La Prehistoria | UD 2.2: El Neolítico | Neolítico: la revolución agraria y la expansión de las sociedades humanas; sedentarismo; artesanía y comercio; organización social; aparición de los ritos. <i>Análisis de las interacciones del hombre y el medio.</i> <i>Legado medioambiental.</i> <i>Legado histórico.</i> <i>Multicausalidad.</i> | 4. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos más relevantes de la Prehistoria para adquirir una perspectiva global de su evolución. | 4.1. Analiza la trascendencia de la revolución neolítica y el papel de la mujer en ella. | · Reproducción en arcilla de figuras femeninas del culto a la fertilidad, y visualización de un fragmento del documental "Historias de la Edad de Piedra", tratado con la herramienta Edpuzzle para insertar preguntas que guíen asuntos sobre los que deban reflexionar. Se realizará una puesta en común para analizar el diferente papel de la mujer en el Neolítico y en la actualidad, entre otros factores a partir de la evolución de los cánones representados y de su participación en la economía del grupo. | CL, CMCT, CD, AA, CSC, CEC |
| | | | 7. Identificar los primeros ritos religiosos. | 7.1. Reconoce las funciones de los primeros ritos religiosos como los de la diosa madre. | | |
| | | | 4. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos más relevantes de la Prehistoria para adquirir una perspectiva global de su evolución. <i>A. Entender la evolución de la relación del ser humano con su medio a lo largo de la historia.</i> <i>C. Entender la multicausalidad de los procesos geográficos e históricos.</i> | 4.1. Analiza la trascendencia de la revolución neolítica. <i>A.b. Explica el modo en que el medioambiente condiciona la vida del ser humano y su toma de decisiones.</i> <i>C.b. Analiza diferentes causas para explicar un mismo proceso histórico.</i> | · Elaboración individual de un mapa conceptual sobre las contradicciones de la revolución neolítica en cuanto a la alteración de la condiciones de vida humanas y el papel que juega en ello la interacción con el medioambiente (influencia de cambios climáticos, cambio de relación con el medio (agricultura, ganadería)). El soporte será digital mediante el empleo de herramientas disponibles online (ej.: Padlet) | CL, CMTC, CD, AA, CSC |

| Bloque | Unidad | Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje | Actividades | Competencias |
|--------------------------|--------------------------------|-------------------------|--|---|--|------------------------|
| Bloque 2: La Prehistoria | UD 2.3: La Edad de los Metales | La Edad de los Metales. | 4. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos más relevantes de la Prehistoria para adquirir una perspectiva global de su evolución. | 4.b. <i>Comprende las distintas etapas en que se divide la edad de los metales y reconoce las tecnologías en que se fundamenta su distinción.</i> | <ul style="list-style-type: none"> · Juego por equipos tipo "trivial": se dividirá la clase en grupos de tres alumnos, encargándose cada uno de una de las etapas en que se divide la edad de los metales con dos finalidades: sintetizar el contenido a sus compañeros de equipo y elaborar preguntas para los otros grupos. | CL, CMCT, AA, CSC |
| | | | 6. Datar la Prehistoria y conocer las características de la vida humana correspondientes a los dos periodos en que se divide: Paleolítico y Neolítico. | 6.1. Explica la diferencia de los periodos en que se divide la prehistoria y describe las características básicas de cada uno de los periodos. | | |
| | | | 4. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos más relevantes de la Prehistoria para adquirir una perspectiva global de su evolución. | 4.c. <i>Analiza la evolución social desarrollada durante la Edad de los Metales.</i> | <ul style="list-style-type: none"> · Visita al Museo Arqueológico de Valladolid (centrada en las piezas de la Edad de los Metales) y realización del taller didáctico "Historias de Vacceos". En el taller conocerán la cultura vaccea a través de personajes de la época que cuentan su historia y su día a día, y de reproducciones que los alumnos pueden ver y tocar. Se pedirá a los alumnos que seleccionen cinco piezas que tengan usos diferentes (del museo o de las tocadas en el taller), con el fin de que elaboren una tabla en la que asocien cada pieza a su uso y a la característica social de este periodo que represente (ej.: arma - guerra - sociedad jerarquizada). | CL, CMCT, AA, CSC, CEC |

| Bloque | Unidad | Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje | Actividades | Competencias |
|--------------------------|------------------------------------|--|--|--|--|------------------------|
| Bloque 2: La Prehistoria | UD 2.4: Exponiendo La Prehistoria. | <p>Aspectos significativos de la Prehistoria en la Península Ibérica. Atapuerca. Arte prehistórico.</p> <p>Fuentes históricas. Duración. Diacronía y sincronía. Cambio y continuidad. Legado medioambiental.</p> | 1. Identificar, nombrar y clasificar fuentes históricas. | 1.1. Comprende que la historia no se puede escribir sin fuentes, ya sean restos materiales o textuales. | · Se pide a los alumnos que traigan un objeto que ya no usen, pero que les identifique (que no sea un texto) y con el que un supuesto historiador de otra época pudiera sacar información descriptiva de su modo de vida o de la significación del objeto en la época a la que pertenece. Los objetos serán introducidos en un cajón (o varios) donde haya suficiente espacio para verlos separadamente, que será exhibido como parte de la exposición. El objetivo es que los alumnos entiendan el modo en que un historiador trata de explicar el pasado a partir de las fuentes primarias de que dispone (en este caso no textuales), con la complejidad añadida para su lectura dado el caso de que estas fuentes, como las prehistóricas, carecen de texto. | AA, CSC, IE, CEC |
| | | | 2. Explicar las características de cada tiempo histórico y ciertos acontecimientos que han determinado cambios fundamentales en el rumbo de la historia, diferenciando periodos que facilitan su estudio e interpretación. | 2.a. Contextualiza la importancia de los yacimientos de Atapuerca en el descubrimiento de fuentes primarias para el conocimiento de la evolución del hombre. | · Visita a los Yacimientos de Atapuerca y realización del taller didáctico "Arte y adorno personal" impartido en el CAREX (Centro de Arqueología Experimental). En el taller podrán desarrollar su creatividad elaborando un colgante con conchas y piedras. También pintarán sobre paneles con las mismas técnicas que se empleaban en el arte prehistórico. A partir de este aprendizaje, de vuelta en el instituto los alumnos en grupos de 3 o 4 miembros realizarán pinturas sobre paneles o piezas de adorno utilizando las técnicas aprendidas en el taller, y respetando las temáticas del arte paleolítico, que serán así mismo parte de la exposición. | CMCT, AA, CSC, IE, CEC |

impartido al finalizar la UD 2.1

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|-----------------------------------|---|
| | | | <p>1. Identificar, nombrar y clasificar fuentes históricas.</p> <p>4. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos más relevantes de la Prehistoria para adquirir una perspectiva global de su evolución.</p> | <p>1.2. Nombra e identifica cuatro clases de fuentes históricas.</p> <p>4.a. <i>Comprende las distintas etapas en que se divide el Paleolítico y reconoce las tecnologías y funcionalidades en que se fundamenta su distinción.</i></p> | <p>· Se dividirá la clase en grupos de cuatro alumnos y cada grupo, a su vez, en parejas. A una mitad del grupo se le entregará una breve descripción de una fuente histórica sin imagen, y a la otra mitad se le darán imágenes sin texto descriptivo. Todas las piezas serán fuentes históricas paleolíticas o neolíticas halladas en la Península Ibérica (ej: un resto fósil, un útil lítico, una imagen de arte prehistórico, etc) y todas las del mismo grupo tendrán algo en común (ej.: periodo o temática). El grupo deberá consensuar: la identificación de piezas y descripciones y el tipo de fuente de que se trata; el periodo al que pertenecen; y el "todo" que tienen en común las fuentes del grupo. Con todas las fuentes se elaborará un mapa gigante en el que se clavarán las imágenes y descripciones indicando la ubicación del yacimiento al que pertenecen (el profesor aportará únicamente el nombre del yacimiento, la localización de los mismos la harán los propios alumnos). El mapa será el siguiente elemento de la exposición.</p> | <p>TODAS</p> | <p>impartido al finalizar la UD 2.2</p> |
| | | | <p>2. Explicar las características de cada tiempo histórico y ciertos acontecimientos que han determinado cambios fundamentales en el rumbo de la historia, diferenciando periodos que facilitan su estudio e interpretación.</p> <p>3. Distinguir la diferente escala temporal de etapas como la Prehistoria y la Historia Antigua.</p> | <p>2.1. <i>Ordena temporalmente algunos hechos históricos y otros hechos relevantes utilizando para ellos las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad.</i></p> <p>3.1. <i>Realiza diversos tipos de ejes cronológicos</i></p> | <p>· Línea del tiempo: Como primer paso, los alumnos calcularán la proporción temporal de cada periodo de la Prehistoria, para trasladarlo a la línea del tiempo que van a elaborar con rollos de papel continuo y que constituirá el camino de entrada a la exposición. Una vez establecidos los periodos, dividida la clase en los mismos grupos de cuatro alumnos que en la actividad anterior, cada uno elaborará una línea del tiempo proporcional sobre la que situarán las dataciones aproximadas del homínido que se les haya asignado de los que forman parte de la línea evolutiva del Homo Sapiens, añadiendo una imagen representativa, la mención de al menos tres características identificativas de la especie y un envase de plástico con la cantidad de agua equivalente a la capacidad cerebral del homínido en cuestión (se dejará una marca para poder rellenar el nivel ante evaporaciones o menguas). Finalmente, apoyándose en las fuentes utilizadas en la actividad anterior y con la información obtenida de la exposición de los compañeros, cada grupo deberá secuenciar las fuentes del resto mediante ejes cronológicos dentro de los periodos correspondientes, basándose en las características y justificando sus respuestas. Con la superposición de las diferentes líneas se llegará al consenso de cuál es la disposición correcta y quedará finalizada la línea.</p> | <p>CL, CMCT, AA, CSC, IE, CEC</p> | |

➤ **Bloque 3: Las primeras civilizaciones históricas y el mundo clásico:**

El tercer y último bloque del currículo de la asignatura se dedica a la Historia Antigua poniendo el foco en las primeras culturas en que aparece la escritura (Egipto y Mesopotamia) que ya señalábamos que es el criterio empleado en el currículo autonómico para la calificación de una cultura como histórica. Estudiadas estas primeras civilizaciones el temario se centra en el mundo clásico, esto es, Grecia y Roma, dejando un apartado específico para el estudio de este periodo en la Península Ibérica. En este bloque el énfasis está puesto en la convivencia y relación entre diferentes culturas, rompiendo una frecuente preconcepción en el alumnado de que cada cultura antigua fue una suerte de mundo aislado. Para ello los alumnos trabajarán de diversas maneras los puntos de contacto y conflicto y los solapamientos temporales y convivencias espaciales entre diferentes civilizaciones, apoyándose en el estudio de fuentes y en la comprensión del cambio de escala temporal que supone el estudio de esta etapa, y cuestionándose cuánto de esas culturas se mantiene vivo en el presente del alumnado.

• Vuelta ciclista a Hispania: La propuesta de proyecto para este bloque es una vuelta de tuerca al carácter reflexivo y divulgativo de los dos anteriores. En este caso, dadas las alturas del curso y el trabajo desarrollado en los trimestres anteriores, se busca aprovechar la parte del temario dedicada a la Península Ibérica para que la creación de contenidos que los alumnos realicen (empleando como en los anteriores diversas herramientas de análisis) les permitan dotar de una temática cultural coherente al diseño de una prueba deportiva profesional (una vuelta ciclista ... a Hispania), y aportar la información histórica y geográfica necesaria para poner al alcance de la prensa destacada para cubrir el evento los motivos de la selección de las localizaciones de las etapas y del hilo conductor de la prueba. Si bien el alumnado conocerá desde el inicio el producto final a elaborar, necesitará al igual que en los proyectos anteriores cumplir la secuencia de actividades para poder realizarlo. No se pretende con el diseño de la prueba reproducir ningún trayecto o viaje de trascendencia histórica, sino crear un recorrido a través de la Península Ibérica que guarde una lógica temporal con los acontecimientos y procesos más relevantes de la Antigüedad peninsular, dando un peso

crucial en ello al proceso de romanización (del que tomamos la licencia de la denominación romana de la Península). El punto de mayor complejidad que supone colocar al alumnado en la síntesis reflexiva de contenidos para su empleo en un contexto no educativo se espera que quede compensada con la motivación que supondrá para éste el factor sorpresa de la posibilidad de combinar la enseñanza y el aprendizaje con algo que relacionan sólo con el tiempo de ocio ajeno al de formación, como es el deporte. Se busca que esta oferta de implicación del alumnado resulte estimulante para que pueda emplear en el desarrollo del proyecto buena parte de los conocimientos y destrezas obtenidos a lo largo del curso.

| Bloque | Unidad | Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje | Actividades | Competencias |
|---|------------------------------|---|---|---|--|-----------------------|
| Bloque 3: Las primeras civilizaciones históricas y el mundo clásico | UD 3.1: Mesopotamia y Egipto | Las primeras civilizaciones. Culturas urbanas. Mesopotamia y Egipto. Sociedad, economía y cultura. <i>Espacialidad.</i> <i>Análisis de las interacciones del hombre y el medio.</i> <i>Fuentes históricas.</i> <i>Diacronía y sincronía.</i> <i>Cambio y continuidad.</i> <i>Multicausalidad.</i> <i>Espacialidad.</i> | 4. Reconocer la importancia del descubrimiento de la escritura. <i>B. Reconocer los conceptos de cambio y continuidad, y evolución y dinamismo, en los procesos geográficos e históricos.</i> | <i>4.1. Diferencia entre las fuentes prehistóricas (restos materiales, ágrafos) y las fuentes históricas (textos).</i> <i>B.b. Comprende qué elementos permanecen inalterados entre diferentes etapas históricas.</i> | · Fuentes escritas: A partir de diferentes muestras de las primeras fuentes escritas en diferentes culturas, los alumnos analizarán qué cambios se han dado en el modo y función de la escritura desde esas fuentes hasta el presente. Cada alumno propondrá un aspecto de cambio y uno de permanencia, y con las distintas respuestas se elaborará un mapa conceptual consensuado (sobre soporte digital (ej.: Padlet)) sobre la importancia de la aparición de la escritura en diferentes culturas y su evolución. | CL, CD, AA, CSC, CEC |
| | | | 2. Conocer el establecimiento y la difusión de diferentes culturas, después del Neolítico. 4. Identificar y localizar en el tiempo y en el espacio los procesos y acontecimientos históricos más relevantes de la Historia Antigua para adquirir una perspectiva global de su evolución. (Bloque 2 en la orden CyL) <i>C. Entender la multicausalidad de los procesos geográficos e históricos.</i> | 2.1. Describe las formas de organización socio-económica y política, nuevas hasta entonces, como los diversos imperios de Mesopotamia y de Egipto. <i>C.b. Analiza diferentes causas para explicar un mismo proceso histórico.</i> | · Balloon debate: utilizando esta metodología la clase realizará un debate con el que decidirá qué importancia le dan a cada factor (concentración de poder político, organización religiosa, estratificación social, cultura urbana, comercio, creación de impuestos, etc.) en la formación de los primeros imperios. Se dividirá al alumnado en grupos de cuatro y a cada grupo se le asignará un factor, debiendo a partir de ese punto defender la preeminencia de su factor sobre los demás. Partiendo de la ficción de que la clase está subida a un globo y que hay que reducir progresivamente peso para evitar un choque, se irán eliminando factores hasta que sólo quede uno, teniendo como resultado un esquema causal jerarquizado. | CL, AA, CSC, IE |
| | | | 2. Conocer el establecimiento y la difusión de diferentes culturas, después del Neolítico. <i>A. Entender la evolución de la relación del ser humano con su medio a lo largo de la historia.</i> | <i>2.a. Describe los rasgos característicos de la aparición de la cultura urbana.</i> <i>A.a. Identifica la huella del ser humano sobre el medioambiente en distintas épocas y culturas.</i> | · Con la clase dividida en grupos de cuatro alumnos: En primer lugar se mostrarán imágenes en soporte digital de planos de ciudades actuales y de las primeras ciudades, para su comparación con atención a su relación con el medio, los elementos organizativos que podrían considerarse semejantes y a la función de la ciudad en el modelo de organización al que pertenece. Como segundo paso, se superpondrá la localización de las primeras ciudades sobre un mapa político actual para ayudar a la comprensión espacial del alumnado. El grupo deberá sintetizar su análisis en una infografía realizada en soporte digital (ej.: Genially o Canva). | CL, CMCT, CD, AA, CSC |

| | | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|-----------------------|
| | | | <p>1. Datar la Edad Antigua y conocer algunas características de la vida humana en este periodo.</p> <p>3. Entender que los acontecimientos y procesos ocurren a lo largo del tiempo y a la vez en el tiempo (diacronía y sincronía).</p> <p>5. Explicar las etapas en las que se divide la historia de Egipto.</p> | <p>1.1. Distingue etapas dentro de la Historia Antigua.</p> <p>3.1. Entiende que varias culturas convivían a la vez en diferentes enclaves geográficos.</p> <p>5.1. Interpreta un mapa cronológico-geográfico de la expansión egipcia.</p> | <p>· En esta actividad los alumnos trabajarán de forma individual, elaborando una doble tarea: la doble tarea consistirá por un lado en un eje cronológico con 2 líneas distintas, una para Mesopotamia y otra para Egipto, distinguiendo para cada una la cronología de sus principales fases políticas durante los milenios III, II y I a.C.; la segunda parte de la tarea consistirá en la elaboración secuencial de 3 mapas de la expansión de las diferentes culturas del Creciente Fértil tomando cada uno como referencia temporal los Imperios egipcios Antiguo, Medio y Nuevo, respectivamente.</p> | CL, AA, CSC |
| | | | <p>5. Explicar las etapas en las que se divide la historia de Egipto.</p> | <p>5.2. Describe las principales características de las etapas históricas en que se divide Egipto: reinas y faraones.</p> | <p>· Mediante el visionado de diversos fragmentos de películas ambientadas o relacionadas con el Antiguo Egipto (ej.: La Momia) los alumnos intentarán situar la acción en tiempo (etapa) y espacio y comentarán el rigor histórico de la escena visionada y de su propia concepción previa.</p> | CL, CD, AA, CSC, CEC |
| | | | <p>6. Identificar las principales características de la religión egipcia.</p> | <p>6.1. Explica cómo materializaban los egipcios su creencia en la vida del más allá.</p> <p>6.2. Realiza un mapa conceptual con los principales dioses del panteón egipcio.</p> | <p>· Elaboración por parejas de un mapa conceptual en papel en el que los alumnos identifiquen a los principales dioses egipcios, qué representaban y su relación con tres aspectos: las prácticas funerarias, la figura del faraón y el control de las fuerzas de la naturaleza.</p> | CL, CMCT, AA, CSC CEC |
| | | | <p>7. Describir algunos ejemplos arquitectónicos de Egipto y de Mesopotamia.</p> | <p>7.1. Localiza los principales ejemplos de la arquitectura egipcia y mesopotámica.</p> | <p>· El mapa desordenado: se les entregará a los alumnos un mapa en soporte digital y se les aportarán aparte imágenes de monumentos egipcios y mesopotámicos (sin aportarles el nombre e incluyendo algún anacronismo), con objeto de que los sitúen en el área de influencia cultural que les corresponde, o descarten su pertenencia a estas culturas.</p> | CD, AA, CEC |

| Bloque | Unidad | Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje | Actividades | Competencias |
|--|---|---|--|---|---|----------------------|
| Bloque 3: Las primeras civilizaciones históricas y el mundo clásico | UD 3.2: Grecia | El Mundo Clásico, Grecia. La polis. La democracia ateniense. Expansión comercial y política. El imperio de Alejandro Magno y sucesores: el helenismo. Arte y cultura: análisis de las manifestaciones artísticas más significativas. La ciencia, el teatro y la filosofía. <i>Análisis de las interacciones del hombre y el medio. Legado histórico. Fuentes históricas.</i> | 8. Conocer los rasgos principales de las polis. | 8.1. Identifica distintos rasgos de la organización socio-política y económica de las polis griegas a partir de diferente tipo de fuentes históricas. | · Se entregará a los alumnos un plano del ágora de Atenas, breves fragmentos de la Política de Aristóteles y una fotografía de la estela que recoge el decreto de fundación de la colonia ateniense de Brea, con los que deberán sintetizar los principales factores de organización de una polis griega. Una vez realicen esta tarea, se les entregará un mapa topográfico de Grecia, debiendo relacionar el relieve que se les muestra con la propia estructura de las polis que han determinado, y con su expansión colonizadora mediterránea, que deberán finalmente reflejar en un mapa digital (empleando ArcGIS Online) expresivo de la extensión y distribución de este proceso y de la localización de las principales colonias. | CL, CD, AA, CSC, CEC |
| | | | 9. Entender la trascendencia de los conceptos “democracia” y “colonización”. | 9.2. Localiza en un mapa histórico las colonias griegas en el Mediterráneo. | | |
| | | | 9. Entender la trascendencia de los conceptos “democracia” y “colonización”. | 9.1. Describe alguna diferencia entre la democracia griega y las democracias actuales. | · A partir de la lectura de fragmentos del Discurso fúnebre de Pericles, los alumnos debatirán en clase sucesivamente sobre una doble comparativa: en primer lugar, entre la democracia en la Atenas de Pericles y las democracias actuales, atendiendo a qué elementos son similares y cuáles son diferentes (ej: derechos de la mujer, extensión de la ciudadanía, etc.); en segundo lugar entre la posición geopolítica de la Atenas de Pericles durante el s. V a. C. y la del Imperio de Alejandro Magno (336-323 a. C.). | CL, AA, CSC, IE |
| | | | 10. Distinguir entre el sistema político griego y el helenístico. | 10.1. Contrasta las acciones políticas de la Atenas de Pericles con el Imperio de Alejandro Magno. | | |
| | | | 10. Distinguir entre el sistema político griego y el helenístico. | 10.2. Elabora un mapa del Imperio de Alejandro. | · Los alumnos deberán elaborar un mapa de las conquistas de Alejandro Magno a partir de la canción del grupo Iron Maiden "Alexander The Great", para posteriormente comprobar si la información es coincidente con la ofrecida por Plutarco en su Vida de Alejandro, comparando así mismo el trato que en uno y otro relato recibe la figura de Alejandro. | CL, AA, CSC, CEC |
| 11. Identificar y explicar diferencias entre interpretaciones de fuentes diversas. | 11.1. Compara dos relatos a distintas escalas temporales sobre las conquistas de Alejandro. | | | | | |
| 14. Entender el alcance de “lo clásico” en el arte occidental. | 14.1. Explica las características esenciales del arte griego y su evolución en el tiempo. 14.2. Da ejemplos representativos de las distintas áreas del saber griego, y discute por qué se considera que la cultura europea parte de la Grecia clásica. | · Dividiendo la clase en grupos de 4 alumnos, a éstos se les entregará una serie de fichas a modo de cartas (a todos las mismas): algunas cartas tendrán una imagen de una obra de escultura o arquitectura griega, otras contendrán características y la denominación del periodo del arte griego que definen. El trabajo de los grupos consistirá inicialmente en acordar la clasificación de obras identificándolas con las características de un periodo. En segundo lugar se realizará una puesta en común para comparar las clasificaciones y buscar de forma colectiva la clasificación correcta, reflexionando sobre cuáles de esas características creen los alumnos que permanecen en la sociedad actual como ideales estéticos, y qué otros aspectos de la cultura europea actual creen que tuvieron su inicio en la Grecia clásica o han recibido de ésta una influencia fundamental. | CL, AA, CSC, IE, CEC | | | |

| Bloque | Unidad | Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje | Actividades | Competencias |
|---|--------------|--|---|--|--|------------------------|
| Bloque 3: Las primeras civilizaciones históricas y el mundo clásico | UD 3.3: Roma | El Mundo Clásico, Roma. Origen y etapas de la historia de Roma. La República y el Imperio-organización política. Expansión por el Mediterráneo. El cristianismo. Arte y cultura: análisis de las manifestaciones artísticas más significativas. <i>Legado histórico. Cambio y continuidad. Multicausalidad.</i> | 1. Datar la Edad Antigua y conocer algunas características de la vida humana en este periodo. | 1.1. Distingue etapas dentro de la Historia Antigua. | · Tomaremos para esta actividad grupos de cuatro alumnos, asignando a cada miembro del grupo una de las siguientes zonas: a) Europa Occidental, b) Europa Central y Oriental, c) Anatolia, Mesopotamia y Levante Mediterráneo, y d) Norte de África. Con esta distribución, los grupos elaborarán sobre un mapa físico de Europa, Asia Occidental y Norte de África la secuencia de las etapas de expansión romana, debiendo establecer para cada "pieza" la extensión de la dominación romana en los siguientes momentos: fin de las Guerras Púnicas (146, a.C.), fin de la República (44 a. C.), fallecimiento de Augusto (primer emperador; 14, d. C.), fallecimiento de Trajano (114 d. C.; máxima extensión) y fallecimiento de Teodosio (395 d. C.; división del Imperio; tendrán que identificar la extensión de los imperios resultantes). La secuencia para cada pieza se realizará sobre material transparente, de modo que puedan superponerse todas sobre el mapa inicial; finalmente, con todas las piezas y su secuencia completadas, el grupo situará en una última lámina transparente un mapa político con las fronteras políticas actuales de todos los territorios comprendidos en el mapa. Se desarrollará una puesta en común de la clase para comentar los resultados. | CL, AA, CSC |
| | | | 12. Caracterizar los rasgos principales de la sociedad, economía y cultura romanas. | 12.1. Confecciona un mapa con las distintas etapas de la expansión de Roma. | · Visionado de diferentes fragmentos de películas y series ambientadas en Roma, análisis sobre formas de vida y errores históricos, con indicación de la etapa a la que pertenece la escena representada y localización sobre un mapa de los lugares que pretenden recrearse. | CL, CD, AA, CSC, CEC |
| | | | 12. Caracterizar los rasgos principales de la sociedad, economía y cultura romanas. | 12.2. Identifica diferencias y semejanzas entre las formas de vida republicanas y las del Imperio en la Roma antigua. | · Dividiendo la clase en grupos de cuatro alumnos, se les proporcionará una serie de imágenes de obras escultóricas, arquitectónicas o de ingeniería pertenecientes a periodos distintos (incluyendo algunas no griegas ni romanas). Deberán observar las características del elemento representado en la imagen, compararlas y analizar las semejanzas y las diferencias entre ambas (formales y funcionales). | CL, CMCT, AA, CSC, CEC |
| | | | 13. Identificar y describir los rasgos característicos de obras del arte griego y romano, diferenciando entre lo que son específicos. | 13.1. Compara obras arquitectónicas y escultóricas de época griega y romana. | · Utilizando los mismos grupos de la actividad anterior, los alumnos deberán partir de la ficción de que Roma no desarrolló el proceso de romanización sobre los territorios conquistados, elaborando un breve cómic de una o dos páginas en cuyas viñetas se relatará cómo hubiera sido la vida de las ciudades en tal caso (entendiendo qué sería diferente y qué sería igual que lo que conocemos). | CL, AA, CSC, IE, CEC |
| | | | 16. Reconocer los conceptos de cambio y continuidad en la historia de la Roma antigua. <i>C. Entender la multicausalidad de los procesos geográficos e históricos.</i> | 16.1. Entiende qué significó la "romanización" en distintos ámbitos sociales y geográficos. <i>C.c. Plantea cómo hubiera evolucionado la historia en circunstancias diferentes a las conocidas.</i> | | |

| Bloque | Unidad | Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje | Actividades | Competencias |
|---|------------------------------------|---|--|--|---|--------------------------|
| Bloque 3: Las primeras civilizaciones históricas y el mundo clásico | UD 3.4: Vuelta ciclista a Hispania | <p>La Península Ibérica: los pueblos prerromanos y la Hispania romana. El proceso de romanización. La ciudad y el campo. Arte romano en Hispania: análisis de las manifestaciones artísticas más significativas.</p> <p><i>Legado medioambiental. Legado histórico. Fuentes históricas. Diacronía y sincronía. Cambio y continuidad. Multicausalidad. Espacialidad.</i></p> | <p>2. Conocer el establecimiento y la difusión de diferentes culturas, después del Neolítico.</p> <p>4. Reconocer la importancia del descubrimiento de la escritura.</p> | <p>2.b. <i>Identifica las culturas indígenas de la Península Ibérica que entraron en contacto con las civilizaciones históricas.</i></p> <p>4.1. <i>Diferencia entre las fuentes prehistóricas (restos materiales, ágrafos) y las fuentes históricas (textos).</i></p> | <p>· Sobre un mapa compartido por el profesor en ArcGis Online, que establece la distribución de las culturas indígenas que poblaban la Península en la primera mitad del I milenio a. C., los alumnos situarán el hallazgo de los primeros restos de escritura que se conocen en la Península Ibérica. Para ello los grupos de tres alumnos realizarán búsquedas en internet y, sobre el mismo mapa adjuntarán sobre la ubicación del hallazgo de cada pieza una ficha que contenga la descripción de los restos que seleccionen (no más de tres o cuatro), su función (si la conocen) y una breve reseña de la cultura a la que pertenecen, junto con la imagen de la pieza correspondiente. Uno de los lugares será el inicio de la vuelta ciclista, pero los alumnos aún no pueden decidirlo porque se les pedirá que el recorrido guarde una lógica interna. El planteamiento de la reseña de cada localización ha de ser el de un documento informativo que se entregara a la prensa internacional dándole unas breves notas esenciales para el conocimiento de la importancia e interés turístico y cultural del lugar.</p> | CL, CD, AA, CSC, IE, CEC |
| | | | <p>3. Entender que los acontecimientos y procesos ocurren a lo largo del tiempo y a la vez en el tiempo (diacronía y sincronía).</p> <p>9. Entender la trascendencia de los conceptos “democracia” y “colonización”.</p> | <p>3.1. <i>Entiende que varias culturas convivían a la vez en diferentes enclaves geográficos.</i></p> <p>9.a. <i>Interpreta los fundamentos de las colonizaciones fenicia y griega de la Península Ibérica y su influencia sobre la sociedad, economía y política de los pueblos indígenas.</i></p> | <p>· Para el desarrollo de esta fase se entregará a los alumnos una serie de imágenes de piezas una colonia griega y una fenicia (la combinación será diferente para cada grupo), así como la descripción y localización del yacimiento sobre el mapa. Con esta información los grupos de trabajo del proyecto deberán realizar un mapa conceptual en el que establezcan la conexión y diferenciación entre el funcionamiento de unas y otras colonias y el modo en que evolucionaron las culturas indígenas a partir de la relación con estos emplazamientos (tanto en cuanto a lo que tomaron cultural o socialmente de ellos, como en cuanto a lo que no se exportó por parte de las metrópolis de origen), así como intentar establecer el patrón geográfico con el que pudieran explicar por qué se ubicaron las colonias donde lo hicieron y no en otro lugar. Así mismo deberán realizar la comprobación en un mapa actual de si el lugar sigue existiendo, si son ruinas o si ha ido evolucionando y si se conservan los topónimos. El mapa conceptual ha de ser fácilmente interpretable y legible porque será la siguiente categoría de reseña de localizaciones elaborada.</p> | CL, CD, AA, CSC, CEC |

impartido al finalizar la UD 3.1

impartido al finalizar la UD 3.2

| | | | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|--------------|---|
| | | | <p>15. Establecer conexiones entre el pasado de la Hispania romana y el presente.</p> | <p>15.1. Hace un mapa de la Península Ibérica donde se reflejen los cambios administrativos en época romana.</p> <p>15.2. Analiza diversos ejemplos del legado romano que sobreviven en la actualidad.</p> | <p>· La primera parte de la actividad consistirá en lo siguiente: sobre el mismo mapa soporte que hemos ido utilizando en el proyecto, se crearán capas independientes que reflejen la división administrativa de la Hispania romana durante la República, la realizada posteriormente por Augusto y la última establecida por Diocleciano. Sobre la capa correspondiente a la datación que le corresponda cada grupo localizará al menos un ejemplo de municipio, uno de restos de obras militares (murallas) y restos de obras civiles (acueductos, puentes, calzadas, alcantarillado, teatro ...) y un tercero de restos artísticos que se conserven. Se pedirá finalmente a los grupos que dialoguen sobre qué idea tienen del modo de vida en época romana fuera de las ciudades.</p> <p>· La segunda parte de la actividad supondrá la visita al Museo de las Villas Romanas y la Villa Romana de Almenara-Puras (Valladolid), con el objetivo de acercar al estudiante a la vida en los entornos rurales en época romana, lejos de las grandes obras que tienen como idea preconcebida. De vuelta en el aula, cada grupo realizará una breve exposición en la que analizará por un lado la funcionalidad en su época de uno de los ejemplos que seleccionó en la primera parte de la actividad (con independencia de que el elemento en sí esté actualmente en ruinas o cuál sea su estado; se busca que el análisis sea conceptual)), y por otro, en qué medida se ha modificado o no su concepción de la vida en época romana con la visita a la villa, destacando qué elementos consideran más importantes del proceso de romanización y su visión respecto a la huella del mismo que puede haber en la actualidad. Las exposiciones serán grabadas y se tratarán con la aplicación online Voicethread para que quede editado como un tercer tipo de vídeo-reseña a entregar a la prensa que vaya a cubrir el evento deportivo en que se basa el proyecto.</p> | <p>TODAS</p> | <p>impartido al finalizar la UD 3.3</p> |
| | | | <p>16. Reconocer los conceptos de cambio y continuidad en la historia de la Roma antigua.</p> | <p>16.1. Entiende qué significó la "romanización" en distintos ámbitos sociales y geográficos.</p> | | | |

