



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

**Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas**

Especialidad de Geografía e Historia

**Analizar los problemas del presente en la
asignatura de Geografía e Historia:
una propuesta didáctica para abordar la
crisis migratoria canaria
en 3º de la ESO**

Alejandro Lantigua Ojeda

**Tutora: Rosa Isabel Fernández Robles
Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales,
Sociales y de la Matemática**

Curso: 2023-2024

RESUMEN:

El presente TFM tiene como objeto presentar el bosquejo de una programación didáctica para 3º ESO, en torno a los problemas y retos del Mundo Actual. A través de la puesta en marcha de diferentes situaciones de aprendizaje, se pretende sumergir al alumnado en las diferentes coyunturas, trabajándolas a través de una metodología activa. Con las herramientas de la geografía y la historia, no solo irán comprendiendo las regiones que se trabajen en el aula, sino que se capacitarán mediante las competencias propuestas por la LOMLOE. Así, los estudiantes serán capaces de analizar, reflexionar o comprender, por sí mismos, tesis del pasado o del futuro. A modo de ejemplo se ha elegido la crisis migratoria canaria para conceptualizar una situación de aprendizaje concreta; de manera que puedan comprenderse las actividades que proponemos y su justificación en la programación del actual currículo.

PALABRAS CLAVE:

3º ESO, Geografía e Historia, Historia del Mundo Actual, Migración, Inmigrantes, Movimientos migratorios, Islas Canarias.

SUMMARY:

The objective of this TFM is to present a didactic program for 3º ESO, focusing on contemporary global problems and challenges. Through the implementation of various learning situations, the program aims to immerse students in different contexts using an active methodology. By leveraging the tools of geography and history, students will not only understand the regions studied in the classroom but also develop the competencies proposed by the LOMLOE. This approach enables students to independently analyze, reflect upon, and understand past or future situations. To illustrate, the Canary Islands migration crisis has been chosen to conceptualize a specific learning situation, demonstrating the proposed activities and their alignment with the current curriculum.

KEY WORDS:

3º ESO, Geography and History, History of the Current World, Migration, Immigrants, Canary Islands.

En su lugar de origen, y por tanto antes de serlo, el inmigrante es el «Otro» fuera de nosotros; aquí, es el «Otro» dentro de nosotros. El «Otro» fuera es imprescindible para afirmar lo que somos: nuestra identidad se define, básicamente, no en afirmar lo que somos, sino en afirmar que no somos como ellos.

Ellos no tienen poder para elegir en qué se diferencian de nosotros, somos nosotros los que tenemos el poder para hacerlos diferentes. Son distintos porque son el producto de esa máquina gigantesca de crear diferencias, que aquí necesitamos para consumirlos como mano de obra barata, dianas del odio, exvotos para expurgar la mala conciencia o materia prima para elaborar y probar modelos de ingeniería social.

Fernando Estévez González, 2011

Índice

I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA.....	2
1. Introducción: conceptualización y características de la materia.....	2
2. Secuencia y temporalización de las situaciones de aprendizaje.....	8
3. Desarrollo de los contenidos y criterios en cada situación de aprendizaje.....	11
4. Contenidos de carácter transversal que se trabajarán desde la materia.....	17
5. Metodología didáctica.....	20
6. Recursos didácticos de desarrollo curricular.....	21
7. Actividades extraescolares y complementarias.....	24
8. Medidas de atención a la diversidad (DUA).....	25
9. Medidas que promueven el hábito de la lectura.....	26
10. Estrategias e instrumentos para la evaluación del aprendizaje.....	27
11. Procedimiento de evaluación de la programación didáctica.....	29
III. DESARROLLO DE UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE.....	32
1. Presentación.....	32
2. Fundamentación curricular.....	36
3. Desarrollo de las sesiones.....	45
4. Metodología y recursos.....	51
5. Evaluación del alumnado.....	56
6. Evaluación de la unidad temporal de programación.....	58
IV. CONCLUSIONES.....	60
V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	62
VI. ANEXOS.....	67
1. Recursos.....	67
2. Página Web de esta Situación de Aprendizaje.....	87
3. Ejemplos de las actividades ya realizadas por el alumnado.....	101

I. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Máster (TFM)¹ tiene por objeto diseñar una programación didáctica anual para un curso de la ESO y concretar una situación de aprendizaje en el desarrollo de la misma. La estructura que se seguirá en la exposición de este trabajo estará acotada a estas dos referencias. La selección del tema principal en torno al que gira la propuesta hecha toma como punto de partida los problemas del Mundo Actual, bastante vigentes en la legislación educativa, y se encuadra en concreto, sobre todo a la hora de matizar la situación de aprendizaje, en la crisis migratoria canaria.

El criterio que ha regido esta elección se deriva de que es en el tercer curso de la ESO donde los alumnos abordan con mayor profundidad los contenidos derivados de la realidad económica, geográfica e histórica que más les afecta, la actual. Aunque se podrían abarcar los contenidos y las competencias de una manera aislada, tal y como está enumerado por el BOCYL, nuestra intención es otra. La propuesta que venimos a presentar defiende la utilización de un hilo conductor único con el que toda la temática didáctica del curso cobre sentido. A través de esta referencia, los problemas del Mundo Actual, los alumnos trabajarán por sí mismos los contenidos y no solo aprenderán lo que está estrictamente suscrito por la ley, sino que su aprendizaje abordará muchísimos otros conocimientos que serían difícilmente estimulables de otra manera. Con todo, el objetivo último de la programación y de la situación de aprendizaje que presentamos es traer a colación los elementos que rodean la realidad del estudiante; que los pueda analizar y pueda ser crítico ante ellos, fomentando la reflexión en el aula. A la vez que manifestar la necesidad de trabajar contenidos delicados y expresar contundentemente la necesidad de hacerlo. Solamente abarcando el origen de algunos hechos, analizándolos en el aula, se puede llegar a fomentar la empatía. Solo desarrollando la empatía se puede cambiar la percepción y, con ella, cambiar la primera respuesta humana que se tiene ante la vulnerabilidad que se siente ante cualquier crisis social: el odio.

¹ En él se seguirán las pautas del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y de la Matemática, que ha fijado la estructura del mismo, el índice, y el estilo APA, en este caso el 7, para las referencias.

Describiendo, matizando y diluyéndonos en los problemas sociales de nuestro alrededor, de nuestro mundo, las percepciones de *los otros* cambian. Desde mi punto de vista, analizar la realidad que rodea al alumnado teórica y abstractamente sin observar situaciones concretas dificulta su aprendizaje y lo desmaterializa. Si tomamos como punto de partida una tesis específica, se puede promover el sentido crítico involucrando al alumnado en los obstáculos que ellos mismos pueden reconocer de su entorno cercano y lejano. Esta idea no solo se ve respaldada por la propia LOMLOE, sino que teóricamente se sustenta por autores de gran renombre como Ken Robinson, Noam Chomsky, Paulo Freire o Howard Gardner.

II. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

1. Introducción: conceptualización y características de la materia

Geografía e Historia es una asignatura que se imparte a lo largo de toda la etapa de secundaria, llegando a abarcar todos los cursos de bachillerato, a excepción del primero de ellos donde es optativa. Se entiende dentro del marco de las asignaturas de Ciencias Sociales.

Este sentido, la materia de Geografía e Historia se va configurando, a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, de una manera general, proyectándose desde la prehistoria y la antigüedad en el primer curso y ampliándose en segundo con la asignatura de Cultura Clásica. En 2º ESO los contenidos girarán en torno a la Edad Media y la Edad Moderna. Es el tercero el que más llama la atención por su inmersión en la geografía; sin embargo, también tienen peso los aspectos económicos y de historia del mundo actual. Por último, en el cuarto curso se desarrollaría la historia contemporánea, partiendo desde el Antiguo Régimen y llegando hasta nuestros días.

Es en el curso que hemos seleccionado, 3º ESO, donde los alumnos se enfrentan de lleno a la realidad en la que viven desde un punto de vista social, económico, geográfico e histórico. Desde el marco legislativo esto resulta bastante patente en el desarrollo de los contenidos propuestos por la LOMLOE, materializados para la Comunidad Autónoma de Castilla y León en el BOCYL (*DECRETO 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León*, Núm. 190). Pero no solo se contempla en este curso determinado, sino que se encuentra presente en todos los de la etapa. Es reseñable cómo en

todos los años siempre aparecen los contenidos siguiendo una subdivisión en tres grandes apartados: el primero de ellos es denominado como “Retos del Mundo Actual”; el segundo, “Sociedades y Territorios”, y el tercero, “Compromiso Cívico”. Mientras que en los anteriores cursos los contenidos se entienden en referencia al pasado y a los acontecimientos históricos, es en tercero donde se enmarcan en relación con el más inmediato, el presente. Ello es fácilmente corroborable al observar algunos de ellos: “Estructuras económicas en el mundo actual [...]”, “Origen de la desigualdad de renta y bienestar material [...]” o, el muy en boga, “Las transformaciones científicas y tecnológicas. Dimensión ética de la ciencia y la tecnología [...]” (BOCYL, núm 190, pp. 49160).