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|----------------------------------|--------------------------------------|
| | | | <p><i>A. Entender la evolución de la relación del ser humano con su medio a lo largo de la historia.</i></p> <p><i>B. Reconocer los conceptos de cambio y continuidad, y evolución y dinamismo, en los procesos geográficos e históricos.</i></p> <p><i>C. Entender la multicausalidad de los procesos geográficos e históricos.</i></p> | <p><i>A.a. Identifica la huella del ser humano sobre el medioambiente en distintas épocas y culturas.</i></p> <p><i>B.a. Analiza qué elementos del medio en que vive son herencia de procesos geográficos anteriores.</i></p> <p><i>C.a. Analiza diferentes causas para explicar un mismo proceso geográfico.</i></p> | <p>· Con todas las localizaciones trabajadas en las anteriores actividades unificando los trabajos de todos los grupos sobre un único mapa, se distribuirá el territorio peninsular entre los grupos de trabajo en secciones de diferente tamaño atendiendo a la mayor o menor concentración de localizaciones (de modo que cada grupo tenga aproximadamente el mismo número de puntos). La actividad final del proyecto va a consistir en el diseño de un recorrido para una vuelta ciclista de veinte etapas que trace un recorrido por la Historia Antigua peninsular con las siguientes premisas:</p> <p>> Cada grupo diseñará dos etapas. No es necesario que las etapas comiencen donde acabó la anterior, pero sí que no haya más de dos grandes traslados (superiores a 100km) en total, por lo que tendrá que acordar cada grupo la orientación de sus etapas con los grupos encargados de las áreas contiguas.</p> <p>> El recorrido seguirá a grandes rasgos un orden cronológico; para guiar este punto se establecerán tres zonas de paso obligatorio para el global de la vuelta: el inicio en el suroeste tartésico (parejo a los restos de escritura que habrán localizado en la zona), el paso por Emporion y Cartagena (en el orden que estimen oportuno, siempre que lo expliquen) y la finalización de la vuelta en el área de las guerras cántabras.</p> <p>> La guía para el diseño de cada etapa será el mapa que aportará el profesor con la red de calzadas romanas documentadas en la Península Ibérica; las etapas no discurrirán por las calzadas, pero sí por las carreteras actuales de trazado más cercano.</p> <p>> De cada etapa se entregará el recorrido, su perfil topográfico y un pequeño dossier con las reseñas que en distintos formatos ya han realizado para las distintas localizaciones, añadiendo una última sobre las calzadas romanas presentes en la etapa en la que comenten las unidades de relieve que atraviesa, si presentan dificultades concretas (paso de ríos con puentes, puertos de montaña, etc), así como la función que cumplía en concreto para Roma (qué lugares comunicaba (ciudades, yacimientos mineros, etc.) y por qué (fines comerciales, militares, etc.)) y la estimación del tiempo que conllevaría ese trayecto empleando estas calzadas en la Edad Antigua (se consultará para ello el simulador online de la Universidad de Stanford: http://orbis.stanford.edu/via/#).</p> | <p>CL, CMCT, CD, AA, CSC, IE</p> | <p>impartido al final del bloque</p> |
|--|--|--|--|---|--|----------------------------------|--------------------------------------|

- **Perfil competencial:** Como puede apreciarse en las tablas de desarrollo de las unidades didácticas, el diseño de actividades que mayoritariamente desarrollan varios estándares busca dinamizar el aprendizaje a partir de un enfoque pluricompetencial. Las notas que caracterizan a este respecto la programación propuesta son las siguientes:
- Las actividades diseñadas están siempre orientadas a la mejora de las técnicas de estudio y aprendizaje del alumnado, derivado del carácter analítico y reflexivo que se pretende en el trabajo con el alumnado.
 - Por la propia naturaleza de las ciencias sociales casi en la totalidad de estándares (con alguna pequeña excepción) se trabajan la competencia lingüística y las sociales y cívicas. En referencia a la lingüística, está permanentemente presente en la asignatura la necesidad de comprensión oral y escrita, el desarrollo de la verbalización de los conocimientos y el análisis de los mismos que se pide al alumnado ya sea con respecto a las explicaciones del profesor, al diálogo, debate y búsqueda de consenso con los compañeros, o al tratamiento de textos de diverso tipo (incluyendo fuentes históricas). De igual forma, la constitución de las ciencias sociales como un pilar fundamental en la formación de la ciudadanía y el marcado énfasis de las actividades programadas en el trabajo cooperativo y el buen ambiente del aula hacen prácticamente ineludible el tratamiento de las citadas competencias sociales y cívicas.
 - La competencia digital tiene un peso considerable en la programación, si bien se ha intentado no sobrecargar su tratamiento con la idea de evitar convertir este valioso recurso (y el necesario aprendizaje de su manejo) en la única opción al alcance del alumnado. De haberlo hecho estaríamos provocando exactamente lo contrario, la pérdida de perspectiva respecto a la riqueza de recursos informativos y de estudio de que disponemos, y el consecuente deterioro de la capacidad crítica del alumnado en su utilización, que es la pretendemos potenciar.
 - Las restantes competencias tienen una presencia más ligada a las oportunidades didácticas de las diferentes partes del temario. Así, la competencia matemática, científica y tecnológica tiene una

permanente presencia en los bloques de medio físico y prehistoria, y ve reducida su participación en el trabajo del alumnado en el último trimestre. Comportamiento inverso a éste es el de la conciencia y expresiones culturales, con una intervención más laxa en el bloque centrado en la Geografía que en los centrados en la Historia. Finalmente, el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor encuentra su sitio principalmente en las actividades más orientadas al debate y aparece con un marcado protagonismo en los estándares trabajados en los proyectos didácticos que conforman la cuarta unidad de cada bloque.

3.- Decisiones metodológicas y didácticas

Como se ha venido señalando en los apartados precedentes de este trabajo, la programación propuesta encuentra su base fundamentalmente en tres ideas clave:

- El tratamiento científico de las materias impartidas.
- El establecimiento de un hilo conductor para toda la asignatura.
- El empleo de métodos didácticos interactivos y cooperativos en que el alumnado sea el centro de las actividades desarrolladas.

Tanto la Geografía como la Historia han adolecido tradicionalmente en su tratamiento en el aula de una configuración como materias de saber erudito meramente descriptivo y, por tanto, en nada demostrativas del carácter científico de los conocimientos a que dan lugar. De igual forma, la percepción social predominante sobre estas materias pasa por alto su utilidad en la resolución de problemas actuales, en paralelo a su progresivo arrinconamiento en los sistemas educativos actuales y a su utilización interesada y adoctrinante alejada de su necesario carácter científico y educativo.

Ambas se caracterizan por tratarse de disciplinas científicas en continua construcción, es decir, no estamos tratando ciencias acabadas ni saberes inamovibles y este carácter de reflexión y constante cuestionamiento del conocimiento debe de trasladarse a la metodología de enseñanza, de modo que no sea ajena a la científica y que tanto profesor como alumno puedan enriquecerse durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ello es esencial partir de la base de que ni en Geografía ni en Historia es posible realizar experimentos aislando casos, manipulando o controlando variables, o reproduciendo el fenómeno objeto de estudio; frente a esto, el geógrafo y el historiador reconstruyen e infieren hechos y conceptos mediante el análisis e interpretación de fuentes documentales, sin perder de vista especialmente en el caso del segundo que el rigor científico aplicado no elimina en modo alguno la provisionalidad de las conclusiones obtenidas ante la posibilidad siempre abierta de que aparezcan nuevas fuentes que obliguen a cuestionar nuevamente el enfoque desarrollado.

El trabajo en el aula del profesorado de ciencias sociales ha de estar alejado de ese carácter meramente enunciativo o descriptivo. A este respecto, en opinión de los

profesores Prats y Santacana (1998) en su artículo *Enseñar Historia y Geografía. Principios básicos*:

Para conocer o comprender un acontecimiento histórico necesitamos recibir información histórica, pero los componentes de esta información no son la finalidad, sino el inicio, ya que la Historia no se reduce a saber los nombres, fechas y acontecimientos. Es necesario una "comprensión" para poder emitir una explicación sobre el por qué ocurrieron las cosas de una determinada forma en el pasado (apartado 4.3, párrafo segundo).

Esta finalidad reflexiva y explicativa, tendente a que el alumnado le encuentre sentido a los hechos geográficos e históricos que estudia reclama a su vez del docente su conexión de los ámbitos pedagógico y científico a partir del trabajo basado en la didáctica específica de estas materias, algo que en España resulta algo más complejo que lo deseable dado el modelo consecutivo de formación del profesorado implantado en este país.

Evidentemente este enfoque presenta ciertas dificultades de aprendizaje, centradas en la necesidad de adaptación de las formas de trabajar en que se va a introducir al alumnado a su desarrollo cognitivo y afectivo en cada etapa de la educación secundaria. Tratando como es el caso con personas de entre 11 y 13 años que acaban de terminar la educación primaria, ha de tenerse presente que su capacidad de abstracción es incipiente y que si no queremos que se vean perdidos en el estudio de la asignatura hemos de introducir los nuevos elementos vinculados a estrategias motivadoras y de generación de interés y curiosidad, y se hace necesario que el grado de profundidad en el empleo de los nuevos conceptos y herramientas no sea elevado, sino más cercano a la entrega de un manual de instrucciones con una demostración de uso. No es cuestión de convertir bruscamente a los alumnos en científicos sociales (que sería imposible y, en caso de intentarlo, contraproducente) sino de iniciarles en la comprensión y empleo de los métodos de trabajo que éstos tienen.

Con este objetivo, junto con otros que se mencionarán a continuación, resulta oportuno que se ponga el foco sobre aquellos conceptos y destrezas que pueden compartir la Geografía y la Historia, de manera que al alumno le resulte natural la interdisciplinariedad y la coherencia del tratamiento de ambas materias en una única asignatura. Ha de añadirse que la mencionada capacidad de abstracción aún reducida del alumnado hace recomendable que la introducción de estos elementos de análisis y reflexión se hagan desde su ámbito más cercano, lo que nos lleva a iniciar el trabajo sobre las herramientas de pensamiento geográfico e histórico utilizando en primera instancia contenidos disciplinares geográficos y su vinculación con la esfera local (con el espacio conocido del alumnado), sin perder nunca el contacto con la escala global de los fenómenos a estudiar.

En la toma de esta decisión didáctica y para su concreción se ha partido inicialmente del planteamiento de la profesora Pilar Benejam (1997), que en su artículo *La selección y secuenciación de los contenidos sociales* señalaba lo siguiente:

La Didáctica de las Ciencias Sociales, para realizar su función, debe intentar seleccionar unos conceptos clave transdisciplinares o conceptos organizadores básicos, comunes a todas las Ciencias Sociales, que centren las aportaciones de cada una de las disciplinas y que, en su conjunto, den cuenta al alumno de la realidad del mundo en que viven y de sus problemas (p. 77).

Fijada esta premisa, la problemática se centra en seleccionar esos contenidos conceptuales, para lo cual en esta programación se han tenido en cuenta diferentes formulaciones teóricas sobre qué elementos es esencial tratar para desarrollar estos métodos de pensamiento en el alumnado, procediendo destacar cuatro (dos centradas en la problemática didáctica de la Historia, una centrada en la Geografía y una cuarta que abarca ambas disciplinas):

- Según Prats y Santacana (1998) la dotación al alumnado de los instrumentos básicos del trabajo científico social han de centrarse en la enseñanza del método de análisis histórico basado en la formulación de hipótesis (que no ocurrencias) y, principalmente, en su demostración o invalidación en función

de las fuentes disponibles, que son nuestros pequeños fragmentos de acceso al pasado. Este planteamiento requiere que se enseñe al alumnado a clasificar fuentes históricas y a su análisis, contraste y crítica. A partir de este trabajo con fuentes se estará enseñando a los estudiantes a preguntar al pasado en busca de la causalidad del acontecimiento o proceso que sea objeto de estudio y de las consecuencias del modo en que el mismo se resolvió. Esta causalidad, planteada necesariamente como problema común de todas las ciencias sociales nos permite tender un puente entre los contenidos geográficos e históricos, aprovechando la más asequible percepción por el alumnado de la realidad de las situaciones presentes para analizarlas en busca de sus causas y poder trasladar más adelante el uso de este recurso al estudio del tiempo histórico.

- El segundo planteamiento tenido en cuenta en el desarrollo de esta programación ha sido el de Seixas y Morton (2013) en su obra *The Big Six Historical Thinking Concepts*. En dicho trabajo estos autores presentan los siguientes seis conceptos definitorios del pensamiento histórico:
 - Significación histórica: ¿cómo decidimos qué enseñamos del pasado? La Historia, como ciencia inacabada en permanente construcción varía con el tiempo, y con ello la selección de acontecimientos, personas y procesos que generan cambio y a partir de los cuales somos capaces de tejer explicaciones.
 - Fuentes / evidencias: ¿cómo conocemos el pasado? Coincidiendo en este punto con Prats y Santacana en la caracterización del conocimiento histórico como interpretación inferida de fuentes primarias a las que es necesario saber preguntar, identificar, vincular al contexto al que pertenecieron, y corroborar con otras fuentes.
 - Cambio y continuidad: ¿cómo damos sentido a los procesos históricos complejos? Estos conceptos están interrelacionados y existen a la vez, y en su comprensión es de gran ayuda la periodización del pasado. El cambio también es en sí un proceso y sus puntos de inflexión son los puntos en que el proceso cambia de dirección. Finalmente, es esencial a este respecto entender que progreso y decadencia (como características de la dirección que se

otorgue a un proceso histórico) son a su vez conceptos relativos al observador y a su contexto.

- Causa y consecuencia: ¿cómo pasa y qué impacto tiene un acontecimiento o proceso histórico? Todo acontecimiento o proceso es resultado de sus protagonistas y de las condiciones en las que operan, no pudiendo en ningún caso prever las consecuencias. El alumnado ha de comprender que los acontecimientos no son inevitables, y que cualquier modificación hubiera generado un acontecimiento o proceso diferente.
 - Empatía histórica: ¿cómo entender a la gente del pasado? Para evitar mirar a épocas pretéritas con los ojos del presente ha de conducirse al alumnado a entender a los protagonistas en su contexto histórico, trasladándose a su forma de pensar y sentir a partir de la información que ofrecen las fuentes y su distinto punto de vista (ya sea complementario o contradictorio) sobre un mismo hecho.
 - Dimensión ética: ¿cómo nos ayuda la Historia a vivir el presente? Exponen aquí Seixas y Morton que todo historiador emite juicios éticos implícitos y explícitos. El entendimiento de la Historia ha de permitir al alumnado hacer juicios informados de asuntos presentes, siempre que se comprenda la limitación que hay que observar en cualquier “lección directa” del pasado.
- El tercer planteamiento que resulta oportuno recoger para fundamentar la programación propuesta es el recogido por Javier Valera en su artículo *Los principios del método geográfico*. Este autor basa la metodología geográfica en la enseñanza en cuatro principios:
- Localización y distribución: Teniendo siempre presente que la mera localización descriptiva no es ciencia, de ahí que sea necesario familiarizar a los alumnos con el uso y códigos de herramientas como la cartografía, a fin de que extraigan de los mapas información como la extraen de la lectura de un texto.
 - Universalización, comparación o generalización: La descripción y explicación de hechos geográficos requiere de analogía y contraste con otros cercanos conocidos por el alumnado, y con otros lejanos

que pueda conocer aprovechando las actuales tecnologías de información geográfica.

- Conexión o coordinación: Los procesos geográficos están en permanente conexión unos con otros, debiendo esa relación recíproca ser analizada en busca de la explicación de sus causas y consecuencias. Aparece por tanto nuevamente el principio de causalidad como un elemento esencial de la científicidad de estas disciplinas, Complementado con la comparación, relación y síntesis para entender la influencia de unos procesos en otros.
 - Evolución y dinamismo: Este principio supone que en el estudio de los fenómenos actuales que realiza la Geografía ha de tenerse en cuenta que éstos están en permanente modificación tanto en términos físicos (geológicos) como históricos (de actividad humana). Por tanto, hay que conseguir que el alumnado perciba el dinamismo presente en todos los fenómenos geográficos aunque ese movimiento no le sea posible observarlo en muchas ocasiones de forma directa.
- En último lugar procede que tengamos en cuenta la propuesta de García y Jiménez (2006) en su obra *Los principios científico didácticos (PCD): nuevo modelo para la enseñanza de la Geografía y de la Historia*. Estos profesores de la Universidad de Granada plantean un modelo de enseñanza basado en los principios científicos que entienden que de modo transdisciplinar han de estructurar el aprendizaje del alumnado tanto en la materia de Geografía como en la de Historia a partir del fomento constante de su capacidad reflexiva. En una enseñanza basada en estos principios se busca que el estudio sea más riguroso y más sencillo, y que el aprendizaje sea significativo y funcional, al generar conocimientos que por la metodología de trabajo activa son más difíciles de olvidar que los estudiados para un examen.

Plantean estos autores la conveniencia de una programación en la que se busque la conexión entre los bloques temáticos a partir de contenidos disciplinares cuyo desarrollo vertebré el conjunto de la programación dando sentido al mismo tiempo a una evaluación continua. Se espera con ello que el alumnado aprenda con una mayor motivación al iniciar el proceso de

enseñanza-aprendizaje en el propio alumno (en su esfuerzo y capacidad reflexiva) y no en el profesor.

En definitiva, si se busca una preparación útil para formar ciudadanos dotados de herramientas aplicables dentro o fuera del ámbito de las ciencias sociales y del ámbito educativo se ha de enseñar al alumnado a pensar por sí mismo, no a únicamente estudiar, ni a aprender a pensar como su profesor; perseguiremos por tanto dar una preparación útil para formar ciudadanos dotados de herramientas aplicables dentro o fuera del ámbito de las ciencias sociales y fuera también del ámbito educativo.

Tomados en consideración estos cuatro planteamientos se ha desarrollado en este TFM un bloque de contenidos clave dedicado como ya se ha indicado al pensamiento geográfico e histórico y a la conformación de una columna vertebral de trabajo científico sobre las materias objeto de la asignatura. Esta categoría de contenidos está concretada en los conceptos y principios de: fuentes históricas, cambio y continuidad, multicausalidad, diacronía y sincronía, duración, espacialidad, evolución y dinamismo y legado histórico, trabajados en aplicación de diferentes estrategias a lo largo de todo el curso en aras de poner al alcance del alumnado el desarrollo de una progresiva autonomía en el manejo de estos recursos aplicados no sólo a los contenidos curriculares propios de la asignatura, sino a los de otras o a situaciones externas al ámbito educativo.

E igualmente en aplicación de la capacidad interdisciplinar que tienen los elementos didácticos propuestos en cada uno de los cuatro planteamientos mencionados, se ha diseñado la otra categoría de contenidos clave programados en diferentes fases a lo largo de todo el curso y centrados en el estudio de la interacción del ser humano con el medio tanto en la actualidad como en la medida en que ha sido una de las causas generadora de cambios significativos en la evolución humana, o en que ha sido testimonio de las consecuencias de éstos. Añadimos por tanto con la creación de ese grupo de contenidos un hilo conductor que confiera coherencia a la programación de contenidos curriculares y que permita una mayor fluidez en la propuesta al alumnado del trabajo sobre los pensamientos geográfico e histórico.

Evidentemente todo este armazón sólo cobra sentido si se apoya en una metodología didáctica activa consecuente con lo hasta ahora expuesto y, por tanto, favorecedora de

los puntos fuertes destacados como objetivos de aprendizaje. Con la voluntad de potenciarlos y de facilitar en todo momento la consecución de dichos objetivos, se ha optado por métodos didácticos interactivos y cooperativos que coloquen al alumnado como iniciador y protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este enfoque metodológico es evidentemente pluricompetencial en cada fase del curso; todas las actividades propuestas trabajan varias competencias clave, y en algún caso se trabajan todas. Para fomentar este perfil competencial se han diseñado actividades que motiven al estudiante a través de juegos por equipos y trabajo creativo (con climogramas, fuentes históricas, simulaciones, recreaciones creando los propios alumnos los materiales y el guión, etc.), trabajo práctico y relacionado con actividades externas al centro (uso de herramientas online como Google Earth o ArcGis, diseño de eventos deportivos, trabajo en los talleres prácticos de museos y yacimientos, etc.), o de la visualización de los saberes fuera del habitual libro de texto (elaboración de maquetas, exhibición y análisis crítico de fragmentos de películas y series, búsqueda de los conocimientos propios de la materia en elementos evocadores de sensaciones como la música o la literatura, etc.) o in situ en las cuatro salidas programadas a lo largo del curso. Buena parte de estas actividades tendrán mayor potencial didáctico en caso de lograr su coordinación docente con el profesorado de otras materias (por ejemplo, las actividades relacionadas con la música y el deporte, el manejo de herramientas informáticas (consultas en internet, etc), o las mencionadas actividades extraescolares.

La programación didáctica propuesta se apoya igualmente en estrategias de fomento de la participación del alumnado en clase y en el incentivo de su autonomía en el aprendizaje, de modo que éste active, fije y se relacione con conocimientos previos (considerándose por tanto aprendizaje significativo. Para ello, aparte de la parte expositiva docente, se establece un foco sobre el sentido crítico y razonado de la labor del alumnado, siendo fundamentales los procesos de contextualización del contenido y de continua relación entre las diferentes disciplinas, así como entre las diferentes épocas estudiadas y la realidad presente en que vive el alumnado. En este mismo sentido se fomentará la mirada activa que cuestione la corrección de su interpretación en textos de diferencia procedencia en cuanto a su autoría y temporalidad, y en fuentes históricas materiales, o en las recreaciones en películas y series).

En apoyo de esta misma lógica se ha preferido dar un importante peso a las actividades didácticas de desempeño grupal sobre las individuales, añadiendo la característica de que esos trabajos sean cooperativos (tanto en la operativa interna del grupo como en las exposiciones en clase en que se fomentan el debate y el diálogo sobre la competitividad, con el objetivo de que en la suma consigan elaborar un consenso y comprender un todo; el alumno así es autónomo en su aprendizaje, pero comprende y experimenta que en la colaboración con sus compañeros y en el trabajo enfocado al bien del grupo y no de cada individuo de forma excluyente, la asimilación de contenidos y estrategias de análisis configuran un aprendizaje más estable). Cabe añadir que los debates y puestas en común previstos en muchas de las actividades buscan, aparte de la mencionada participación activa del alumnado, cerrar cada actividad para que sea entendible lo que se ha aprendido con ella y, principalmente, fomentar ese pensamiento crítico en los estudiantes del que se trataba en el párrafo anterior. Esto se ha buscado a partir de la generación de una necesidad de argumentación de su opinión (que previamente habrá tenido que sintetizar, verbalizar y en muchos casos estructurar de tal manera que sea dialogable con sus compañeros de grupo para elaborar la postura común del mismo, empleando en ello su propio lenguaje que a los alumnos resulta más cercano).

Finalmente, queda justificar la elección del último elemento clave de la programación a estos efectos: el Aprendizaje Basado en Proyectos, conformado por los tres proyectos didácticos propuestos para dar una coherencia de trabajo a cada uno de los bloques y facilitar la relación entre los mismos. Constituyéndose como “métodos interactivos basados en la cooperación entre iguales” que dan mayor iniciativa y protagonismo al estudiante, y en los que “el alumnado ha de analizar la demanda, pensar, organizarse, buscar información, trabajar en equipo y tomar decisiones” (Quinquer, 2004), el aprendizaje basado en proyectos tiene muchos puntos en común con el aprendizaje basado en problemas, pero se diferencia en dar un mayor peso al producto final.

El aprendizaje por proyectos es una herramienta esencial para la configuración de la escuela como foro de mejora de su entorno y esta circunstancia lo configura como una metodología especialmente recomendable en la enseñanza de ciencias sociales. Con el ABP se desarrolla un aprendizaje significativo basado por tanto no en memorizar contenidos, sino en descubrir con espíritu crítico la realidad en que vive el alumnado y

conectar así con lo que conoce, respondiendo a los porqués con los que se podrá aproximar de un modo alternativo al principio de causalidad presente en todo proceso social. De igual forma, no es sólo el alumnado el beneficiado con esta metodología, sino también la sociedad, pues los proyectos traspasan las fronteras del aula y tienden conexiones con colaboradores externos (el propio centro, instituciones públicas, etc.), que aportan información para el desarrollo del propio proyecto y se benefician con el conocimiento creado y con la divulgación de lo trabajado en la comunidad (deviniendo de esta forma en un aprendizaje-servicio) (de la Calle, 2016).

En los proyectos se presenta al alumnado (organizado siempre en grupos de tres o cuatro alumnos por su operatividad organizativa y de evaluación (por el alumno y el profesor)) la necesidad de desarrollar sus habilidades sociales para que el trabajo en equipo produzca las adecuadas estrategias de procesado de información, organización del trabajo y presentación óptima de resultados, siendo recomendable que en la conformación de los grupos se dé cierto grado de heterogeneidad (sin llegar a situaciones de conflictividad) para que en la diversidad de intereses y características personales de los miembros aparezca el aprendizaje por interacción.

En los proyectos diseñados en esta programación se ha buscado que sea a partir de esta metodología interactiva favorecedora del pensamiento crítico y reflexivo del alumnado con la que se fomente prioritariamente el empleo de las herramientas de trabajo del científico social que se han ido comentando en los apartados anteriores.

4.- Concreción de elementos transversales

El Real Decreto 1105/2014 que establece el currículo de ESO y Bachillerato a nivel de competencia estatal, determina que “la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se deberán trabajar en todas las materias” (art. 6). Puede concretarse el modo en que estos elementos están presentes en esta programación mediante las siguientes indicaciones, pretendiéndose en todo caso que estos elementos no se acometan de manera aislada sino en relación unos con otros:

La comprensión lectora se trabajará a través de la lectura de artículos y otros textos o de fuentes escritas de la época correspondiente que se les proporcionarán a los alumnos, así como de las búsquedas en internet que se les requiere en parte de las actividades.

Las expresiones oral y escrita podrán ser desarrolladas a partir de las exposiciones y debates posteriores a las mismas que puedan surgir, así como en la elaboración de conclusiones individuales y grupales, mapas conceptuales o en cualquiera de las fases de trabajo cooperativo en que se requerirán estas destrezas para el logro de una buena comunicación.

Se abordará la comunicación audiovisual mediante la introducción del visionado de escenas o fragmentos de películas, series o documentales que se han programado en varias actividades para una mejor ilustración de los contenidos impartidos.

Con diferentes programas y aplicaciones (como Google Earth, ArcGis, Edpuzzle o búsquedas por Internet), los alumnos podrán acercarse a las Tecnologías de la Comunicación y la Información haciendo de ellas un uso racional y responsable y desarrollando nuevas estrategias de obtención y procesado de información.

La creatividad y la iniciativa de los alumnos se verán especialmente fomentadas en los tres proyectos que protagonizan cada bloque curricular, la organización de los mismos partir de grupos de alumnos incentiva el espíritu de equipo y de cooperación en los mismos dentro de una educación en valores cívicos y constitucionales.

Otros elementos que el referido artículo establece como necesarios a nivel del currículo de toda la etapa educativa estarán en todo momento presentes en el aula, siendo éstos los siguientes: el desarrollo de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres; la prevención de la violencia de género o contra personas con discapacidad; los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social; el fomento del aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social; los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, el respeto a los hombre y mujeres por igual, a las personas con discapacidad y el rechazo a la violencia terrorista o de cualquier otro tipo (junto con el respeto y consideración a las víctimas y la prevención del terrorismo), la pluralidad y el respeto al Estado de derecho. El trato

será, en todo caso, respetuoso y tolerante en el desarrollo de las clases y las actividades (sean individuales o grupales, o se trate de debates y exposiciones en público).

El desarrollo sostenible y la concienciación en el cuidado del medio ambiente estarán presentes en el proyecto “La huella del tiempo humano” en el que se prestará especial atención a la interacción del ser humano y el medio ambiente.

En cuanto a las medidas para promover la actividad física y la dieta equilibrada, y la educación en lo que a seguridad vial se refiere, se abordarán a nivel de centro.

5.- Medidas que promueven el hábito de la lectura

En esencia estas medidas se concentran a lo largo de las actividades programadas en dos tipos: en primer lugar la lectura de diversos textos que acompaña a parte de las actividades, así como la búsqueda de información en internet que es requerida en otras. En segundo lugar, en actividades como la que trabaja el paisaje de Castilla y León se acerca al alumnado la lectura de textos literarios con la óptica del análisis de los mismos en busca de la medida en que estos textos recogen información de valor de carácter geográfico e histórico. Se busca con estas iniciativas el aprovechamiento de obras literarias como recurso didáctico idóneo para la colaboración interdisciplinar y para incentivar la curiosidad del alumnado ofreciéndole un nuevo prisma desde el que mirar a estos textos saliendo fuera de sus preconceptos.

El acercamiento a un variado tipo de textos desde la óptica del geógrafo o el historiador se espera que fomente en el alumnado la curiosidad por la temporalidad y espacialidad del contexto en que se realizaron y del propio de sus autores. Para dar mayor impulso a este objetivo, se establecerá un sistema de turno con el que en la primera sesión de cada semana, un alumno comente al resto de la clase un relato corto que tenga una ambientación histórica, y una canción en cuya letra se describa un espacio; el comentario y un breve debate posterior sobre las impresiones del resto del grupo no ocuparán más de quince minutos. Esta actividad de lectura (de poesía y prosa) pretende habituar a los alumnos a buscar qué más hay detrás de textos y autores sobre los que de otro modo no tendrían conocimiento o lo tendrían pero sólo desde los ojos del entretenimiento. En la búsqueda de relatos y canciones podrán tener ayuda del profesor, pero nunca una sugerencia directa, pues se busca que actividades como las programadas en las unidades didácticas con textos o piezas musicales sirvan de modelo

de lo que se puede hacer relacionando diferentes formas de expresión creativa y artística con las ciencias sociales.

6.- Estrategias e instrumentos de evaluación y criterios de calificación

La evaluación consiste necesariamente en un proceso sistemático y planificado de recogida de información relativa al proceso de aprendizaje del alumnado y al proceso de enseñanza del docente, concretado en el grado de consecución de los criterios de evaluación concretados en estándares de aprendizaje. En aplicación de la normativa vigente, habrá de ser una evaluación individualizada, cualitativa, orientadora, flexible, sistemática y continua, y que se aborda en 3 planos:

- **Evaluación inicial:** Buscaremos conocer cuál es el nivel de partida de cada alumno y del grupo, recabando información sobre los conocimientos previos y características personales, que nos permitan tomar las medidas adecuadas sobre metodología y sobre la atención a la diversidad. Los instrumentos que se emplearán para ello serán tanto lluvias de ideas como cuestionarios previos abiertos a la clase, pudiendo emplearse para ello recursos que cambien la perspectiva de un examen por la de un juego motivador, como podría ser la aplicación Kahoot!

- **Evaluación procesual (continua):** Es la que se desarrollará a lo largo del proceso de aprendizaje, centrada en avances y dificultades de dicho proceso. Considerando en este punto esencial la valoración de la actitud y la participación en el aula, se han preparado actividades que huyen de tener un aula pasiva y fomentan la participación del alumnado. En las actividades se valorará el trabajo diario contenido en el cuaderno del alumno o el resultado concreto de la actividad programada cuando éste genere un producto evaluable además del propio proceso de la actividad. Se combinarán por tanto instrumentos de evaluación de expresión oral, escrita o manual, o de carácter actitudinal y destrezas sociales (cuando evaluemos participación en las visitas, en los debates de puesta en común o en la cooperación de los trabajos de grupo y su exposición (así como la atención prestada a los compañeros), sin olvidar la importancia de instrumentos relacionados con estrategias de aprendizaje, como los mapas conceptuales, o de diseño contenidos de diverso carácter. Dada la interrelación programada y estructurada entre los distintos bloques curriculares y las materias en ellos representadas resulta especialmente oportuna esta evaluación continua en la que prácticamente a diario se están generando instrumentos evaluables. Esta circunstancia lleva así mismo a la no

preponderancia sobre la evaluación del aprendizaje del alumnado de los exámenes; con este fin se programará un examen al final de cada unidad didáctica (salvo en los proyectos) consistente en la réplica de una de las actividades de carácter analítico desarrollada durante la unidad. Se busca por tanto que el alumnado no acuda a esos exámenes a abrir el grifo de los conocimientos que ha memorizado sin mayor sentido, sino que los tome como una oportunidad de aplicación de los saberes y destrezas adquiridos a lo largo de la unidad. El peso de estos exámenes será del 30% respecto al global de la nota derivada del trabajo continuo del alumno en la unidad didáctica correspondiente.