Con esta vocación intrínseca hacia la actualidad, la programación didáctica que proponemos tomará sentido en tanto en cuanto el alumnado sea capaz de comprender lo que tiene a su alrededor y el mundo en el que está inmerso. La programación que se ha planteado en este trabajo siempre tomará como referencia algunos de los problemas de los continentes en los que está dividido el mundo para evocar cada uno de los contenidos, teniendo en cuenta los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Se pretende así que los estudiantes sean capaces de ir conociendo de primera mano dichos territorios y sus características, a través de una metodología activa y por proyectos. A la hora de enfrentarse a la situación de aprendizaje diseñada, relativa a la crisis migratoria canaria, nuestra intención es que los alumnos sean capaces de reconocer la situación del territorio de procedencia de los migrantes/refugiados² a través de los propios contenidos y las competencias suscritas por el BOCYL, analizando los ODS y las dificultades que existen para su consecución. Entre ellas, entre las aptitudes que han de fomentarse entre el alumnado, están las de saber afrontar, relacionar o adoptar un papel activo ante las desigualdades o realidades injustas a las que el estudiante se enfrente en el mundo. Así pues, en conjunto, todo cobra más sentido. Fomentar las capacidades de comprensión y análisis del alumnado frente a los problemas actuales es imprescindible cuando la legislación compromete al docente en la adopción de un papel activo frente a las *situaciones injustas*.

A la hora de conceptualizar nuestra propuesta, partimos de la idea de que el alumno de 3º ESO es un estudiante bastante consciente. A partir de los 14-15 años empieza a

² Aunque en la actualidad nuestro país no considera a los migrantes procedentes de Sahel como refugiados, ya el Defensor del Pueblo, en su Informe de 2021, *La Migración en Canarias, Estudio*, llamó la atención y denunció la necesidad de empezar a considerar a algunos de ellos como refugiados.

comprender, poco a poco, los elementos más abstractos que se circunscriben a su aprendizaje³. Es en este mismo momento, cuando empiezan a despertar una consciencia cada vez más política: “el desarrollo cognitivo en esta etapa se caracteriza por un incremento de las habilidades de pensamiento abstracto y razonamiento [...] El adolescente ya no acepta la norma, sino hasta conocer el principio que la rige” (Gaete, V. 2015, p. 440). Sin embargo, y a pesar de que dejan atrás la inocencia, que suele acostumbrarse a ser la principal seña de identidad de los cursos predecesores, su actitud ante el aprendizaje suele ser difícil. Es una época compleja en su crecimiento personal hacia la adultez, en la que van dirimiendo y configurando su madurez. Según Lillo Espinosa, que llega a considerarla como un momento de luto, el adolescente está en “una etapa en la que gradualmente tiene que ir abandonando el funcionamiento infantil, las relaciones infantiles con los padres, un cuerpo infantil y unas vivencias psíquicas de tipo infantil. Es un período en el cual destacan los elementos de ruptura, de pérdidas y abandonos necesarios para seguir adelante en el desarrollo, un período donde el adolescente debe elaborar ese duelo” (2002, p.61). Es por ello que muchas veces los alumnos, a pesar de mostrar una actitud sensata en cuanto a los problemas a los que se enfrentan, su actitud, en general, no suele responder de igual manera. Ello, posiblemente se deba a la tendencia impulsiva en la que el alumnado está inmerso (Gaete, V. 2015, p. 440).

Si la etapa vital en sí misma es difícil, a ello se suma otro gran problema. Los contenidos suscritos por la ley educativa no suelen ser comprendidos por los alumnos dada su compleja abstracción. Suelen mostrar bastante rechazo ante las ciencias sociales al no entenderlas sino como conocimientos vacíos que han de memorizar⁴. Geografía e Historia en 3º ESO no se suele ni entender ni asimilar. Si los contenidos fueran constantemente aplicados y los alumnos se enfrentaran a su práctica continuamente, quizás, la asignatura sería más llevadera y mejor comprendida por el estudiantado.

³ El alumnado que hemos imaginado como posibles receptores para esta programación, estaría circunscrito en un centro de carácter urbano. Más en concreto, podríamos hablar de un centro del casco urbano de Valladolid. Sin embargo, podría tratarse de cualquier centro de esta ciudad o de cualquiera de Castilla y León. Además, no creemos que haya ningún problema en concretarlo así mismo en un área rural.

⁴ A la hora de realizar las prácticas curriculares, pregunté a los alumnos para qué creían que servía la Geografía y la Historia. Ninguno las materializó como una ciencia. Pocos las reconocieron como útiles. Incluso hubo un estudiante que se mostraba en contra de la enseñanza de la asignatura, hasta tal punto que escribió lo siguiente: “Yo personalmente pienso que dar asignaturas como Geografía e Historia, en este caso, a menos que te apasione la geografía y la historia, es una parte del sistema educativo obligatorio que aunque no nos guste debemos de estudiar para memorizarlo y a continuación vomitarlo en un papel, a mí me parece un sistema bastante injusto pero sencillo para calificar con notas”.

Por todo ello, teniendo en cuenta nuestro enfoque y siendo conscientes de la situación de partida del alumnado, plantearemos una meta para el curso que no solo se enfoque en la comprensión de los contenidos suscritos por la ley, ni en el análisis último que puedan hacer los alumnos sobre una realidad concreta, sino que abarque aún más. Los objetivos que se plantean en esta programación didáctica y en esta situación de aprendizaje toman en consideración buena parte de las premisas desde las que parten Peter Seixas y Tom Morton a la hora de explicar los *seis grandes conceptos a la hora de pensar históricamente*⁵. Entre ellos, señalan como cruciales los que se circunscriben en cuanto a la alfabetización histórica se refieren: la relevancia de los hechos, la empatía con el pasado, las evidencias, la dimensión ética, el factor multicausal de los acontecimientos, los cambios y continuidades, y la relevancia histórica (Seixas y Morton, 2012). Tanto como “identificar y discutir los espacios, las personas y los temas omitidos en los discursos de la comunicación social y de la propia escuela; valorizar los estudios de caso más significativos de personas y lugares concretos; promover estudios locales, que nos llevan a redescubrir una comunidad plural donde vivimos; valorizar la escuela en cuanto a espacio de diversidad y estimular la participación en proyectos educativos”, siguiendo la propuesta de Sergio Claudino (2015, p. 64). Además de todos estos elementos históricos y geográficos, el principio que mueve nuestra práctica docente estaría vinculado de lleno con la intención de que el alumno aprendiera a reflexionar, a argumentar y sobre todo a adquirir una conciencia crítica.

Esta propuesta se ve respaldada, a su vez, por las competencias que los alumnos han de poseer al terminar el curso. Entre ellas, hemos seleccionado las siguientes: “3.2 Entender y afrontar, desde un enfoque ecosocial, problemas y desafíos pasados, actuales o futuros de las sociedades contemporáneas, con especial incidencia en los referentes a la sociedad castellanoleonesa, teniendo en cuenta sus relaciones de interdependencia y ecodpendencia”, 4.2 Idear y adoptar, cuando sea posible, comportamientos y acciones que contribuyan a la conservación y mejora del entorno natural, rural y urbano, a través del respeto a todos los seres vivos, mostrando comportamientos orientados al logro de un desarrollo sostenible de dichos entornos, y defendiendo el acceso universal, justo y equitativo a los recursos que nos ofrece el planeta” o “6.1 Contribuir al bienestar individual y colectivo a través del diseño, exposición y puesta en práctica de iniciativas orientadas a promover un compromiso activo

⁵ Esta frase es una libre interpretación del inglés: *Big Six Historical Thinking Concepts*.

con los valores comunes, la mejora del entorno y el servicio a la comunidad”. Entre otras tantas que pueden observarse en el Boletín Oficial de Castilla y León (BOCYL, núm 190, pp. 49158).

Aunque si bien podríamos enumerar cada una de las competencias de la etapa por crearlas muy cercanas a los objetivos que tenemos, las que están más cerca e influyen en mayor medida a la programación serían la “6. Comprender los procesos geográficos, históricos y culturales que han conformado la realidad multicultural en la que vivimos, conociendo y difundiendo la historia y cultura de las minorías étnicas presentes en nuestro país y valorando la aportación de los movimientos en defensa de la igualdad y la inclusión, para reducir estereotipos, evitar cualquier tipo de discriminación y violencia, y reconocer la riqueza de la diversidad.” y la “9. Conocer y valorar la importancia de la seguridad integral ciudadana en la cultura de convivencia nacional e internacional, reconociendo la contribución del Estado, sus instituciones y otras entidades sociales a la ciudadanía global, a la paz, a la cooperación internacional y al desarrollo sostenible, para promover la consecución de un mundo más seguro, solidario, sostenible y justo” (BOCYL, núm 190, pp. 49150).