Del restante 70%, un 60% de la calificación corresponderá al cuaderno de trabajo o los productos finales de las actividades correspondientes. La valoración de actividades se hará teniendo en cuenta como principio básico que se pide primordialmente al alumno el desarrollo de su capacidad crítica de razonamiento y análisis, de ahí que las actividades y sus instrumentos de evaluación no se hayan establecido con el criterio de “respuestas cerradas”, sino de “respuestas abiertas”, de tal forma que en general la respuesta que se valorará de modo positivo sea la correctamente argumentada y estructurada.

- **Evaluación final:** Dado el carácter del perfil metodológico programado para la asignatura no se considera procedente establecer un instrumento de evaluación final como tal; es decir, no se hará un examen (u otro instrumento de evaluación) global de cada bloque ni de la asignatura en su conjunto). De esta forma la evaluación final será la resultante del conjunto del curso, cuya información se ha ido recogiendo con la evaluación procesual, con atención especial al nivel global alcanzado por el alumno teniendo en todo momento en cuenta la evolución desde el nivel de partida que dimensionamos en la evaluación inicial y la consecución de los objetivos de aprendizaje concretados en los estándares evaluables.

- **Evaluación trimestral:**

En cada evaluación la nota que se otorgue al alumno se obtendrá valorando cada instrumento de evaluación ponderado sobre el total de puntos evaluables fijados como peso de cada uno de los estándares de aprendizaje programados (con distinto peso sobre el total según se considere su consecución básica (podrá otorgar tres puntos como máximo) o no (otorgará como máxima nota posible un punto)). Con estas valoraciones

se obtendrá el 90% de la calificación del alumno (desglosado como se ha comentado en 60% para las actividades y 30% para el examen), quedando el 10% restante a la observación sistemática diaria del alumno en cada evaluación trimestral y en el curso en conjunto, poniendo el foco en su asistencia, puntualidad, atención en clase, actitud y participación generales (por tanto, no se tendrá en cuenta exclusivamente lo demostrado en las actividades sobre las que establecen instrumentos de evaluación). Para aprobar una evaluación trimestral la nota media mínima es un 5. Será requisito indispensable tener las tres evaluaciones aprobadas (con nota igual o superior a cinco puntos) para aprobar la materia a final de curso, teniendo igual peso cada una de ellas sobre la calificación final.

• **Recuperación de evaluaciones suspensas:**

Al terminar cada evaluación, se abrirá un periodo de recuperación de dos semanas en el que de forma individualizada se pedirá al alumno la repetición de las actividades que resultaron deficientes o, en el caso de las que esto no fuera posible por tratarse de trabajos en grupo o actividades de desarrollo en clase, deberá ser entregado un trabajo de síntesis y conclusión sobre la actividad a recuperar; de igual forma, se realizará una prueba oral al alumno para evaluar la efectiva consecución del nivel de aprendizaje evaluado y que resultó suspenso en la evaluación ordinaria. Cada uno de estos bloques (actividades y prueba oral) supondrán un 50% de la nota de recuperación.

Si alguna de las evaluaciones quedara suspenso el alumno acudirá con toda la materia a la evaluación extraordinaria de septiembre. La prueba extraordinaria de septiembre constará igualmente en una prueba oral sobre el nivel de comprensión de los contenidos de la materia, así como en la entrega de una serie de actividades esenciales de las desarrolladas a lo largo del curso. Como en el caso de las recuperaciones de cada evaluación, cada bloque supondrá un 50% de la nota de recuperación.

7.- Medidas de atención a la diversidad

El docente, en aplicación de los principios de una educación inclusiva ha de asegurarse en el aula de adaptar su enseñanza a las circunstancias de cada alumno, especialmente cuando aparecen necesidades específicas conforme a las que una determinada persona no tiene capacidad (de forma temporal o permanente) de seguir el ritmo del resto del grupo (cuyas características habrán de tenerse en cuenta también en

la determinación de las medidas de adaptación a adoptar). Se buscará asegurar en todo el alumnado tanto el necesario nivel de comprensión del alumnado (especialmente debido al conocimiento de la lengua castellana en que se imparte la clase), el desarrollo de las oportunas estrategias de estudio y aprendizaje (y su hábito) como el de sus habilidades sociales, intentando favorecer este último extremo con un clima del aula y el centro basado en tolerancia y respeto. Se deberán evitar en todo momento posibles situaciones de marginación o desatención o segregación en el alumnado.

Se considera recomendable realizar una evaluación inicial del grupo, para obtener información sobre aspectos individuales del alumnado y del grupo en su conjunto, posibilitándonos la identificación de las personas que requieren un mayor seguimiento o personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje para la consecución de que estas personas excepcionales tengan la vía de desarrollar al máximo sus posibilidades (en aplicación de los principios de equidad e igualdad de oportunidades).

Entre el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se encuentra el que presenta: necesidades educativas especiales, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, y condiciones personales o de historia escolar.

En función de las necesidades detectadas, la toma de decisiones se hará atendiendo a la diversidad de capacidades, conocimientos, ritmos de aprendizaje e intereses y motivaciones del alumnado. Las medidas a adoptar podrán tener carácter ordinario o específico. Entre las primeras destacan la acción tutorial, los grupos de refuerzo, las adaptaciones curriculares sobre metodología, organización, adecuación de actividades, temporalización, medios técnicos y materiales, o adaptación de las técnicas, tiempos e instrumentos de evaluación, así como los planes de acogida o las medidas de prevención del absentismo escolar. En cuanto a las específicas podremos recurrir a las adaptaciones curriculares significativas (que afectan objetivos, contenidos y criterios de evaluación, o al grado de consecución de las competencias clave), la permanencia excepcional en ESO posterior al límite de edad, programas específicos de apoyo refuerzo y acompañamiento, acciones de carácter compensatorio de la desventaja socioeducativa del alumnado con necesidades especiales específicas, aulas de adaptación lingüística y social, atención educativa al alumno hospitalizado en convalecencia domiciliaria, o la flexibilización de los diversos niveles y etapas (para el alumnado con altas

capacidades). En todo caso, estas medidas deberán estar comprendidas en el Plan de atención a la diversidad, documento del centro perteneciente a su Proyecto Educativo y contaremos con el asesoramiento en su determinación y aplicación del departamento de orientación escolar.

8.- Materiales y recursos de desarrollo curricular

A continuación se clasifican para cada bloque los materiales y recursos de desarrollo curricular conforme a su formato (texto, audiovisual ...) y su destinatario (alumnado o profesor):

➤ Bloque 1:

○ Material para el alumnado:

a) Textos:

- Artículo: Castedo, A. (2016). Por qué España tiene un huso horario que no le corresponde (y hay un debate para cambiarlo). *BBC Mundo*. Recuperado de <http://www.bbc.com/mundo/noticias-37762613>.
- Fragmentos de las obras de Miguel Delibes *El camino* (1950) y *Viejas historias de Castilla La Vieja* (1964).

b) Recursos telemáticos:

- ArcGis Online (<https://www.arcgis.com/home/index.html>).
- Atlas Digital Escolar (<https://atlas-escolar.maps.arcgis.com>).
- Google Earth (descargable en <https://earth.google.es/>).
- Genially (<https://www.genial.ly/es>).

c) Otros recursos:

Aparte del libro de texto, y del material propio del aula y de las instalaciones del centro, se empleará a lo largo del bloque cartografía en soporte físico y digital y se utilizarán aparatos de GPS.

○ Material para el profesor:

a) Bibliografía:

- Editorial Phaidon (Ed.), (2015). *Mapas, explorando el mundo*.

- Panareda, J.M., Pérez, A. y Roselló i Verger, V.M., (2002). *Manual de Geografía Física*.
- Reyes, F.J. y Ruiz, J.D., (2006). *Geografía física aplicada*.
- Revista *Didáctica Geográfica*. (Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles (A.G.E.)). Recuperada de <http://www.age-geografia.es/didacticageografica>.

➤ Bloque 2:

- Material para el alumnado:
 - a) Textos:
 - *Los Focenses llegan a Tartessos* (Herodoto).
 - b) Recursos telemáticos y audiovisuales:
 - Fragmentos del documental *Historias de la Edad de Piedra*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=5pGXSv1BG88>.
 - H5P (<https://h5p.org/>)
 - Edpuzzle (<https://edpuzzle.com/>)
 - Padlet (<https://es.padlet.com/>)
 - c) Otros recursos: imágenes y dibujos de fuentes históricas, arcilla, materiales para la construcción de contenidos de la exposición del proyecto, así como cartografía en soporte físico y digital.
- Material para el profesor:
 - a) Bibliografía:
 - Fernández, V.M., (2015). *Prehistoria*.
 - Harari, Y.N., (2011). *Sapiens. A Brief History of Humankind*.
 - Leroi-Gourhan, A., (2002). *La prehistoria en el mundo*.

➤ Bloque 3:

- Material para el alumnado:
 - a) Textos:
 - Fragmentos de la *Política* (Aristóteles).
 - Fragmentos del *Discurso Fúnebre* (Pericles).
 - Fragmentos de la *Vida de Alejandro* (Plutarco).

- b) Recursos telemáticos y audiovisuales:
 - ArcGis Online (<https://www.arcgis.com/home/index.html>).
 - Padlet (<https://es.padlet.com/>).
 - Voicethread (<https://voicethread.com/>).
 - Orbis Via (<http://orbis.stanford.edu/via/#>).
 - Alexander The Great. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=VfTeHdQvGk0>.
 - Fragmentos de películas y series ambientadas en Roma y Egipto.

- c) Otros recursos: imágenes y dibujos de fuentes históricas, además de cartografía en soporte físico y digital.

- Material para el profesor:
 - a) Bibliografía:
 - Amouretti, M.C. y Ruzé, F., (1991). *El mundo griego antiguo*.
 - Beard, M., (2016). *SPQR. Una historia de la Antigua Roma*.
 - Kuhrt, A., (2014). *El Oriente Próximo en la Antigüedad, c 3000-330 a.C.*

9.- Programa de actividades extraescolares y complementarias

Este programa se concreta en las salidas didácticas programadas fuera del centro educativo. Estas actividades extraescolares y complementarias resultan fundamentales para potenciar el desarrollo intelectual del alumnado al ponerle en contacto directo con el objeto de estudio de las materias comprendidas en la asignatura, hecho éste que facilitará la significatividad de su aprendizaje y que estará encuadrado en un ambiente de respeto a valores sociales esenciales como el compañerismo y la cooperación.

Se han programado a tal efecto, como complemento imprescindible en el estudio de las unidades didácticas en que se incluyen, las siguientes salidas:

- Salida a un entorno natural cercano para el diseño y análisis de itinerarios y perspectivas paisajísticas, con empleo de diferentes herramientas. Esta actividad necesitará de la colaboración de un segundo profesor para la

división de la clase en dos grupos. Está programada dentro de la unidad 1.1 La Tierra, para la primera semana de octubre.

- Visita a los Yacimientos de Atapuerca y realización del taller didáctico "Arte y adorno personal" impartido en el CAREX (Centro de Arqueología Experimental). La combinación de la visita a los yacimientos y la experimentación de las técnicas de realización de piezas artísticas y de adorno persigue dar al alumnado la perspectiva de la importancia que tienen los yacimientos arqueológicos (y en especial unos de tanta relevancia como los de Atapuerca) para nuestro conocimiento del pasado a partir de las fuentes que en ellos se pueden encontrar y con los que intentar interpretar cómo era el modo de vida de quienes los habitaron. Esta salida didáctica forma parte del proyecto "Exponiendo la Prehistoria" (unidad 2.4), desarrollado en diferentes fases a lo largo del segundo trimestre; en concreto la salida pertenece a la fase a realizar tras la finalización de la unidad 2.1, con lo que se llevará a cabo en la cuarta semana de enero.
- Visita al Museo Arqueológico de Valladolid, con realización del taller didáctico "Historias de Vacceos". La finalidad de esta doble actividad será la relación de las fuentes que pueden observar y analizar los alumnos y que forman parte de las colecciones expuestas en el museo, con las características sociales de la cultura a la que pertenecieron. Esta actividad está programada dentro de la unidad 2.3, para ser realizada en la segunda semana de marzo.
- Visita al Museo de las Villas Romanas y la Villa Romana de Almenara-Puras (Valladolid). Esa última salida didáctica programada acerca al alumnado a la vida en los entornos rurales durante la época romana, lejos de las grandes obras y monumentos (y con la que, por tanto, pueden replantearse su concepción de la vida en dicha época situándola en un ambiente más familiar al de su presente). La actividad, que también lleva al alumnado a relacionar el legado histórico que pueden percibir de la romanización sobre sus vidas actuales, está incluida dentro de la fase a desarrollar dentro del proyecto "Vuelta ciclista a Hispania" al finalizar la unidad 3.3, por lo que su realización está prevista para la segunda semana de junio.

10.- Procedimiento de evaluación de la programación didáctica

Será desarrollado conforme a la siguiente rúbrica de autoevaluación:

| Rúbrica de autoevaluación | | NIVELES DE LOGRO | | | |
|--------------------------------------|--|--|---|--|---|
| | | PLENAMENTE SATISFACTORIO (3) | MEJORABLE (2) | MUY MEJORABLE (1) | DEFICIENTE (0) |
| RUBROS | Objetivos de aprendizaje | Se han logrado todos los objetivos de aprendizaje programados. | Se ha conseguido más del 50% y menos del 100% de los objetivos de aprendizaje programados. | Se ha conseguido más del 25% pero menos del 50% de los objetivos de aprendizaje programados. | Se han alcanzado menos del 25% de los objetivos de aprendizaje programados. |
| | Resultados de la evaluación del curso | Todos los alumnos han alcanzado los estándares de aprendizaje evaluable. | Más del 50% pero menos del 100% de los alumnos ha alcanzado los estándares de aprendizaje evaluable. | Más del 25% pero menos del 50% de los alumnos ha alcanzado los estándares de aprendizaje evaluable. | Menos del 25% de los alumnos ha alcanzado los estándares de aprendizaje evaluable. |
| | Adaptación de las actividades al centro educativo | Todas las actividades programadas han podido adaptarse al centro y se ha logrado una satisfacción de alumnado y profesorado muy positiva. | Todas las actividades programadas han podido adaptarse al centro y se ha logrado una satisfacción de alumnado y profesorado mejorable. | Se han adaptado al menos el 50% de las actividades al centro. | Más del 50% de las actividades programadas no han podido adaptarse al centro. |
| | Coordinación docente | Se ha facilitado la coordinación docente y la satisfacción de alumnado y profesorado es muy positiva. | Se ha facilitado la coordinación docente, pero la satisfacción de alumnado y profesorado es mejorable. | Ha habido propuestas de coordinación docente pero no han llegado a desarrollarse o han resultado insatisfactorias. | No ha habido propuestas significativas de coordinación docente. |
| | Las actividades fomentan el desarrollo de las competencias | Todas las actividades efectivamente han fomentado el desarrollo del perfil competencial programado. | Se ha conseguido el desarrollo del perfil competencial programado en más del 50% pero menos del 100% de las actividades. | Se ha conseguido el desarrollo del perfil competencial programado en más del 25% pero menos del 50% de las actividades. | Se ha conseguido el desarrollo del perfil competencial programado en menos del 25% de las actividades. |
| | Pensamiento científico geográfico e histórico | Todos los alumnos han adquirido destrezas de pensamiento científico geográfico e histórico. | Más del 50% pero menos del 100% de los alumnos ha adquirido destrezas de pensamiento científico geográfico e histórico. | Más del 25% pero menos del 50% de los alumnos ha adquirido destrezas de pensamiento científico geográfico e histórico. | Menos del 25% de los alumnos ha adquirido destrezas de pensamiento científico geográfico e histórico. |
| | Trabajo en equipo | Todas las actividades programadas de trabajo en equipo se han desarrollado conforme a esquemas de trabajo cooperativo. | Más del 50% pero menos del 100% de las actividades programadas de trabajo en equipo se han desarrollado conforme a esquemas de trabajo cooperativo. | Más del 25% pero menos del 50% de las actividades programadas de trabajo en equipo se han desarrollado conforme a esquemas de trabajo cooperativo. | Menos del 25% de las actividades programadas de trabajo en equipo se han desarrollado conforme a esquemas de trabajo cooperativo. |
| | Innovación docente | Se han desarrollado todas las actividades innovación docente programadas y la satisfacción de alumnado y profesorado es muy positiva. | Se han desarrollado todas las actividades innovación docente programadas y la satisfacción de alumnado y profesorado es mejorable. | Se ha desarrollado parte de las actividades de innovación docente programadas, o se han desarrollado todas pero han resultado insatisfactorias. | No se ha desarrollado ninguna de las actividades de innovación docente programadas. |
| | La secuenciación y temporalización se adecúan al ritmo de aprendizaje | Se ha cumplido con al menos el 75% de la secuenciación y temporalización programadas y la satisfacción de alumnado y profesorado es muy positiva. | Se ha cumplido con al menos el 75% de la secuenciación y temporalización programadas pero la satisfacción de alumnado y profesorado es mejorable. | Se ha cumplido con más del 50% pero menos del 75% de la secuenciación y temporalización programadas. | Se ha cumplido con menos del 50% de la secuenciación y temporalización programadas. |
| | Los materiales/recursos se ajustan a la metodología didáctica | Todos los materiales y recursos se han ajustado a la metodología didáctica y la satisfacción de alumnado y profesorado es muy positiva. | Todos los materiales y recursos se han ajustado a la metodología didáctica pero la satisfacción de alumnado y profesorado es mejorable. | Al menos el 50% de los materiales y recursos se han ajustado a la metodología didáctica. | Menos del 50% de los materiales y recursos se han ajustado a la metodología didáctica. |
| Mejora del clima de aula y de centro | Los métodos didácticos y pedagógicos han contribuido a la mejora del clima de aula y del centro y la satisfacción de alumnado y profesorado es muy positiva. | Los métodos didácticos y pedagógicos han contribuido a la mejora del clima de aula y del centro pero la satisfacción de alumnado y profesorado es mejorable. | Los métodos didácticos y pedagógicos han mejorado sólo aspectos parciales del clima de aula y del centro. | Los métodos didácticos y pedagógicos no se percibe que hayan contribuido a la mejora del clima de aula y del centro. | |

II: UNIDAD DIDÁCTICA MODELO

1.- Justificación y presentación de la unidad

La unidad didáctica que se ha decidido detallar a mayor nivel de desglose es la unidad 1.4 titulada “La huella del tiempo humano”. Esta unidad desarrolla los contenidos establecidos en la Orden EDU/362/2015 relativos a la interacción del hombre y el medio, así como a los riesgos naturales, la degradación y las políticas correctoras. Se ha decidido aprovechar la oportunidad didáctica que ofrecen estos contenidos para diseñar a su alrededor un proyecto didáctico que les dé desarrollo a partir del trabajo de los contenidos clave de la categoría de impacto del ser humano (el análisis de la mencionada interacción, y el legado medioambiental) combinada con parte de los pertenecientes a la categoría de pensamiento geográfico e histórico.

El proyecto en sí consiste en un ejemplo de aprendizaje-servicio: la recepción de la propuesta de una ONG local del campo medioambiental para que el alumnado de 1º de la ESO del centro participe en su próxima campaña de concienciación a la comunidad sobre el empleo de recursos que conlleva nuestro nivel de vida, bajo el título de “La huella del tiempo humano”. Focalizada a la percepción del alumnado de entre once y trece años sobre este tema y sus consecuencias medioambientales, la ONG ha decidido encargar a varios centros educativos de la zona la elaboración de eslóganes y logos que, en la forma de caligramas, serán colocados como carteles de alerta en las vallas publicitarias que ha contratado en el entorno. De esta forma, en una secuencia de cuatro fases programadas a lo largo del bloque (y del trimestre) y apoyadas en la unidad didáctica que preceden a cada fase, se han proyectado las actividades que permitirán a los grupos en que se dividirá la clase dar forma a sus ideas sobre esta temática, partiendo de sus preconceptos y evolucionando a una opinión crítica formada desde el empleo de principios científicos.

Dadas las líneas maestras metodológicas y didácticas expuestas en apartados precedentes, resulta relevante la elección de esta unidad como modelo al poderse ver en ella todos los elementos con que se puede definir el armazón de la programación propuesta. En ella aparece la esencia de los contenidos clave que conforman el eje temático de la asignatura que encuentra su leitmotiv en la relación del hombre con el

medio en la actualidad y en épocas pretéritas y el modo en que ambos componentes influyen y determinan al otro, tomando en el caso del proyecto la perspectiva de la escala y necesidades temporales del ser humano. Entender al ser humano en su medioambiente y las relaciones estratégicas entre ambos (en la actualidad o en el pasado) es según González de Molina (1993) un ámbito de estudio necesariamente interdisciplinar no sólo para las ciencias sociales, sino también entre éstas y las naturales, de las que normalmente están completamente dissociadas. La concepción de la naturaleza que tiene el ser humano es una construcción de su mente, es decir, es histórica y se modifica a lo largo del tiempo; las diferentes modalidades de organización productiva de las sociedades humanas pueden analizarse en parte a través del estudio del trato específico que éstas desarrollan sobre el medio físico, al tiempo que pueden buscarse en este ámbito las causas de los procesos de degradación que pueden llegar incluso a generar crisis ecológicas y que en ocasiones son debidos al manejo antrópicamente inadecuado de los ecosistemas y guardan relación en cuanto a su distribución espacial con la escala de acción del sistema económico dominante.

En segundo lugar, aparece en paralelo la fuerza del eje más conceptual y metodológico de los contenidos clave que giran en torno a la formación del pensamiento geográfico e histórico del alumnado. Así, se trabajarán durante el proyecto los conceptos de evolución y dinamismo, cambio y continuidad, multicausalidad y duración, de utilidad cognitiva y didáctica tanto aplicados sobre conocimientos propios de la materia de Geografía como sobre los propios de Historia (como comprobará el alumnado a medida que se desarrollen los siguientes bloques del curso). Un ejemplo lo constituirá la fase del proyecto que estudia la huella que nuestro modo de vida deja sobre el medio, medida como el tiempo que tarda el planeta en regenerar los recursos de que disponemos a diario. El alumnado encontrará en su trabajo que el ritmo de regeneración es considerablemente más lento que el de destrucción de recursos, colocando esto a los estudiantes ante un indicador de que la capacidad de supervivencia humana se encuentra en una fase de regresión. Esto chocará frontalmente con el perspectiva de evolución preconcebida por el alumnado, entendida ésta generalmente de forma unidireccional, lejos de su realidad multilineal y ajena a la identificación que suele realizarse de la Historia vinculada al conocimiento científico acumulativo y progresivo (González de Molina, 1993) (Harari, 2011).

Otro potente motivo para la conformación de este proyecto didáctico y para su elección como unidad modelo lo constituye su temática. El impacto del ser humano sobre el medioambiente, por tratarse de una preocupación de la sociedad humana actual y de este modo formar ya parte del mapa mental del alumnado que inicia la educación secundaria en este curso, resulta un argumento ideal para motivar a los estudiantes y hacerles partícipes de su aprendizaje, dándoles la iniciativa en el proceso de enseñanza gracias al funcionamiento característico de un proyecto como método didáctico interactivo que fomenta el trabajo grupal cooperativo. Lejos de quedarse ahí, esta temática de la unidad nos ofrece otra ventaja didáctica decisiva: en una programación que apuesta por metodologías participativas e interactivas en la enseñanza-aprendizaje potenciadas con la utilidad pedagógica y psicológica de conceptos y principios propios del trabajo y la estructura analítica del científico social, se hace necesario encontrar puntos de encuentro de marcado atractivo para lograr la implicación del alumnado y su aprovechamiento de las estrategias propuestas. De este modo, las características de cercanía y actualidad de la temática del proyecto favorecen que el alumnado requiera menor esfuerzo de abstracción para su comprensión, permitiendo así la familiarización del alumnado con estas nuevas estrategias de aprendizaje y la adquisición de nuevas destrezas que le resultarán fundamentales a medida que necesite adquirir conocimientos como los de base histórica (y por tanto relacionados con un tiempo pasado que no nos es tangible ni asible como sí lo son en cierta medida el espacio y el momento presente) cuya asimilación sí demande mayor capacidad de abstracción.

2.- Desarrollo de elementos curriculares y actividades

A continuación se muestra el desglose del proyecto a nivel de contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables, actividades programadas y competencias trabajadas, acompañado de su secuenciación y temporalización.

Conviene recordar en orden a una correcta lectura de la tabla, que la indicación del momento de impartición de cada fase viene a llamar la atención acerca de cuáles son los conocimientos de reciente adquisición sobre los que se apoyará el trabajo del alumnado en el proyecto, cruzado de esta forma con el resto de unidades didácticas del bloque a modo de cremallera.

| Bloque | Unidad | Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje | Actividades | Competencias | Secuenciación |
|------------------------------|--|--|---|--|--|---|---|
| Bloque 1: El medio físico | UD 1.4: La huella del tiempo humano | Riesgos naturales, degradación y políticas correctoras. Análisis de las interacciones del hombre y el medio. <i>Legado medioambiental. Evolución y dinamismo. Cambio y continuidad. Multicausalidad. Duración.</i> | <i>B. Reconocer los conceptos de cambio y continuidad, y evolución y dinamismo, en los procesos geográficos e históricos.</i> | <i>B.a. Analiza qué elementos del medio en que vive son herencia de procesos geográficos anteriores.</i> | · La Tierra en 12 horas: Para todo el proyecto se dividirá la clase en grupos de 3-4 miembros. Tras el inicio de presentación y motivación del proyecto (según se indica en la secuenciación), se pasa a las actividades de desarrollo del mismo. A fin de que los alumnos comprendan la escala del tiempo geológico, y la escala en proporción del tiempo humano, cada grupo tendrá que trasladar una serie de eventos significativos de la Historia de la Tierra a una serie de relojes de manecillas, suponiendo que el Sistema Solar se formó a las 12 de la noche, y que en el momento presente son las 12 del mediodía (en los eventos más recientes necesitarán utilizar el segundo). Adicionalmente, tendrán que situar otros cuatro eventos que ellos consideren relevantes o que les llame la atención saber ubicar (tendrán que buscar también la información sobre la datación de estos cuatro eventos). Para cada evento usarán un reloj distinto (para evitar confusiones) y podrán indicar un inicio y un final cuando el evento consista en un proceso (ej: orogénesis). A raíz de lo trabajado los grupos comenzarán a trabajar en sus ideas sobre el elemento temporal que formará parte del caligrama, pudiendo éste ser matizado más adelante según pida la coherencia del caligrama completo. | CL, CMCT, CD, AA, CSC, IE | · <u>1ª sesión</u> : En la primera mitad de la sesión se presentará el proyecto y la técnica del caligrama, acompañado de la visualización como recurso motivador de los cortos de animación "Man" y "Happiness" de Steve Cutts, y el monólogo "No hay tiempo" de Dani Rovira. Esta visualización será seguida de un debate sobre qué huella cree el alumnado que ha dejado en el medio su actividad durante las últimas 24 horas. · <u>2ª sesión</u> : desarrollo y finalización de la actividad. |
| | | <i>C. Entender la multicausalidad de los procesos geográficos e históricos.</i> | <i>C.a. Analiza diferentes causas para explicar un mismo proceso geográfico.</i> | · Cuestionario ambiental: se pasará a los grupos un cuestionario de respuesta individual centrado en la concepción que tienen de qué entienden por problema ambiental y por riesgo natural, y por la responsabilidad que tenga (o no) el ser humano sobre ellos. Se les dará así mismo una tabla de categorías básicas para que clasifiquen las respuestas de otro grupo de la clase, realizándose una puesta en común final para trasladar a una única tabla la clasificación de todas las respuestas de la clase. Este mismo cuestionario se repetirá más adelante en el proyecto, antes de la realización de su producto final. | CL, CMCT, AA, CSC | · <u>1ª sesión</u> : explicación de la actividad, realización del cuestionario y explicación de la tabla de clasificación. · <u>2ª sesión</u> : clasificación de las respuestas del otro grupo asignado y puesta en común. | |

impartido al finalizar la UD 1.1

impartido al finalizar la UD 1.2

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|---|---|----------------------------------|---|
| | | | <p>9. Conocer, describir y valorar la acción del hombre sobre el medioambiente y sus consecuencias.</p> <p><i>A. Entender la evolución de la relación del ser humano con su medio a lo largo de la historia.</i></p> | <p>9.1. Realiza búsquedas en medios impresos y digitales referidas a problemas medioambientales actuales y localiza páginas y recursos web directamente relacionados con ellos.</p> <p><i>A.a. Identifica la huella del ser humano sobre el medioambiente en distintas épocas y culturas.</i></p> <p><i>A.b. Explica el modo en que el medioambiente condiciona la vida del ser humano y su toma de decisiones.</i></p> | <p>· Dossier de prensa. En esta fase se le dará a cada grupo un periódico o revista impreso y se le indicará un medio de comunicación digital, siendo su objetivo buscar en ambos las noticias y artículos de temática medioambiental que hayan publicado durante el verano. Sobre cada noticia deberán rellenar la ficha diseñada para esta fase y determinar si el ser humano es causante o no del hecho reflejado en la noticia y si se ve afectado por él o no. Cada fenómeno recogido será explicado posteriormente utilizando la Guía Didáctica de Teledetección y Medio Ambiente para su comprensión a grandes rasgos, completando la información con la que encuentren en al menos otro recurso buscado por el grupo en internet.</p> <p>Con base en el trabajo sobre las noticias y los resultados del cuestionario de la actividad previa, los grupos estarán en disposición de añadir a su concepto de caligrama la problemática ambiental actual, no exigiéndose aún que guarde relación con el elemento temporal derivado de la primera fase del proyecto.</p> | <p>CL, CMCT, CD, AA, CSC, IE</p> | <p>· <u>1ª sesión</u>: presentación de la Guía Didáctica de Teledetección y Medio Ambiente y explicación del fenómeno recogido en la noticia a partir de la guía y del otro medio que seleccione el grupo. (la tarea de búsqueda y la realización de la ficha se habrá asignado en días anteriores para su realización fuera del aula). Finalmente se realizará la localización en el mapa.</p> <p>· <u>2ª sesión</u>: sesión de trabajo del grupo a partir de las ideas que hayan generado para los elementos temporal y de problemática ambiental del caligrama, contando con el asesoramiento del profesor.</p> |
| | | | <p>9. Conocer, describir y valorar la acción del hombre sobre el medioambiente y sus consecuencias.</p> <p><i>A. Entender la evolución de la relación del ser humano con su medio a lo largo de la historia.</i></p> | <p>9.a. Relaciona las políticas correctoras como consecuencia de la modificación del medio por el ser humano.</p> <p><i>A.c. Identifica los factores de impacto medioambiental de su entorno próximo.</i></p> | <p>· En esta fase se va a realizar un pequeño trabajo de investigación sobre la huella que deja el ser humano sobre el medioambiente, cuyo resultado será el soporte que empleen los grupos para dar sentido y coherencia a sus caligramas:</p> <p>> Inicialmente serán los propios alumnos los que utilizarán la calculadora de la web Global Footprint Network (https://www.footprintnetwork.org/) para conocer una estimación de cuánto tarda el planeta en regenerar los recursos que su modo de vida consume; para preparar la metodología de trabajo el cálculo lo hará cada alumno y obtendrán la media de cada grupo; el resultado que devuelve la calculadora es el día del año en que nuestro consumo ya le supone a la Tierra un año de regeneración de recursos si todos los seres humanos consumieran lo mismo que quien está respondiendo el cuestionario.</p> <p>> En este punto cada grupo deberá establecer una hipótesis sencilla para su trabajo (ej.: tipo de recursos que más cuesta regenerar, diferencias de consumo por cursos, etc).</p> | <p>CL, CMCT, CD, AA, CSC, IE</p> | <p>· <u>1ª sesión</u>: explicación del concepto de huella del ser humano sobre el medio (se emplearán en parte recursos disponibles en la misma página), y realización de la fase de cálculo para los alumnos.</p> <p>· <u>2ª sesión</u>: explicación de la metodología de muestreo y encuesta a emplear, así como del tratamiento de los datos obtenidos. En segundo lugar cada grupo procederá a la enunciación de su hipótesis y al diseño y aprobación de la encuesta y el muestreo, además de a la selección de clases y profesores a quienes se solicitará la participación.</p> <p>· <u>3ª sesión</u>: exposición de las fórmulas de equilibrio de consumo y regeneración de</p> |