A través de nuestra programación y a través de la situación de aprendizaje que proponemos, pretendemos trabajar todos los objetivos de etapa que vienen recogidos en el BOCYL, tal y como aparecen enmarcados para la asignatura de Geografía e Historia. Y que, de esta manera, adquieran “capacidades que les permitan vivir en una sociedad plural y democrática, para lo cual es primordial el conocimiento de los derechos y deberes, la tolerancia y la solidaridad. Trabajar en equipo, educar en igualdad, rechazar toda forma de discriminación y erradicar la violencia sexista son propósitos fundamentales e ineludibles” (BOCYL, núm. 190, p.49144). Así como que comprendan la procedencia de la información y cómo interpretar las fuentes desde un ámbito científico⁶; la multicausalidad de la historia, y que sean capaces de deducir las consecuencias de los fenómenos históricos. Además, es importante que adquieran competencias tales como para tomar “decisiones, asumir responsabilidades, aceptar y conocer el respeto por el otro, los hábitos de vida saludables y el respeto al medio ambiente son una finalidad en sí mismas, que a su vez potencian el espíritu emprendedor del ser humano y la iniciativa personal” (BOCYL, núm. 190, p.49144). El

⁶Además, la asignatura de “Geografía e Historia posibilita la comprensión de diferentes tipos de textos desde un enfoque pluridisciplinar que contribuye a la adecuada ortografía, orden y claridad en las exposiciones, así como a la capacidad de síntesis y relación” (BOCYL, núm. 190, p.49144).

objetivo último, pero no el más importante, es que lleguen a valorar “su entorno desde el punto de vista de la riqueza artística y material” (BOCYL, núm. 190, p.49144).

Esta *instrumentalización* de la materia está implícitamente y constantemente señalada por la ley de educación, incluso se señala en las “Orientaciones Metodológicas”, en la que se hace énfasis en que, la asignatura durante toda la Educación Secundaria obligatoria, debe ser un instrumento para “dotar al alumnado de cuantos recursos necesite para la comprensión de esa realidad, compleja y cambiante por momentos. Esta premisa no se limita exclusivamente al específico de esta comunidad, sino al nacional, al de la Unión Europea y al mundial” (BOCYL, núm. 190, p.49147). Esta consideración no solo está respaldada por la ley educativa, como se puede intuir, sino que son muchos los autores que respaldan la importancia de usar la realidad del alumno y del mundo que lo rodea como un recurso didáctico, e incluso metodológico. Se pretende siempre fomentar su motivación, su reflexión, su pensamiento crítico y social (Díaz Moreno y Felices de la Fuente, 2017, p. 25).

Utilizar los problemas del mundo como eje didáctico por el que circulen los conocimientos no solo permite que los alumnos vean que el conocimiento no se encuadra como una capacidad estanca de mera descripción, sino que, además, los conciba como respuesta aplicable a los retos a los que se enfrente, desglosándolos y teniendo en cuenta las características de la realidad a la que se enfrenten (García Pérez, 2016, p. 11).

Como venimos diciendo, muchos son los especialistas que han emitido consideraciones relevantes ante el hecho de tratar, lo que se denomina de diferentes maneras: “problemas sociales relevantes, controversias sociocientíficas o cuestiones vivas” (Díaz Moreno y Felices de la Fuente, 2017, p. 28). Según ellos, abarcarlo permite “que los alumnos activen sus propias ideas desarrollando unas capacidades llamadas de orden superior ya que se trata de trabajar realidades sociales que son reales para ellos, sobre las que tienen información porque las han visto o, probablemente, las han vivido y, por ello, pueden ser críticos con las causas, buscar soluciones imaginativas para conseguir alternativas a los problemas que generan, pueden tomar decisiones y actuar en coherencia con ellas” (Oller y Freixa, 1999 , p. 124). Se buscaría más que los estudiantes fueran capaces de comprender las cuestiones planteadas, que constatar que han memorizado los conocimientos relativos a esas problemáticas (Oller y Freixa, 1999, p. 125).

Por último, se podría considerar que es una metodología que permite desarrollar, como enumera Francisco F. García Pérez -un autor con una clara dimensión política y bastante combativa-, un “enfoque más abierto y lleno de posibilidades -por tanto, más complejo- del conocimiento; desde una perspectiva constructivista, trabajar en torno a problemas constituye un planteamiento coherente con los procesos de construcción del conocimiento; desde una perspectiva social crítica, son los problemas sociales y ambientales los que deben ser objeto relevante de enseñanza, y no el conocimiento académico, legado por las tradiciones disciplinares, que tendría que estar, en todo caso, al servicio del tratamiento de aquellos problemas” (García Pérez, 2016, p. 28).

2. Secuencia y temporalización de las situaciones de aprendizaje

A través de esta situación de aprendizaje se pretende que el alumnado llegue a tener una idea global de cuáles son los problemas que existen en el mundo y cómo es la vida en las diferentes regiones del planeta. Para ello, elegiremos un elemento crucial de cada circunstancia y, a través de él, se desarrollarán los contenidos y las competencias del curso. La mejor manera desde la que los alumnos podrán entender la dinámica de la asignatura será tomando como partida una coyuntura que ellos conozcan, para luego ir distanciándonos poco a poco del espacio inmediato del estudiantado; pero siempre tomando elementos cercanos a él para que los reconozca y comprenda (un ejemplo evidente es el consumo de la ropa).

Cada una de las situaciones de aprendizaje tiene un elemento efectista con el que se pretende atraer la atención y el interés del alumnado para que luego sean ellos mismos los que intenten averiguar, entre otras cosas, cómo es un territorio, qué circunstancias lo hacen más o menos vulnerable, cuáles son sus características físicas que lo configuran o por qué se ha llegado a una circunstancia en concreto, teniendo en cuenta todo lo demás. El objetivo último es que investiguen, analicen y puedan llegar a explicar los problemas a los que nos enfrentaremos mediante los argumentos elaborados por ellos mismos. Siempre teniendo en cuenta los ODS, que se trabajarán generalmente en todas las situaciones de aprendizaje, haciendo énfasis en uno en concreto (véase la segunda tabla de la página 10).

Todas las situaciones de aprendizaje tendrían cabida en torno a 9-10 sesiones. Por lo tanto, rondarían las tres semanas cada una. De esta manera, planteamos 10 situaciones de aprendizaje, tres cada trimestre a excepción de una, que se encuadraría entre dos trimestres.

Las tres primeras sesiones tendrán como referencia espacial a Europa. La cuarta estaría situada en torno a los Estados Unidos, pero se desarrollaría en relación con toda América del Norte, y la quinta con América del Sur, donde hablaríamos de la migración hacia el norte y el comercio del café. Las dos siguientes tendrían relación con África. Y las últimas se encuadrarían en Asia. De esta manera, se podrían abarcar todos los continentes del mundo a excepción de Oceanía. Como se puede observar e intuir, la programación estaría dividida en 4 bloques, teniendo en cuenta los continentes hasta ahora mencionados.

La siguiente tabla muestra la distribución de las situaciones de aprendizaje en el calendario escolar:

BLOQUES POR CONTENETES		AÑO ESCOLAR 2023/2024									
		PRIMER TRIMESTRE			SEGUNDO TRIMESTRE			TERCER TRIMESTRE			
		SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO
EUROPA	10= Z0=0>C=0#	█									
	10=0>C=0#		█								
	10=0>C=0#			█							
AMÉRICA	10=0>C=0#				█						
	10=0>C=0#					█					
ÁFRICA	10=0>C=0#						█				
	10=0>C=0#							█			
ASIA	10=0>C=0#								█		
	10=0>C=0#									█	
	10=0>C=0#										█
	10=0>C=0#										

PROGRAMACIÓN DE LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE				
EVALUACIÓN	TÍTULO		MES	SESIONES
PRIMERA	1.	La despoblación en Castilla y León. ¿Un problema o una dinámica histórica?	septiembre	9
	2.	La extracción de lignito en Alemania. La mina que destruyó un parque eólico.	octubre	10
	3.	El turismo de masas o cómo los cruceros estaban destruyendo Venecia.	noviembre	10
SEGUNDA	4.	Las Casas de Empeños en Estados Unidos. El éxito televisivo y su contexto social.	diciembre	9
	5.	El café ¿Un comercio justo?	enero	10
	6.	¿Cómo se hacen nuestros móviles? El litio, su extracción y las consecuencias.	febrero	10
TERCERA	7.	La crisis migratoria canaria.	marzo	10
	8.	Las inundaciones de los Emiratos Árabes Unidos. Del desierto a la ciudad.	abril	9
	9.	¿Estamos condenados a comprar ropa insostenible?	mayo	9
	10.	El hundimiento del aeropuerto de Kansai.	junio	9

Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) ⁷ en cada Situación de Aprendizaje																	
SA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1									X								
2							X						X				
3											X						
4	X																
5					X												
6		X															
7										X							
8								X									
9												X					
10																X	

⁷ Los ODS aparecen en la primera fila en horizontal, 1) Fin de la pobreza, 2) Hambre cero, 3) Salud y bienestar, 4) Educación de calidad, 5) Igualdad de género, 6) Agua limpia y saneamiento, 7) Energía asequible y no contaminante, 8) Trabajo decente y crecimiento económico, 9) Industria, innovación e infraestructura, 10) reducción de las desigualdades, 11) Ciudades y comunidades sostenibles, 12) Producción y consumo responsables, 13) Acción por el clima, 14) Vida submarina, 15) Vida de ecosistemas terrestres, 16) Paz, justicia e instituciones sólidas, 17) Alianzas para lograr los objetivos. En cada una de las S. A. se trabajará una más en concreto (con X).