impartido al finalizar la UD 1.3

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|-----------------------------------|---|
| | | | <p><i>C. Entender la multicausalidad de los procesos geográficos e históricos.</i></p> | <p><i>C.a. Analiza diferentes causas para explicar un mismo proceso geográfico.</i></p> | <p>> Tomando la base de las preguntas que realiza la aplicación para el cálculo (tipo de alimentación, vivienda, transporte), los grupos seleccionarán dos clases de otros cursos del instituto para utilizar ese cuestionario como encuesta aplicada a un muestreo de alumnos de dicha clase; trasladarán igualmente la encuesta a dos profesores del centro (sin que puedan repetirse).</p> <p>> Con los datos obtenidos en la encuesta se utilizará la misma calculadora y se recogerán los resultados, obteniendo las estadísticas por curso y las del claustro, así como para el instituto en su conjunto.</p> <p>> Finalmente, los grupos intentarán calcular un modo en que la fecha resultado sea el 31 de diciembre (no hay una única solución) y se realizará un debate en clase con las conclusiones de cada grupo y sus propuestas de corrección. En este punto el grupo analizará si su hipótesis ha resultado probada o invalidada.</p> | | <p>recursos, y debate de las medidas correctoras propuestas para obtenerlas (las encuestas y el tratamiento de los datos no se realizará en horario de clase).</p> |
| | | | <p><i>A. Entender la evolución de la relación del ser humano con su medio a lo largo de la historia.</i></p> | <p><i>A.d. Sintetiza y dimensiona la interrelación del ser humano y el medio en el espacio y en el tiempo.</i></p> | <p>· Como paso previo a la última fase del proyecto se repetirá el cuestionario de la segunda actividad y la categorización de respuestas a nivel de la clase, a partir de lo cual cada grupo analizará las diferencias que observe y elaborará sus conclusiones.</p> <p>En esta última fase a partir de la síntesis de conclusiones del grupo éste realizará su diseño definitivo del caligrama, que será libre a parte del cumplimiento de las siguientes bases:</p> <p>> La temática ha de quedar claro que sea la interrelación del hombre y el medio, teniendo en cuenta su dimensión temporal.</p> <p>> Podrán realizarse en esta fase modificaciones a los elementos temporal y de problemática ambiental que ya ha planteado, pero siempre que la base del planteamiento inicial sea tenida mantenida (la clave, por tanto, la tendrán en la manera en que relacionen ambos elementos).</p> <p>> El caligrama deberá tener un título expresivo de la idea que quiere transmitir el grupo, con no más de cinco palabras y que sea así mismo la propuesta de eslogan del grupo para la campaña de la ONG.</p> <p>Los caligramas ya finalizados y con título serán enviados por el profesor a la ONG para que ésta tenga tiempo de devolver su impresiones antes de la siguiente clase.</p> | <p>CL, CMCT, AA, CSC, IE, CEC</p> | <p>· <u>1ª sesión</u>: en primer lugar se procederá a la categorización de respuestas de clase (la repetición del cuestionario se realizará fuera del horario de clase). En la segunda parte completarán las conclusiones de la actividad de investigación de la anterior fase con las de la repetición del cuestionario.</p> <p>· <u>2ª sesión</u>: diseño definitivo del caligrama de cada grupo, decisión de su título y preparación para el envío a la ONG para su valoración..</p> <p>· <u>3ª sesión</u>: esta última sesión se dedicará a la exposición de los caligramas en clase y a la puesta en relación en común de las conclusiones de trabajo de los grupos con las valoraciones comunicadas por la ONG.</p> |

impartido al final del bloque

3.- Instrumentos, métodos de evaluación y criterios de calificación

El proyecto se evaluará siguiendo los mismos criterios generales establecidos en el apartado correspondiente a la evaluación dentro de los elementos de la programación. Como en dicho apartado se indica, no se realizará para evaluar el proyecto ningún examen, sino que los instrumentos utilizados serán los productos obtenidos de la realización de las actividades de cada fase, junto con el diario de trabajo específico del proyecto en el que se pedirá a cada grupo que deje constancia de su organización, de las dificultades que han encontrado y los acuerdos a que han necesitado llegar, así como del proceso de generación de ideas en cuanto al diseño del caligrama; la evaluación de estos instrumentos supondrá un 90% de la calificación que el alumno obtendrá en el proyecto. Por tanto, aparte del diario de trabajo grupal, se evaluarán: los relojes de manecillas de la primera actividad; sendas categorizaciones de respuestas en la contestación del cuestionario ambiental; el dossier de prensa y el trabajo de búsqueda y procesamiento de información en la explicación de los fenómenos que han sido noticia; el establecimiento y análisis de la hipótesis de investigación, y las fórmulas alternativas propuestas de demanda de recursos, la síntesis de conclusiones de la investigación y del cuestionario ambiental, y el caligrama diseñado (que supondrá el 30% del global de la calificación del proyecto).

Los criterios en que se basará la evaluación de cada instrumento consistirán en la consecución de los siguientes objetivos:

- A: Comprensión de la actividad a desarrollar.
- B: Adecuación del resultado de la tarea al producto solicitado.
- C: Empleo de los materiales y recursos proporcionados o buscados.
- D: Coherencia del resultado con lo reflejado en el diario de trabajo.
- E: Utilización de principios del pensamiento geográfico e histórico.
- F: Estructuración y argumentación del consenso de grupo.

El 10% restante se obtendrá de la observación sistemática diaria del alumno en cada fase del proyecto, poniendo el foco en su actitud y compromiso con el trabajo cooperativo en grupo, así como en el respeto de los valores cívicos en el trato con el resto de componentes y en su fomento de un buen clima de aula. Esta distribución del peso de evaluación determina que el 90% de la nota del proyecto sea común a todos los componentes del grupo, individualizándose exclusivamente el 10% actitudinal.

4.- Materiales y recursos

➤ Materiales para el alumnado:

a) Recursos telemáticos y audiovisuales:

- *Guía Didáctica de Teledetección y Medio Ambiente*. (Martínez, J. y Martín, M.P. (Eds), 2010). Recuperado de <http://www.aet.org.es/?q=guia-didactica>.
- Calculadora de huella del ser humano de Global Footprint Network (<http://www.footprintcalculator.org/>).

b) Otros recursos:

- Listado de eventos a situar en los relojes (en anexos).
- Cuestionario ambiental (en anexos).
- Tabla de recogida de información para el dossier de prensa (en anexos).

➤ Materiales para el profesor:

a) Bibliografía:

- Agraso, M.F. y Jiménez, M.P., (2003). *Percepción de los problemas ambientales por el alumnado*.
- Craig, J., Vaughan, D.J., y Skinner, B.J., (2012). *Recursos de la Tierra y el medio ambiente*.
- González de Molina, M., (1993). *Historia y medio ambiente*.
- Harari, Y.N., (2011). *Sapiens. A Brief History of Humankind*.
- Revista *Didáctica Geográfica*. (Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles (A.G.E.)). Recuperada de <http://www.age-geografia.es/didacticageografica>.

b) Recursos telemáticos y audiovisuales:

- *Guía Didáctica de Teledetección y Medio Ambiente*. (Martínez, J. y Martín, M.P. (Eds), 2010). Recuperado de <http://www.aet.org.es/?q=guia-didactica>.
- Global Footprint Network (<https://www.footprintnetwork.org/>).

5.- Actividades de innovación educativa

Habiéndose tratado en el apartado de decisiones metodológicas y didácticas de la parte general el aprendizaje basado en proyectos (ABP), que en sí ya constituye una innovación docente, procede en este punto justificar la pertinencia y el valor de dos de las actividades que forman parte del proyecto “La huella del tiempo humano”: la actividad de investigación y la realización de un caligrama.

➤ Actividad de investigación:

Como se ha indicado en el desarrollo del proyecto, la tercera fase del mismo está constituida por un pequeño trabajo con el que se introducirá al alumnado en la investigación en ciencias sociales, dando lugar a un aprendizaje por descubrimiento. Para elaborar un perfil del consumo de recursos y sus consecuencias por los alumnos del centro en su vida diaria, los grupos deberán trasladar una encuesta a otros grupos y profesores que les permita recoger la información sobre gestión de recursos con que validar o refutar la hipótesis que al respecto habrán enunciado al inicio de esta actividad.

Formando parte de la estrategias didácticas de indagación y exploración, la actividad busca ser una muestra directa del método de trabajo de geógrafos e historiadores, iniciando al alumnado en técnicas novedosas en su aprendizaje, como las de muestreo, las de elaboración de encuestas aplicadas a su entorno próximo y las de tratamiento estadístico básico de la información recogida.

En el diseño de los pasos de desarrollo de la actividad se ha seguido la aplicación de las fases del método hipotético-deductivo especificadas por Sánchez Ogallar (1999) en su obra *Conocimiento geográfico. Procedimientos y técnicas para el estudio de la Geografía en Secundaria*:

1. Identificación y formulación del problema.
2. Formulación de hipótesis y conjeturas.
3. Observación y recogida de datos utilizando diversas fuentes de información.
4. Organización y análisis de los datos.
5. Confrontación de las hipótesis y conjeturas.
6. Elaboración de conclusiones.
7. Comunicación de los resultados (p.128).

➤ Elaboración de un caligrama:

El caligrama es el producto final que obtendrán los alumnos con el desarrollo de las distintas fases de este proyecto. En él, como resultado del proceso de análisis dirigido por el proyecto, los grupos de alumnos elaborarán de forma gráfica y creativa la reflexión que consensúen sobre la temática tratada de la interacción del hombre sobre el medio medida en las necesidades temporales del ser humano.

Con esta actividad se está proponiendo un modo original de desarrollo de una síntesis analítica resultado del trabajo cooperativo y con un formato cuya principal ventaja es la motivación e implicación personales del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje que de este modo el que toma la iniciativa en este proceso de forma activa y no el profesor (como se viene defendiendo en diferentes aspectos tratados a lo largo del presente trabajo).

Con el diseño del caligrama como objetivo final llevamos a los grupos de alumnos a integrar informaciones diversas partiendo de su análisis fragmentado en las distintas actividades conducentes a la explicación de un todo que es antes reflexivo y multicausal que descriptivo. El resultado es una síntesis coherentemente articulada a partir de la que sus autores pueden comprender mejor la realidad que viven. (Sánchez Ogallar, 1999).

El beneficio educativo del empleo de esta actividad de innovación (que ya hemos caracterizado en la comprensión del presente del alumnado y en su implicación y motivación en el aprendizaje) se completa con “el desarrollo de aptitudes que permitan a los ciudadanos participar constructivamente en la sociedad global” (Sánchez Ogallar, 1999, p.89), lo cual habla de la pertinencia de su programación en una unidad didáctica sobre la que podemos equilibrar la asignatura a nivel de contenidos curriculares y metodológicos con la voluntad de que su aprendizaje trascienda los límites del año escolar vigente y del ámbito educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Agraso, M.F. & Jiménez, M.P. (2003). Percepción de los problemas ambientales por el alumnado: los recursos naturales. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales, nº 17*, 91-105. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/dces>.
- Alegret, L., Meléndez, A. & Trallero, V. (2001). Didáctica del tiempo en Geología: apuntes en internet. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, 9.3*, 261-269. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/ECT>.
- Alfaro, P., Brusi, D. & González, M. (2008). Los riesgos geológicos en los medios de comunicación. El tratamiento informativo de las catástrofes naturales como recurso didáctico. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, 16.2*, 154-166. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/ECT>.
- Benejam, P. (1997). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En P. Benejam y J. Pagès (Coord.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, (pp. 71-95). Barcelona: I.C.E. Universitat Barcelona.
- Comes, P. (1997). La enseñanza de la Geografía y la construcción del concepto espacio. En P. Benejam y J. Pagès (Coord.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, (pp. 169-187). Barcelona: I.C.E. Universitat Barcelona.
- De la Calle, M. (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): posibilidades y perspectivas en ciencias sociales. *Íber nº82*, 7-12.
- De Miguel, R. (2013). Aprendizaje activo, enseñanza activa y geoinformación: hacia una didáctica de la geografía innovadora. *Didáctica Geográfica, nº14*, 17-36. Recuperado de <http://www.age-geografia.es/didacticageografica/index.php/didacticageografica>.
- Fundación Villalar – Castilla y León (Ed.) (2012). *El paisaje de Castilla y León*. Valladolid: Fundación Villalar – Castilla y León.

- García, A.L. & Jiménez, J.A. (2006). *Los principios científico didácticos (PCD). Nuevo modelo para la enseñanza de la Geografía y de la Historia*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Gomariz, F., Prieto, J.A. & Valera, F.J. (2016). Hacia una evaluación de la geografía en educación secundaria: la aplicación de los principios del método geográfico y las competencias básicas. *Cónclave*. Recuperado de <http://www.contraclave.es/>.
- González de Molina, M. (1993). *Historia y medio ambiente*. Madrid: Ediciones de la Universidad Complutense.
- Harari, Y.N. (2011). *Sapiens. A Brief History of Humankind*. Londres, Reino Unido: Vintage. Penguin Random House.
- Morton, M. & Seixas, P. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto, Canadá: Nelson Education.
- Pagès, J. (1997). El tiempo histórico. En P. Benejam y J. Pagès (Coord.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, (pp. 189-208). Barcelona: I.C.E. Universitat Barcelona.
- Pagès, J. & Santisteban, A. (Coords.) (2011). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis.
- Pagès, J. & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos CEDES vol.30, nº 82, 281-309*. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf>.
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Prats, J. & Santacana, J. (1998). Enseñar Historia y Geografía, principios básicos. *Histodidáctica*. Recuperado de <http://www.ub.edu/histodidactica/>.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber nº40*, 7-22.
- Sánchez, A. (1999). *Conocimiento geográfico. Procedimientos y técnicas para el estudio de la Geografía en Secundaria*. Madrid: Narcea.

Sebastiá, R. & Tonda, E.M. (2017). *Enseñanza y aprendizaje de la geografía para el siglo XXI*. Sant Vicent del Raspeig: Publicacions de la Universitat d'Alacant.

Valera, J. (2016). Los principios del método geográfico. *Cónclave*. Recuperado de <http://www.contraclave.es/>.

ANEXOS

➤ Fragmentos de *El Camino*, de Miguel Delibes:

“El valle... Aquel valle significaba mucho para Daniel, el Mochuelo. Bien mirado, significaba todo para él. En el valle había nacido y, en once años, jamás franqueó la cadena de altas montañas que lo circuían. Ni experimentó la necesidad de hacerlo siquiera. (...) En su trayecto por el valle, la vía, la carretera y el río –que se unía a ellas después de lanzarse en un frenesí de rápidos y torrentes desde lo alto del Pico Rando- se entrecruzaban una y mil veces, creando una inquieta topografía de puentes, túneles, pasos a nivel y viaductos. (...)”

“En primavera y verano, Roque, el Moñigo, y Daniel, el Mochuelo, solían sentarse, al caer la tarde, en cualquier leve prominencia y desde allí contemplaban, agobiados por una unción casi religiosa, la lánguida e ininterrumpida vitalidad del valle. La vía del tren y la carretera dibujaban, en la hondonada, violentos y frecuentes zigzags; a veces se buscaban, otras se repelían, pero siempre, en la perspectiva, eran como dos blancas estelas abiertas entre el verdor compacto de los prados y los maizales. En la distancia, los trenes, los automóviles y los blancos caseríos tomaban proporciones de diminutas figuras de ‘Nacimiento’ increíblemente lejanas y, al propio tiempo, incomprensiblemente próximas y manejables. (...)”

“Le gustaba al Mochuelo sentir sobre sí la quietud serena y reposada del valle, contemplar el conglomerado de prados, divididos en parcelas, y salpicados de caseríos dispersos. Y, de vez en cuando, las manchas oscuras y espesas de los bosques de castaños o la totalidad clara y mate de las aglomeraciones de eucaliptos. A lo lejos, por todas partes, las montañas, que según la estación y el clima alteraban su contextura, pasando de una extraña ingravidez vegetal a una solidez densa, mineral y plomiza en los días oscuros. (...) Al Mochuelo le agradaba aquello más que nada, quizá, también, porque no conocía otra cosa. Le agradaba constatar el paralizado estupor de los campos y el verdor frenético del valle y las rachas de ruido y velocidad que la civilización enviaba de cuando en cuando, con una exactitud casi cronométrica.”