3. Desarrollo de los contenidos y criterios en cada situación de aprendizaje

A continuación, para comprender de una manera global la programación y cada una de las situaciones de aprendizaje, se insertará una tabla en la que se podrá ver cada una de ellas con su título, reto inicial y el producto final.

	TÍTULO	RETO: PREGUNTA DESENCADENANTE, CONTEXTO MOTIVADOR	PRODUCTO FINAL
1.	La despoblación en Castilla y León. ¿Un problema o una dinámica histórica?	¿Por qué existe la despoblación?	Mapa conceptual y explicativo.
2.	La extracción de lignito en Alemania. La mina que destruyó un parque eólico.	Vídeo de los antidisturbios alemanes en el barro.	Collage de imágenes de las máquinas con las de la Alemania que nos imaginamos. Explicación desarrollada..
3.	El turismo de masas o cómo los cruceros estaban destruyendo Venecia.	¿Por qué los cruceros ya no entran al Gran Canal de Venecia?	Listado de efectos positivos y negativos. Un cómic.
4.	Las Casas de Empeños en Estados Unidos. El éxito televisivo y su contexto social.	¿Por qué parece tan usual que la gente empeñe cosas en EEUU y no en nuestro país?	Vídeo sobre la situación social americana en slowmotion.
5.	El café ¿Un comercio justo?	¿Cuál es el pulmón de nuestro planeta? ¿A qué dinámicas se enfrenta esta región del mundo?	Cómic sobre la vida en el Amazonas.
6.	¿Cómo se hacen nuestros móviles? El litio, su extracción y las consecuencias.	¿De dónde procede el litio de nuestros móviles? ¿Cuáles son los riesgos de su extracción?	Investigación con fuentes utilizadas.
7.	La crisis migratoria canaria.	¿Qué conflictos conoces y cómo nos repercuten?	Carta al Director o Cómic.
8.	Las inundaciones de los Emiratos Árabes Unidos. Del desierto a la ciudad.	Noticia sobre las grandes inundaciones.	Pequeña maqueta que concentre en tres espacios la realidad social y económica de los Emiratos Árabes Unidos.
9.	¿Estamos condenados a comprar ropa insostenible?	Noticia del edificio derrumbado de Inditex.	Lluvia de ideas para disminuir los efectos de la moda rápida a nuestro alrededor.
10.	El hundimiento del aeropuerto de Kansai.	Vídeo explicativo sobre cómo se hunde el aeropuerto de Kansai.	La construcción de islas en el entorno del Mar de China Oriental. Elección de una y explicación en presentación oral.

Tabla de contenidos:

BLOQUES	CONTENIDOS	SA1	SA2	SA3	SA4	SA5	SA6	SA7	SA8	SA9	SA10
A. RETOS DEL MUNDO ACTUAL	Sociedad de la información. Búsqueda, tratamiento de la información, uso de datos en entornos digitales y evaluación y contraste de la fiabilidad de las fuentes. El problema de la desinformación. Uso específico del léxico relativo al ámbito geográfico. Análisis e interpretación de conceptos espaciales: localización, escala, conexión y proximidad espacial.										
	Cultura mediática. Técnicas y métodos de las Ciencias Sociales: análisis de textos, interpretación y elaboración de mapas, esquemas y síntesis, representación de gráficos e interpretación de imágenes a través de medios digitales accesibles. Fotografía aérea, información de satélite y el papel de las Tecnologías de la información geográfica. Fuentes estadísticas y de información digital. El INE.										
	Objetivos de Desarrollo Sostenible. Emergencia climática y sostenibilidad. Relación entre factores naturales y antrópicos en la Tierra. Globalización, movimientos migratorios e interculturalidad. Los avances tecnológicos y la conciencia ecosocial. Conflictos ideológicos y etnoculturales.										
	Estructuras económicas en el mundo actual, cambios en los sectores productivos y funcionamiento de los mercados. Dilemas e incertidumbres ante el crecimiento, la empleabilidad y la sustentabilidad.										
	El papel de la agricultura y ganadería en el mundo, en Europa, España y Castilla y León. Técnicas y sistemas agrícolas avanzados y atrasados y su impacto medioambiental. El problema del agua en el mundo. Pesca, silvicultura y minería: técnicas, papel e impacto sobre el medio ambiente. Estructuras de protección de los espacios naturales de especial valor patrimonial en España. Espacios protegidos en Castilla y León.										
	Fuentes de energía y su impacto ambiental. Energías renovables y paradigma de sostenibilidad energética. Medidas colectivas e individuales de ahorro energético. La industria en los espacios desarrollados y no desarrollados. El papel de la industria en el mundo, en Europa, en España y en Castilla y León. Problemas ecológicos derivados de la										

BLOQUES	CONTENIDOS	SA1	SA2	SA3	SA4	SA5	SA6	SA7	SA8	SA9	SA10
	industria. Industrias maduras, automatización y reconversión industriales. La deslocalización industrial y productiva.										
	Sectores maduros y tradicionales del sector terciario. El sector cuaternario. El sector financiero y su importancia sobre la globalización. Problemas derivados de la dependencia económica internacional: la deuda pública y su papel en un mundo desigual.										
	La estructura de la población activa en el mundo, en España y en Castilla y León. Nichos de empleabilidad emergentes en un mundo eco-sostenible. La creatividad como valor económico. El impacto de la educación en la empleabilidad y productividad potencial a escala internacional e individual. El problema del paro en España: origen y soluciones. Desigualdades de género ante el empleo. Mujer y desigualdad de oportunidades en el mundo desarrollado y no desarrollado. Políticas proactivas de igualdad de género y protección de la vulnerabilidad.										
	Lo global y lo local. La investigación en Ciencias Sociales, el estudio multicausal y el análisis comparado del espacio natural, rural y urbano, su evolución y los retos del futuro.										
	Desigualdad e injusticia. Solidaridad, cohesión social y cooperación para el desarrollo.										
	Igualdad de género y formas de violencia contra las mujeres. Actitudes y comportamientos sexistas.										
	Diversidad social, etnocultural y de género. Migraciones, multiculturalidad y mestizaje en sociedades abiertas.										
B. SOCIEDADES Y TERRITORIOS	El origen, desarrollo y presente del capitalismo. El sistema económico comunista: origen, desarrollo y presente. Sistemas políticos en el mundo. El papel de la democracia en el mundo y las amenazas del populismo. Entre la socialdemocracia y neoliberalismo: paradigmas económicos del presente. La crítica al capitalismo. Espacios geopolíticos centrales y dependientes. Espacios e instituciones supranacionales. El proceso de construcción europea. Integración económica, monetaria y ciudadana. Las instituciones europeas. El papel de la Unión Europea en el mundo actual y su futuro.										

BLOQUES	CONTENIDOS	SA1	SA2	SA3	SA4	SA5	SA6	SA7	SA8	SA9	SA10
	La transformación humana del territorio y la distribución desigual de los recursos y del trabajo a distintas escalas, de lo global a lo local.										
	Evolución de los ciclos demográficos, de los modos de vida y de los modelos de organización social. Focos de tensión en el planeta y fenómeno de las migraciones. Consecuencias de las migraciones para los países de origen y de recepción. La migración como solución al problema demográfico de los espacios envejecidos y despoblados. El reto demográfico en España. El problema de la despoblación rural.										
	Interpretación del territorio y del paisaje. Del éxodo rural a la concentración urbana. Ordenación del territorio y transformación del espacio. La ciudad como espacio de convivencia. Importancia y cuidado del espacio público. La huella humana y la protección del medio natural.										
	Origen de la desigualdad de renta y bienestar material. La globalización económica como motor de las relaciones centro-periferia. El papel de las instituciones y organizaciones económicas supranacionales. Consecuencias culturales y sociales de la globalización. El movimiento antiglobalización. El IDH y su distribución desigual a escala planetaria, nacional y local. Otros indicadores socioeconómicos de desarrollo. Caracteres y problemas del mundo no desarrollado. La mujer en el mundo no desarrollado. Caracteres y problemas del mundo desarrollado. Desigualdades regionales de renta y bienestar en Castilla y León. Las políticas europeas y nacionales de compensación interterritorial.										
C. COMPROMISO CÍVICO GLOBAL Y LOCAL	Las transformaciones científicas y tecnológicas. Dimensión ética de la ciencia y la tecnología. Cambios culturales y movimientos sociales. Los medios de comunicación y redes sociales.										
	Diversidad social y multiculturalidad. Integración y cohesión social. Medidas y acciones en favor de la igualdad y de la plena inclusión.										
	Responsabilidad ecosocial. Compromiso y acción ante los objetivos del Desarrollo Sostenible. La juventud como agente de cambio para el desarrollo sostenible. Implicación en la defensa y protección del medio ambiente. Acción y posición ante la emergencia climática.										

BLOQUES	CONTENIDOS	SA1	SA2	SA3	SA4	SA5	SA6	SA7	SA8	SA9	SA10
	Empleo y trabajo en la sociedad de la información, aprendizaje permanente y a lo largo de toda la vida.										
	Los valores del europeísmo. Fórmulas de participación en programas educativos europeos.										

Tabla de criterios

CRITERIOS	SA1	SA2	SA3	SA4	SA5	SA6	SA7	SA8	SA9	SA10
1.1. Establecer conexiones y relaciones entre los conocimientos e informaciones adquiridos, elaborando de forma pautada síntesis interpretativas y explicativas, mediante informes, estudios o dossiers informativos, que reflejen un dominio y consolidación de los contenidos tratados.										
2.1. Generar productos originales y creativos mediante la reelaboración de conocimientos previos a través de herramientas de investigación que permitan explicar problemas presentes y pasados de la humanidad a distintas escalas temporales y espaciales, de lo local a lo global, utilizando conceptos, situaciones y datos relevantes.										
3.1 Conocer los Objetivos de Desarrollo Sostenible, realizando propuestas que contribuyan a su logro, aplicando métodos y proyectos de investigación e incidiendo en el uso de mapas y otras representaciones gráficas, así como de medios accesibles de interpretación de imágenes.										
3.2 Entender y afrontar, desde un enfoque ecosocial, problemas y desafíos pasados, actuales o futuros de las sociedades contemporáneas, con especial incidencia en los referentes a la sociedad castellanoleonesa, teniendo en cuenta sus relaciones de interdependencia y ecodependencia.										
3.3 Utilizar secuencias cronológicas complejas en las que identificar, comparar y relacionar hechos y procesos de diferentes períodos y lugares históricos (simultaneidad, duración, causalidad), utilizando términos y conceptos específicos del ámbito de la geografía.										
3.4 Analizar procesos de cambio histórico y comparar casos de la geografía a través del uso de fuentes de información diversas, teniendo en cuenta las transformaciones de corta y larga duración (coyuntura y estructura), las continuidades y permanencias en diferentes períodos y lugares.										
4.1 Identificar los elementos del entorno y comprender su funcionamiento como un sistema complejo por medio del										

CRITERIOS	SA1	SA2	SA3	SA4	SA5	SA6	SA7	SA8	SA9	SA10
análisis multicausal de sus relaciones naturales y humanas, presentes y pasadas, valorando el grado de conservación y de equilibrio dinámico.										
4.2 Idear y adoptar, cuando sea posible, comportamientos y acciones que contribuyan a la conservación y mejora del entorno natural, rural y urbano, a través del respeto a todos los seres vivos, mostrando comportamientos orientados al logro de un desarrollo sostenible de dichos entornos, y defendiendo el acceso universal, justo y equitativo a los recursos que nos ofrece el planeta.										
6.1 Contribuir al bienestar individual y colectivo a través del diseño, exposición y puesta en práctica de iniciativas orientadas a promover un compromiso activo con los valores comunes, la mejora del entorno y el servicio a la comunidad.										
7.1 Reconocer los rasgos que van conformando la identidad propia y de los demás, la riqueza de las identidades múltiples en relación con distintas escalas espaciales, a través de la investigación y el análisis de sus fundamentos geográficos.										
8.1 Adoptar un papel activo y comprometido con el entorno, de acuerdo con aptitudes, aspiraciones, intereses y valores propios, a partir del análisis crítico de la realidad económica, de la distribución y gestión del trabajo, y la adopción de hábitos responsables, saludables, sostenibles y respetuosos con la dignidad humana y la de otros seres vivos, así como de la reflexión ética ante los usos de la tecnología y la gestión del tiempo libre.										
9.1 Contribuir a la consecución de un mundo más seguro, justo, solidario y sostenible, a través del análisis de los principales conflictos del presente y el reconocimiento de las instituciones del Estado, y de las asociaciones civiles que garantizan la seguridad integral y la convivencia social, así como de los compromisos internacionales de nuestro país en favor de la paz, la seguridad, la cooperación, la sostenibilidad, los valores democráticos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.										

4. Contenidos de carácter transversal que se trabajarán desde la materia

Los contenidos de carácter transversal que pretendemos fomentar tienen cabida en cada una de las situaciones de aprendizaje. Dada la clara predeterminación con la que se ha diseñado esta programación, se fomentará a lo largo de las sesiones, diferentes actividades en las que se incentivarán la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores, la creatividad, y el respeto mutuo. Si bien se irán promoviendo a lo largo de las actividades propuestas en el día a día, también tendrán cabida en los productos finales que elaboren los alumnos. De tal manera que se vean involucrados más de uno de los elementos claves hasta ahora mencionados en cada producto final, fortaleciendo su interiorización y adquisición a medida que los vayan elaborando.

A continuación, se irá enumerando de qué manera concreta pretendemos fomentar cada uno de ellos: la comprensión lectora se irá desarrollando en el aula a través de la lectura de textos relativos a las noticias que se usarán cada vez que se comience una situación de aprendizaje. También, se fomentará a partir de la lectura de fuentes primarias y con las preguntas que se hagan y sus respuestas. En el caso de la situación de aprendizaje 7, existe una actividad que consiste en leer cartas de migrantes. Este es un ejemplo claro de la dinámica que pretendemos seguir.

También, promoveremos la expresión oral y escrita. A través de sus propias respuestas o a través de la elaboración de un pequeño texto de opinión en el que ellos mismos prueben a demostrar que son capaces de argumentar a favor o en contra de un fenómeno. En este caso, por ejemplo, se llevaría a cabo en la situación de aprendizaje 9 un pequeño ensayo, como actividad, sobre qué alternativas existen a la hora de comprar ropa y a qué dinámicas nos enfrentamos cuando consumimos moda. Por último, en la exposición de algunos productos finales, los alumnos tendrán que presentarlos a sus compañeros. En el caso de la situación de aprendizaje 10, pretendemos que los alumnos elijan algún territorio del Mar de China Oriental y así puedan mostrar de qué manera se ve comprometido un territorio en relación con la conflictividad de la zona.

Por otro lado, la comunicación audiovisual no se verá solamente respaldada por la atención que presten a la hora de visualizar un vídeo o fragmentos de algunos documentales, como se proponen en muchos casos como contexto inicial, sino que además sean capaces de elaborarlo por ellos mismos. En la situación número 4, pretendemos que los alumnos lleguen a grabar un vídeo en *SlowMotion* explicando la situación social de algunas áreas deprimidas de los Estados Unidos.

Como se puede ir observando, nuestra intención es que puedan manifestar y potenciar su creatividad con las actividades que implican otros elementos. Sin embargo, es clave a la hora de desarrollar los productos finales y algunas actividades en concreto. En este sentido, se vería implicada de lleno al realizar los cómic que se proponen en la situaciones de aprendizaje 3, 5 y 7; en la realización de un collage de imágenes sobre la destrucción del medio en Alemania, en la 2; e incluso, se podrá manifestar en la situación 8, en la que se realizaría una pequeña maqueta. Todos estos productos finales garantizarían la creatividad desde un punto de vista plástico y artístico, pero también pretendemos que la desarrollen desde otro carácter, desde la imaginación y el pensamiento. Por esto mismo, planteamos lluvias de ideas (en la situación de aprendizaje 9) o en la realización de mapas conceptuales (en la situación de aprendizaje 1), y, a su vez, también podrán propiciarla escribiendo, a través de la Carta al Director (situación de aprendizaje 7).

El objetivo primordial que se plantea, mediante esta programación, se centra sobre todo en conseguir que los alumnos desenvuelvan su sentido crítico. Siempre teniendo en cuenta las consideraciones y el método científico. Así, a través de la geografía y la historia, sus ciencias auxiliares y disciplinas, pretendemos acercar y que ellos mismos se aproximen al análisis de diversas realidades, tanto actuales como históricas; que comprendan la utilización de fuentes y cómo analizarlas, entender los paisajes y su configuración, o formular hipótesis, argumentos y conclusiones propias. Cualquier recurso utilizado en las sesiones programadas siempre será utilizado como una fuente más con la que se construye el estudio de la realidad, pretendiendo que el alumnado sea consciente de ello y vaya configurando su propia aprehensión. Un claro ejemplo estaría dispuesto en la situación de aprendizaje 8, en la que se comienza la situación a través de una noticia, esta sería analizada como una fuente histórica más. En este mismo caso, más adelante se utilizaría el *GoogleEarth* de tal manera que los

estudiantes puedan comprender la localización de los Emiratos Árabes con el análisis del espacio, pero también del propio paisaje con el *Google Street View*.