➤ Fragmento de *Viejas historias de Castilla la Vieja*, de Miguel Delibes:

“Pero iba a hablar de las tierras de mi pueblo que se dominan, como desde un mirador, desde el Cerro Fortuna. Bien mirado, la vista desde allí es como el mar, un mar gris y violáceo en invierno, un mar verde en primavera, un mar amarillo en verano y un mar ocre en otoño, pero siempre un mar. Y de ese mar, mal que bien, comíamos todos en mi pueblo. Padre decía a menudo: «Castilla no da un chusco para cada castellano», pero en casa comíamos más de un chusco y yo, la verdad por delante, jamás me pregunté, hasta que no me vi allá, quién quedaría sin chusco en mi pueblo. Y no es que Padre fuese rico, pero ya se sabe que el tuerto es el rey en el país de los ciegos y Padre tenía voto de compromisario por aquello de la contribución. Y, a propósito de tuertos, debo aclarar que las argayas de los trigos de mi pueblo son tan fuertes y aguzadas que a partir de mayo se prohíbe a las criaturas salir al campo por temor a que se cieguen. Y esto no es un capricho, supuesto que el Felisín, el chico del Domiciano, perdió un ojo por esta causa y otro tanto le sucedió a la cabra del tío Bolívar. Fuera de esto, mi pueblo no encerraba más peligros que los comunes, pero el más temido por todos era el cielo. El cielo a veces enrasaba y no aparecía una nube en cuatro meses y, cuando la nube llegaba al fin, traía piedra en su vientre y acostaba las mieses. Otras veces, el cielo traía hielo en mayo, y los cereales, de no soplar el norte con la aurora que arrastrara la friura, se quemaban sin remedio. Otras veces, el agua era excesiva y los campos se anegaban arrastrando las semillas. Otras, era el sol quien calentaba a destiempo, mucho en marzo, poco en mayo, y les espigas encañaban mal y granaban peor. Incluso una vez, el año de los nublados, el trigo se perdió en la era, ya recogido, porque no hubo día sin agua y la cosecha no secó y no se pudo trillar. Total, que en mi pueblo, en tanto el trigo no estuviera triturado, no se fiaban y se pasaban el día mirando al cielo y haciendo cábalas y recordaban la cosecha del noventa y ocho como una buena cosecha y desde entonces era su referencia y decían: «Este año no cosechamos ni el cincuenta por ciento que el noventa y ocho». O bien: «Este año la cosecha viene bien, pero no alcanzará ni con mucho a la del noventa y ocho». O bien: «Con coger dos partes de la del noventa y ocho ya podemos darnos por contentos». En suma, en mi pueblo los hombres miran al cielo más que a la tierra, porque aunque a ésta la mimen, la surquen, la levanten, la peinen, la ariquen y la escarden, en definitiva lo que haya de venir vendrá del cielo. Lo que ocurre es que los hombres de mi pueblo afanan para que un buen orden en los elementos atmosféricos no les coja un día desprevenidos; es decir, por un por si acaso.”

➤ Fragmento de *Historias*, de Heródoto:

Los Focenses llegan a Tartessos

"Fueron los focenses los primeros de los griegos que emprendieron largas navegaciones. Ellos fueron los descubridores del mar Adriático, del Tirreno, de Iberia y de Tartessos. No navegaban en navíos redondos, sino en embarcaciones de cinco filas de remos. Llegados a Tartessos se hicieron muy amigos del rey de los tartesios. Era éste Argantonio, quien reinó sobre Tartessos ochenta años y vivió en su totalidad ciento cincuenta. Los focenses se hicieron tan amigos de este rey que les invitó en primer lugar a abandonar Jonia y a habitar en la zona de su territorio que quisieran. Luego, como no lograba convencer en esto a los focenses, informado por ellos de los progresos de los persas, les dio dinero para rodear su ciudad de una muralla".

➤ Fragmentos de Vida de Alejandro, de Plutarco:

"XI.- Tenía veinte años cuando se encargó del reino, combatido por todas partes de la envidia y de terribles odios y peligros, porque los bárbaros de las naciones vecinas no podían sufrir la esclavitud y suspiraban por sus antiguos reyes; y en cuanto a la Grecia, aunque Filipo la había sojuzgado por las armas, apenas había tenido tiempo para domarla y amansarla; pues no habiendo hecho más que variar y alterar sus cosas, las había dejado en gran inquietud y desorden por la novedad y falta de costumbre. Temían los Macedonios este estado de los negocios, y eran de opinión de que respecto de la Grecia debía levantarse enteramente la mano, sin tomar el menor empeño, y de que a los bárbaros que se habían rebelado se les atrajese con blandura, aplicando remedio a los principios de aquel trastorno; pero Alejandro, pensando de un modo enteramente opuesto, se decidió a adquirir la seguridad y la salud con la osadía y la entereza, pues que si se viese que decaía de ánimo en lo más mínimo todos vendrían a cargar sobre él. Por tanto, a las rebeliones y guerras de los bárbaros les puso prontamente término, corriendo con su ejército hasta el Istro, y en una gran batalla venció a Sirmo, rey de los Tribalos. Como hubiese sabido que se habían sublevado los Tebanos y que estaban de acuerdo con los Atenenses, queriendo acreditarse de hombre, al punto marchó, con sus fuerzas por las Termópilas, diciendo que pues Demóstenes le había llamado niño mientras estuvo entre los Ilirios y Tribalos, y muchacho después en Tesalia, quería hacerle ver ante los muros de Atenas que ya era hombre. Situado, pues, delante de Tebas dándoles tiempo para arrepentirse de lo pasado, reclamó a Fénix y Prótites, y mandó echar pregón ofreciendo

impunidad a los que mudaran de propósito; pero reclamando de él a su vez los Tebanos a Filotas y Antípatro, y echando el pregón de que los que quisieran la libertad de la Grecia se unieran con ellos, dispuso sus Macedonios a la guerra. Pelearon los Tebanos con un valor y un arrojo superiores a sus fuerzas, pues venían a ser uno para muchos enemigos; pero habiendo desamparado la ciudadela llamada Cadmea las tropas macedonias que la guarnecían, cayeron sobre ellos por la espalda, y, envueltos, perecieron los más en este último punto de la batalla. Tomó la ciudad, la entregó al saqueo y la asoló, principalmente por esperar que, asombrados e intimidados los Griegos con semejante calamidad, no volvieran a rebullirse; pero también quiso dar a entender que en esto se había prestado a las quejas de los aliados: porque los Focenses y Plateenses acusaban a los Tebanos. Hizo, pues, salir a los sacerdotes, a todos los huéspedes de los Macedonios, a los descendientes de Píndaro y a los que se habían opuesto a los que decretaron la sublevación: a todos los demás los puso en venta, que fueron como unos treinta mil hombres, siendo más de seis mil los que murieron en el combate.”

“XIV.- Congregados los Griegos en el Istmo, decretaron marchar con Alejandro a la guerra contra la Persia, nombrándole general; y como fuesen muchos los hombres de Estado y los filósofos que le visitaban y le daban el parabién, esperaba que haría otro tanto Diógenes el de Sinope, que residía en Corinto. Mas éste ninguna cuenta hizo de Alejandro, sino que pasaba tranquilamente su vida en el barrio llamado Craneo, y así, hubo de pasar Alejandro a verle. Hallábase casualmente tendido al sol, y habiéndose incorporado un poco a la llegada de tantos personajes, fijó la vista en Alejandro. Saludóle éste, y preguntándole en seguida si se le ofrecía alguna cosa, “Muy poco- le respondió-; que te quites del sol”. Dícese que Alejandro, con aquella especie de menosprecio, quedó tan admirado de semejante elevación y grandeza de ánimo, que cuando retirados de allí empezaron los que le acompañaban a reírse y burlarse, él les dijo: “Pues yo, a no ser Alejandro, de buena gana fuera Diógenes”. Quiso prepararse para la expedición con la aprobación de Apolo; y habiendo pasado a Delfos, casualmente los días en que llegó eran nefastos, en los que no es permitido dar respuestas; con todo, lo primero que hizo fue llamar a la sacerdotisa; pero negándose ésta, y objetando la disposición de la ley, subió donde se hallaba y por fuerza la trajo al templo. Ella, entonces, mirándose como vencida por aquella determinación, “Eres invencible ¡oh joven!”- expresó; lo que oído por Alejandro, dijo que ya no necesitaba otro vaticinio, pues había escuchado de su boca el oráculo que apetecía. Cuando ya estaba en marcha para la expedición aparecieron diferentes prodigios y señales, y entre ellos el de que la estatua de Orfeo en Libetra, que era de ciprés, despidió copioso sudor por aquellos días. A muchos les inspiraba miedo este portento; pero

Aristandro los exhortó a la confianza “Pues significadijo- que Alejandro ejecutará hazañas dignas de ser cantadas y aplaudidas; las que, por tanto, darán mucho que trabajar y que sudar a los poetas y músicos que hayan de celebrarlas”.

“LXXVII.- Las más de estas cosas se hallan así escritas al pie de la letra en el diario, y de que se le hubiese envenenado nadie tuvo sospecha por lo pronto, diciéndose solamente que habiéndosele hecho una delación a Olímpide a los ocho años, dio muerte a muchos, y aventó las cenizas de Iolao, entonces ya muerto, por haber sido el que le propinó el veneno. Los que dicen que Aristóteles fue quien aconsejó esta acción a Antípatro, y que también proporcionó el veneno, designan a un tal Hagnótemis como divulgador de esta noticia, habiéndosela oído referir al rey Antígono, y que el veneno fue un agua fría y helada que destilaba de una piedra cerca de Nonácride, la que recogían como rocío muy tenue, reservándola en un vaso de casco de asno, pues ningunos otros podían contenerla, sino que los hacía saltar por su excesiva frialdad y aspereza. Pero los más creen que esta relación del veneno fue una pura invención, teniendo para ello el poderoso fundamento de que habiendo altercado entre sí los generales por muchos días, sin haberse cuidado de dar sepultura al cuerpo, que permaneció expuesto en sitio caliente y no ventilado, ninguna señal tuvo de semejante modo de destrucción, sino que se conservó sin la menor mancha y fresco. Quedó Roxana encinta, por lo que los Macedonios la trataban con el mayor horror; y ella, como se hallase envidiosa de Estatira, la engañó por medio de una carta fingida, con el objeto de hacerla venir; llegado que hubo le quitó la vida, y también a la hermana, y los cadáveres los arrojó a un pozo y después lo cegó, siendo sabedor de ello Perdicas y cómplice y auxiliador. Porque éste alcanzó desde luego gran poder, llevando consigo a Arrideo como un depositario y guarda de la autoridad real, pues que había sido tenido en Filina, mujer de baja estirpe y pública, y no tenía cabal el juicio por enfermedad no natural o que le hubiese venido por sí sin causa, sino que habiendo manifestado, según dicen, una índole agraciable y buena disposición siendo todavía niño, después Olímpide le hizo enfermar con hierbas y le perturbó la razón.”

➤ Fragmentos del *Discurso fúnebre de Pericles*, recogido por Tucídides:

“III. Disfrutamos de un régimen político que no imita las leyes de los vecinos; más que imitadores de otros, en efecto, nosotros mismos servimos de modelo para algunos. En cuanto al nombre, puesto que la administración se ejerce en favor de la mayoría, y no de unos pocos, a este régimen se lo ha llamado democracia; respecto a las leyes, todos gozan de iguales

derechos en la defensa de sus intereses particulares; en lo relativo a los honores, cualquiera que se distinga en algún aspecto puede acceder a los cargos públicos, pues se lo elige más por sus méritos que por su categoría social; y tampoco al que es pobre, por su parte, su oscura posición le impide prestar sus servicios a la patria, si es que tiene la posibilidad de hacerlo.”

“Tenemos por norma respetar la libertad, tanto en los asuntos públicos como en las rivalidades diarias de unos con otros, sin enojarnos con nuestro vecino cuando él actúa espontáneamente, ni exteriorizar nuestra molestia, pues ésta, aunque inocua, es ingrata de presenciar. Si bien en los asuntos privados somos indulgentes, en los públicos, en cambio, ante todo por un respetuoso temor, jamás obramos ilegalmente, sino que obedecemos a quienes les toca el turno de mandar, y acatamos las leyes, en particular las dictadas en favor de los que son víctimas de una injusticia, y las que, aunque no estén escritas, todos consideran vergonzoso infringir.”

➤ Listado de eventos a situar en los relojes (1ª fase de la UD modelo):

EVENTOS / AÑOS

Aparecen la materia y la energía, los átomos y la molécula (se inicia el objeto de estudio de la Física y la Química) / 13500 m.a.

Formación de la Tierra / 4600 m. a.

Roca más antigua datada / 3800 m. a.

Bacteria más antigua conocida (se inicia el objeto de estudio de la Biología) / 3500 m. a.

Fósiles reconocibles más antiguos (algas) / 3200 m. a.

Organismos multicelulares / 900 m. a.

Primeros animales conocidos (similares a las medusas) / 650 m. a.

Primeros invertebrados marinos con concha / 580 m. a.

Aparición de peces primitivos / 500 m. a.

Primeras plantas terrestres / 450 m. a.

Aparición de los anfibios / 360 m. a.

Aparición de los reptiles / 340 m. a.

La mayor extinción conocida, casi todos los seres vivos murieron / 248 m. a.

Aparecen los dinosaurios / 225 m. a.

Primeras aves / 160 m. a.

Un asteroide cae sobre la Tierra, provocando numerosas extinciones (ej., los dinosaurios) / 65 m. a.

Primeros primates / 60 m. a.

Primeros homínidos (primates similares a los humanos) / 4 m. a.

Comienza la Edad de Hielo / 1 m. a.

Primeros Homo Sapiens Sapiens / 195000 años

Primeras manifestaciones de escritura en Egipto, Mesopotamia y China / 4500 AC

Imperio Han en China; Imperio Romano en el Mediterráneo; nacimiento de Jesucristo, comienza nuestro calendario / 0

El hombre pisa la Luna / 1969 DC

Hoy / 2018 DC

Fuentes: · Alegret, L., Meléndez, A. & Trallero, V. (2001). Didáctica del tiempo en Geología: apuntes en internet. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 9.3, p. 262.

· Harari, Y.N. (2011). *Sapiens. A Brief History of Humankind*. pp. ix-x.

➤ Cuestionario ambiental:

- ¿Puedes citar algunos problemas que te preocupen del medio ambiente?
- Trata de citar tres cosas que para ti representen respetar el medio ambiente.
- ¿Puedes poner algún (o algunos) ejemplos de riesgos naturales? ¿Influye la actividad humana?
- ¿Puedes poner algún (o algunos) ejemplos de recursos naturales? ¿Sabes qué uso les da el ser humano?

Las categorías de clasificación de las dos primeras respuestas serán:

- Contaminación y degradación del medio.
- Gestión de los recursos.
- Riesgos naturales.
- Tratamiento de residuos.

Para la tercera pregunta, la clasificación será:

- Riesgos geofísicos.
- Riesgos biológicos.
- Riesgos antrópicos.

En la última pregunta se clasificarán las respuestas en:

- Recursos energéticos.
- Suelo.
- Agua.
- Especies animales y vegetales.

Fuente: basado en Agraso, M.F. & Jiménez, M.P. (2003). Percepción de los problemas ambientales por el alumnado: los recursos naturales. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº 17, 91-105.

➤ Tabla de recogida de información para el dossier de prensa.

- 1.- Localización y toponimia.
- 2.- Fecha del suceso o de la observación.
- 3.- Fecha de la noticia.
- 4.- Medio publicador y firma.
- 5.- Fenómeno descrito.
- 6.- ¿La superficie afectada es: grande (km²), mediana (hectáreas) o pequeña (m²)?
- 7.- ¿Es posible establecer factores causantes? ¿Cuáles?
- 8.- ¿El fenómeno ha sido inducido directa o indirectamente por la actividad humana? ¿Por qué?
- 9.- ¿Es posible predecir y prever este fenómeno?
- 10.- ¿Es posible corregir el impacto en él de la actividad humana?
- 11.- Opinión del medio publicador.
- 12.- Opinión personal.

Fuente: basado en: · Alfaro, P., Brusi, D. & González, M. (2008). Los riesgos geológicos en los medios de comunicación. El tratamiento informativo de las catástrofes naturales como recurso didáctico. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 16.2, 154-166.

· Sánchez, A. (1999). *Conocimiento geográfico. Procedimientos y técnicas para el estudio de la Geografía en Secundaria*.

Agradecimientos

A Mercedes de la Calle Carracedo, tutora de este TFM, por su paciencia para que el trabajo tocara tierra y no fuera un castillo en el aire sin sentido.