Por último, pretendemos que toda la programación tenga sentido siempre y cuando no se ponga en juego el respeto mutuo. Esta programación tiene coherencia no solo cuando se demuestre esta forma de estar entre el alumnado, sino también ante las realidades que se pongan en tela de juicio en el aula. La clase debe de ser un espacio en el que la tolerancia esté siempre presente ante los demás, demostrándose ante las propias coyunturas analizadas en las situaciones de aprendizaje, así como en la actitud que demuestren los alumnos. Pretendemos, también, fomentar la educación emocional y en valores a través de la utilización de elementos que trasladen a los alumnos a realidades difíciles. La intención que nos mueve es siempre que las entiendan, que puedan reflexionar a través de ellas, y puedan concebirlas tal y como son. Con todo, buscamos que los estudiantes empaticen y fomenten entre ellos la empatía⁸. Ya no solo para el desarrollo de un espacio en el que el respeto mutuo pueda existir, sino para que también se desarrolle su educación emocional y en valores. Se utilizarán, en estos casos, documentales o testimonios personales para llamar la atención de los alumnos y que estos reciban de primera mano la información. En la situación de aprendizaje 9, se abarcaría la tesis a través de los testimonios que podemos encontrar en Youtube. También, con la situación de aprendizaje 7 podemos abordarla a través de las ya mencionadas cartas de la *Enciclopedia de los Migrantes*, dado que apelan directamente a los sentimientos del lector.

El aprendizaje en torno a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (**ODS**) se vería siempre garantizado a la hora de tratar cada situación de aprendizaje y se tomarían como marco conceptual desde el que partir para comprender cada una de las coyunturas que analicemos. Así, podremos, desde una perspectiva crítica, matizar qué dificultades o qué circunstancias entorpecen o contribuyen a lograr, desde la eliminación de la pobreza (1º

⁸ Creemos que es importante fomentar la empatía puesto que en muchos casos esta capacidad muchas veces no se termina de desarrollar. Según un estudio, realizado por María Elena Serrano y Diego García Álvarez en 2008, solamente el 45% de los estudiantes analizados entre 16 y 18 años habían adquirido una empatía alta (p. 480). D. Goleman, en su libro *La Inteligencia Emocional*, sugiere que la empatía no solo “implica un grave menoscabo de su humanidad, porque la raíz del afecto sobre el que se asienta toda relación dimana de la empatía, de la capacidad para sintonizar emocionalmente con los demás” (1996, p. 89), sino también es una capacidad de autopercepción. Si no se conoce uno a sí mismo, menos se conocerá al otro. Además, el autor hace hincapié en que son los alumnos con más empatía los que demuestran un mayor rendimiento académico (1996, p. 90).

objetivo) hasta la alianza global para el desarrollo sostenible (17º objetivo), los ODS en cada una de las regiones.

5. Metodología didáctica

La metodología que se implementará en cada sesión cambiará dependiendo del diseño de cada una de las situaciones de aprendizaje. Aunque la variedad de metodologías estarán acotadas y se irán graduando según se vayan desarrollando, no solo se procederá a la utilización de un solo método a lo largo de una situación de aprendizaje, sino que se utilizarán diferentes según qué actividades se implementen en el aula. Se procederá de manera cíclica; es decir, si bien en todas las situaciones se utilizarán las mismas metodologías, estas cambiarán de orden. Esta decisión se concibe con la intención de que los alumnos se vayan acostumbrando a las dinámicas que implementemos, que cuando trabajemos con ellos, vayan sabiendo cómo se procede en cada uno de los casos. Eso sí, la distribución metodológica combinada con las diferentes actividades, logrará que los alumnos no perciban el quehacer del aula de una manera repetitiva. Perseguimos así una pluralidad que siempre tendrá como núcleo la aplicación de una metodología activa constante basada en el mundo real.

De esta manera, el principio esencial que regirá nuestra actividad docente estará centrado, como defiende María José Luelmo del Castillo, “en el estudiante, en su capacitación en competencias tanto específicas, de una determinada disciplina, como transversales” (2018, p. 4). Involucrar al alumnado en su propio aprendizaje será una de las principales preocupaciones que rigen la programación, que el alumno *haga o sea capaz de hacer*. En este mismo sentido, y teniendo en consideración el hilo último bajo el que recobra significado toda la programación -los problemas del mundo actual-, sería contradictorio que las situaciones de aprendizaje no tuvieran una metodología cuyo aprendizaje estuviera basado en problemas. Según Luy Montejo, este modo de dirigir la enseñanza del estudiantado no es solo significativo, es bastante útil para el desarrollo de los contenidos curriculares, pero también es vital y fundamental para desarrollar habilidades, capacidades y valores, tanto como para el fomento de la inteligencia emocional del alumnado (2019, pp. 365-366).

Por último, hemos de recordar que también se utilizará un enfoque basado en problemas sociales relevantes, en controversias sociocientíficas o en cuestiones vivas, como

ya se mencionó en la introducción⁹. Toma un enfoque especial en toda la programación los ODS y su conceptualización en cada una de las regiones a las que nos acerquemos. En general, la relación última que se pretende formar es aquella en la que el estudiantado analice la realidad a través de lo que conocen -activando los conocimientos previos que posean-, que la reinterprete y la ajusten a través de los nuevos contenidos trabajados, creando, por último, productos originales. Así, pretendemos que el alumnado consiga desarrollar un aprendizaje significativo (Moreira, 2017, pp. 2-4).

6. Recursos didácticos de desarrollo curricular

A lo largo de las sesiones se irán utilizando toda una serie de recursos que se dispondrán en una página web para que los alumnos puedan acceder a ellos en cualquier momento y puedan volver a consultarlos. De esta manera, la página web que utilizaremos será, a su vez, el elemento base para la presentación de los contenidos en el aula. Como ejemplo, hemos diseñado la página web que correspondería con la situación de aprendizaje que explicamos en el siguiente apartado de este TFM (véase en el anexo: 2. Página Web de esta Situación de Aprendizaje).

No obstante, de manera general, podríamos clasificar los recursos que utilizaremos atendiendo a su formato. Así pues, los medios utilizados serán literarios, audiovisuales, históricos, documentos legales, mapas o noticias. Estos recursos no serán todos los que utilizaremos en el aula, sino que son una propuesta de los que podríamos utilizar. A la hora de tratar en el aula cada una de las situaciones de aprendizaje, creemos que sería conveniente ir aumentando el repertorio de recursos previstos. Es evidente que, si diseñamos unas situaciones de aprendizaje que se resuelven en al menos 9 sesiones, necesitaremos un recurso para cada una de ellas. Prever todos encorsetaría completamente la dinámica del aula, siempre sujeta a la respuesta de los alumnos y a la interacción con el docente. Por ello, sugerimos al menos tres para cada situación de aprendizaje, dando pie al aumento progresivo según vayan sucediéndose en el tiempo.

A continuación los clasificaremos en una tabla en la que distribuiremos los recursos por situaciones de aprendizaje:

⁹ Véase en Programación Didáctica. 1. Introducción: conceptualización y características de la materia.

	Recursos						
	Literario	Noticias	Históricos	Cartográficos	Monografías	Audiovisuales	Artísticos
S.A.1	X	X		X		X	
S.A.2	X	X				X	
S.A.3		X				X	X
S.A.4		X				X	X
S.A.5	X	X				X	
S.A.6		X			X	X	
S.A.7		X		X		X	
S.A.8		X		X			X
S.A.9		X	X				
S.A.10		X		X		X	

Recursos por temática:

LITERARIOS	
Miguel Delibes: <i>Castilla, lo Castellano y los Castellanos.</i>	SA1
Jesús López Pacheco: <i>La central eléctrica.</i>	SA2
Gabriel García Márquez: <i>El coronel no tiene quien le escriba.</i>	SA5

NOTICIAS	
E. G. Sevillano (16-11-22): La contradicción de Alemania, donde una mina de carbón se traga un parque eólico. En <i>El País</i> . Consultable a través del siguiente enlace: https://elpais.com/clima-y-medio-ambiente/2022-11-16/la-contradiccion-de-alemania-donde-una-mina-de-carbon-se-traga-un-parque-eolico.html	SA1
R. Frost (07-06-2023): Ciudades europeas que prohíben los cruceros para frenar el turismo de masas. En <i>Euronews</i> . Consultable a través del siguiente enlace: https://es.euronews.com/viajes/2023/06/07/ciudades-europeas-que-prohiben-los-cruceros-para-frenar-el-turismo-de-masas	SA2
“Detroit: la ciudad fantasma internacional” en <i>El País</i> . Consultable a través del siguiente enlace: https://elpais.com/internacional/2013/07/19/album/1374225185_460363.html	SA3

B. Viaño (08-03-2022): “Café con aroma feminista: así es la única asociación de caficultoras de Colombia”. En <i>RTVE</i> . Consultable a través del siguiente enlace: https://www.rtve.es/noticias/20220308/colombia-feminismo-8m-mujer/2302020.shtml .	SA4
J. Naranjo (16-06-): Cobalto, litio y níquel: África paga la factura de la transición energética del Norte. En <i>El País</i> . Consultable a través del siguiente enlace: https://elpais.com/planeta-futuro/2023-06-16/cobalto-litio-y-niquel-africa-paga-la-factura-de-la-transicion-energetica-del-norte.html	SA5
J. Naranjo (16-09-2023): “La última película de Doudou Diop, el cineasta que murió en un cayuco cuando rodaba su viaje hacia Canarias”. En <i>El País</i> . Consultable a través del siguiente enlace: https://elpais.com/planeta-futuro/2023-09-17/la-ultima-pelicula-de-doudou-diop-el-cineasta-que-murio-en-un-cayuco-cuando-rodaba-su-viaje-hacia-canarias.html	SA6
C. Piker (18-04-2024): Los Emiratos Árabes Unidos luchan por recuperarse de unas inundaciones sin precedentes. En <i>Euronews</i> . Consultable a través del siguiente enlace: https://es.euronews.com/2024/04/18/los-emiratos-arabes-unidos-luchan-por-recuperarse-de-unas-inundaciones-sin-precedentes	SA7
“La tragedia en Bangladesh destaca 'los talleres de la miseria’” En <i>El Mundo</i> . Consultable a través del siguiente enlace: https://www.elmundo.es/elmundo/2013/04/25/internacional/1366885756.html	SA8
T. Hama (29-02-2024): Este aeropuerto construido sobre dos islas artificiales se hunde rápidamente. En <i>El Periódico</i> . Consultable a través del siguiente enlace: https://www.elperiodico.com/es/vida-y-estilo/20240229/aeropuerto-islas-artificiales-hunde-dv-98689623	SA9
E. G. Sevillano (16-11-22): La contradicción de Alemania, donde una mina de carbón se traga un parque eólico. En <i>El País</i> . Consultable a través del siguiente enlace: https://elpais.com/clima-y-medio-ambiente/2022-11-16/la-contradiccion-de-alemania-donde-una-mina-de-carbon-se-traga-un-parque-eolico.html	SA10

HISTÓRICOS

Texto del “Diario de la Cámara de los Comunes”. 1794. Petición de los obreros a dicha Cámara”. Sobre el ludismo y cómo los obreros pensaban que se iban a quedar sin trabajo por la imposición de máquinas más modernas. Consultable a través del siguiente enlace: https://www.profesorfrancisco.es/2009/11/movimiento-obrero.html#google_vignette	SA9
---	-----

CARTOGRÁFICOS

Mapa de la frontera del Duero en el que se vea reflejado el “desierto del Duero”.	SA1
El Orden Mundial: “El avispero del Sahel. Violencia y golpes de Estado”. Consultable a través del siguiente enlace: https://elordenmundial.com/mapas-y-graficos/mapa-golpes-estado-sahel/	SA7
Earth (2024): Google	SA8

MONOGRAFÍAS

Fragmentos del artículo de Santana Pérez, G. (2019): “La trata y la esclavitud Atlántica” En Santamaría A. (coord.) <i>África en marcha Tradición y Modernidad en Tiempos de Innovación</i> .	SA6
---	-----

AUDIOVISUALES	
Documental. BARBECHO. En el corazón del despoblamiento. Visualizable en https://www.youtube.com/watch?v=yzC-6n_FK8	SA1
El Mago del Barro con las policías del carbón - Lützerath (Alemania). Consultable a través del siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=R7JVZHfUNpc	SA2
DW Español: “Protestas en España contra el turismo de masas”. Consultable a través del siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=ziUpMfrrhes	SA3
Episodio de la serie <i>Empeños a lo Bestia</i> . Fragmento de la película <i>Lo que el viento se llevó</i> . Fragmento de la película <i>Queimada</i> .	sSA4
Serie “Griselda”. En Netflix.	SA5
Fragmento de la película <i>Diamantes de Sangre</i> .	SA6
Documental <i>El Tren de la Memoria</i> . Consultable a través del siguiente enlace: https://www.rtve.es/play/videos/el-documental/documental-tren-memoria/1797667/	SA7
Documental: <i>Para todos La 2: La revolución cultural china</i> . Consultable a través del siguiente enlace: https://www.rtve.es/play/videos/para-todos-la-2/para-todos-2-debate-revolucion-cultural-china/1434525/	SA10

ARTÍSTICOS	
Adolph von Menzel (1875): <i>La fundición. Los cíclopes modernos trabajando</i> .	SA3
Elizabeth Catlett, (1958): <i>Untitled (Harriet Tubman)</i> , Consultable a través del siguiente enlace: https://www.nga.gov/collection/art-object-page.143191.html	SA4
Arquitectura: el rascacielos más alto del mundo. El Burj Khalifa.	SA8

7. Actividades extraescolares y complementarias

Las salidas didácticas que se plantean a lo largo de la programación estarán diseñadas teniendo en cuenta los bloques planteados. Con ellas, cubriríamos dos de las cuatro partes de la programación, la del continente africano y la del asiático. La primera tendrá lugar en marzo y la segunda será en junio. Dado que partimos de la idea de que los alumnos han de darse cuenta de que los contenidos del aula pueden ser observables en su entorno inmediato, se plantearía la visita del Museo de Arte Africano Arellano Alonso de la Universidad de Valladolid y el Museo Oriental de Valladolid.

A través de las salidas, los alumnos se harán *detectives* e irán tomando apuntes de la información que más les vaya llamando la atención en cada museo para así luego poder analizarla en el aula. Iremos al museo y podrán ir observando los objetos que en él se exponen. Luego, descubrirán ellos mismos por qué se encuentran estas piezas en la ciudad, cómo han llegado a ella, y qué consideraciones se podrían hacer para mejorar la exposición de las mismas. Es decir, que puedan llegar a plantearse la idea de ser también comisarios de una exposición que trate sobre los contenidos vistos en el aula, para mostrar las obras desde un enfoque actual que rinda cuenta de la coyuntura existente en los países de procedencia de estas obras de arte. Incluso, podríamos plantear por qué estas obras de arte no son consideradas como grandes obras artísticas de la humanidad y por qué siempre el foco se centra en Europa a la hora de hablar sobre arte.

8. Medidas de atención a la diversidad (DUA)

Para el desarrollo de las medidas para la atención de la diversidad, seguiremos los principios básicos del Diseño Universal del Aprendizaje: 1. “proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos”, 2. “Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje”, y 3. “Proporcionar múltiples formas de implicación [...] de forma que todos los alumnos puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje” (Alba Pastor *et alii*, p. 19).

Teniendo en cuenta estos principios, los aplicaremos a cada una de las actividades que realicemos en las situaciones de aprendizaje. De manera que acerquemos los textos, resumiéndolos o facilitando su lectura a través de la negrita o una letra más grande, dependiendo cuál sea el caso. E incluso, los ilustraremos con imágenes para que aquellos alumnos con dificultades de comprensión lectora puedan enfrentarse con mayor facilidad al obstáculo que le supone lo escrito.

Por otro lado, al utilizar videos o recortes de algunos documentales, podríamos aplicar la *flipped classroom*, que los alumnos puedan verlos antes en casa o incluso entregarles un guión con los elementos más importantes de los vídeos.

A la hora de diseñar el producto final, pretendemos que siempre haya diferentes opciones a través de las cuales los alumnos puedan demostrar sus capacidades; que existan

diferentes formas de expresión. En el caso de la situación de aprendizaje número 7, hemos determinado que podrían o bien hacer un cómic o una carta al director. De esta manera, existe variedad en el modo de demostrar sus capacidades y habilidades.

Por último, al tener en cuenta las pruebas, diseñaremos elementos que puedan facilitar la expresión y comprensión del alumnado. Siempre evocando las actividades ya resueltas en el aula. Así, podrán demostrar que han comprendido no solo los contenidos sino también que han adquirido capacidades.

9. Medidas que promueven el hábito de la lectura

Pretendemos fomentar el hábito lector mediante diversas medidas: con la utilización de artículos de periódicos, fragmentos de textos escogidos de libros o artículos, queremos no solo incentivar en el aula la motivación y la curiosidad por la lectura, sino moverles a seguir leyendo por completo los documentos escogidos. Esta herramienta, la lectura cotidiana y los textos serán parte fundamental del trabajo en el aula¹⁰. De manera que los alumnos vayan asimilándolo como algo intrínseco al trabajo en clase¹¹. Creemos que leyendo poco, pero leyendo todos los días algo, podemos crear un hábito de lectura propicio para promoverlo, también, fuera del aula. A su vez, en cada una de las situaciones de aprendizaje y en cada una de sus sesiones, se irán mencionando textos y libros fundamentales para entender un suceso o una coyuntura. Libros de una época. Por ejemplo, es indiscutible y fundamental, para conocer en profundidad las ideas que estaban en boga en la Guerra Fría, cualquier libro de George Orwell, e indudable *1984*.

También queremos ir levantando el interés de los alumnos por la lectura mediante su propio interés académico. Con la selección de algunos libros que versen sobre una temática cercana al bloque de la situación de aprendizaje, pretendemos que los alumnos lean

¹⁰ A lo largo de las situaciones de aprendizaje, se podrá ir creando un banco de recursos en Drive, que podamos compartir con los alumnos. De esta manera, ellos también podrán contribuir en el crecimiento del mismo y tendrán a su disposición diversas lecturas.

¹¹ Por otro lado, creemos indispensable que los alumnos acudan a la biblioteca del centro y vayan reconociendo este espacio como un entorno en el que pueden disponer de herramientas para aprender más allá de las que les facilita el docente. En varias situaciones de aprendizaje, iremos a la biblioteca a buscar información. Pretendemos así que los alumnos sepan también que la información procede de los libros -y no solo de internet- y que toda la información tiene una autoría.

voluntariamente. De esta manera, con 3 lecturas, una por cada trimestre, los alumnos asimilándolas podrán tener mejor nota final.

10. Estrategias e instrumentos para la evaluación del aprendizaje

Los instrumentos que se pretenden utilizar para la evaluación del aprendizaje, realizados por el alumnado serán los siguientes: un eje cronológico por cada situación de aprendizaje; el resultado de cada una de las actividades realizadas en el aula, al menos una por cada sesión, que compondrán el portfolio; el producto final, y las pruebas escritas o cuestionarios. Estas últimas, y aunque no se han tenido en cuenta para la realización de la temporalización, se llevarían a cabo en los días posteriores a la finalización de la situación de aprendizaje o en los últimos días, de manera que, los días que sobrasen a la hora de calcular el calendario lectivo, se puedan dedicar a la consecución de las pruebas susodichas.

Así, el eje cronológico servirá para rendir cuenta de lo que ha entendido cada alumno, pero también sirve como elemento de aprendizaje y estudio. Además, ayuda a comprender cada situación de aprendizaje como un todo. En conjunto, las actividades que realicen en el aula tendrán por objeto que los alumnos sepan hacer, que desarrollen sus competencias y que su aprendizaje sea activo. Todas formarán un portfolio. A través del producto final, se evaluarán los criterios y se tendrá en cuenta cómo ha asimilado el alumnado los indicadores de logro que propondremos. Así, recabaremos la información suficiente para poder fundamentar el *desempeño* de cada uno de los alumnos a la hora de conocer cómo responde a las exigencias del curso.

También se llevará a cabo una lista de cotejo a través de la *observación* del proceso de trabajo de los alumnos. Con ello, pretendemos que el esfuerzo de los estudiantes se vea, a su vez, valorado a la hora de comprobar los resultados últimos que estos logren, garantizándose una evaluación continua que responda directamente al trabajo diario del alumnado, que se plasmará en la consecución de sus competencias.

Por último, la prueba escrita podrá mostrarnos en conjunto que el alumno sabe hacer, pero también que ha asimilado los contenidos. Además, podremos proponer a los alumnos que realicen la presentación de alguno de los contenidos formulados en las actividades que componen el portfolio y que presenten el producto final, de tal manera que podamos

comprender su *rendimiento*. En cualquier caso, los alumnos podrían realizar un formulario para conocer, antes de una prueba, o dada la extensión de alguna de las situaciones de aprendizaje, en sus contenidos, cuáles son los recursos y materiales a los que han estado más atentos.

De esta manera, el docente tendrá una variedad de evidencias para evaluar cada una de las situaciones de aprendizaje. Los resultados del cotejo que se generan con este método, nos permiten evaluar siguiendo los criterios de calificación vinculados. Para concretar el modo de análisis del trabajo del estudiantado, se utilizarán diferentes herramientas de evaluación, como las rúbricas o las listas de cotejo (dependiendo de la actividad). Para cada actividad realizada, se diseñarán al menos dos tipos de rúbrica.

De una manera sencilla y genérica, dada la diversidad de propuestas de actividades que se llevarán a cabo en el aula, se evaluará cada una, además de los ejes cronológicos que hayan realizado, siguiendo el criterio siguiente:

Referencia	Nota sobre 3
No realiza la actividad o hace algo que da cuenta de su falta de atención en el aula.	0
Aunque realiza la actividad, no responde en su totalidad con lo que el docente ha sugerido.	1
Realiza la actividad, pero tiene errores.	2
Realiza la actividad tal y como ha sido propuesta.	3

Por otro lado, los productos finales, ya que creemos que tienen una importancia mucho mayor que la práctica del día a día en el aula, pues en ellos no solo se ponen en juego los contenidos, sino también las competencias y los criterios, además de los indicadores de logro asimilados por el estudiante, se calificarán ponderándolos de una guisa diferente, mucho más compleja, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

Criterio	Nota				
	10	9-7	6-5	4-2	1-0
Contenido	Demuestra una comprensión profunda y detallada del tema. Ideas claras y bien desarrolladas.	Buena comprensión del tema. Ideas claras y bien desarrolladas en su mayoría.	Comprensión adecuada del tema. Algunas ideas pueden no estar completamente desarrolladas.	Comprensión limitada del tema. Ideas poco claras y mal desarrolladas.	Comprensión muy limitada o incorrecta del tema. Ideas confusas y mal estructuradas.
Organización y Estructura	Estructura lógica y coherente. Uso efectivo de párrafos y transiciones.	Buena organización. Uso adecuado de párrafos y transiciones.	Organización adecuada, aunque puede faltar coherencia en algunos puntos.	Estructura desorganizada. Falta de coherencia y transiciones.	Estructura muy desorganizada. Sin coherencia ni transiciones.
Expresión	Lenguaje preciso y variado. Estilo adecuado al tema y audiencia.	Lenguaje claro y variado. Estilo generalmente adecuado.	Lenguaje adecuado pero a veces repetitivo o simple. Estilo en su mayoría adecuado.	Lenguaje limitado y repetitivo. Estilo inadecuado en varios puntos.	Lenguaje muy limitado o inadecuado. Estilo inapropiado.

11. Procedimiento de evaluación de la programación didáctica

La evaluación de la programación didáctica responderá a la evaluación de cada una de las unidades que las componen, las situaciones de aprendizaje, así como los elementos que podamos extrapolar de las mismas. De manera que no solo tengamos en cuenta el desempeño último del docente, sino también cuáles son los resultados del aprendizaje de los alumnos. De esta forma, tendremos una idea global que nos posibilitará la posterior mejora de las programaciones que en el futuro realicemos. Para facilitar la evaluación concretaremos a continuación una rúbrica que nos pueda servir para conocer, de la manera más objetiva que podamos, los resultados de la misma. Los criterios que seguiremos a la hora de evaluarla son los siguientes: “no conseguido”, “alcanzado parcialmente” o “logrado”. Así, a la hora de conocer y evaluar la programación, podremos tantear, a través de porcentajes, cuál es el resultado final de la misma. Además, al final, existe un espacio en el que apuntar elementos a mejorar, nuevas ideas o problemas de manera libre.

A evaluar	No conseguido	Alcanzado parcialmente	Logrado
Objetivos	No se han alcanzado los objetivos de la materia establecidos.	Se han alcanzado parte de los objetivos de la materia establecidos para el curso.	Se han alcanzado los objetivos de la materia establecidos para este curso.
Competencias clave	No se han desarrollado la mayoría de las competencias clave relacionadas con la materia.	Se han desarrollado parte de las competencias clave relacionadas con la materia.	Se ha logrado el desarrollo de las Competencias clave relacionadas con esta materia
Resultados de la evaluación	Obtiene los resultados adecuados menos del 50% de los alumnos	Obtiene los resultados adecuados entre 50% y el 80% de los alumnos	Obtiene los resultados adecuados más del 80% de los alumnos
Criterios de evaluación	Los indicadores de logro establecidos no abarcan todos los criterios de evaluación de la materia.	Los indicadores de logro establecidos abarcan todos los criterios de evaluación de la materia pero algunos no son observables y por tanto operativos.	Los indicadores de logro establecidos abarcan todos los criterios de evaluación de la materia y son medibles y observables.
Transversalidad	No se han trabajado todos los temas transversales en la materia.	Se han trabajado la mayoría de los temas transversales en la materia.	Se han trabajado todos los temas transversales en la materia.
Metodología	Los métodos didácticos y pedagógicos utilizados no han contribuido a la mejora del clima de aula, la adquisición de saberes básicos y el desarrollo de las competencias clave y no van en consonancia con la metodología establecida en la propuesta curricular.	Los métodos didácticos y pedagógicos utilizados han contribuido parcialmente a la mejora del clima de aula, la adquisición de saberes básicos y el desarrollo de las competencias clave. Algunos de ellos no van en consonancia con la metodología establecida en la propuesta curricular.	Los métodos didácticos y pedagógicos utilizados han contribuido a la mejora del clima de aula, la adquisición de saberes básicos y el desarrollo de las competencias clave. Van en consonancia con las decisiones de la propuesta curricular.
Materiales o recursos	Los materiales y recursos didácticos utilizados no han sido los adecuados.	Los materiales y recursos didácticos han sido parcialmente adecuados.	Los materiales y recursos didácticos han sido completamente adecuados.
Distribución temporal	La distribución de los espacios y tiempos no han sido adecuados a los métodos didácticos y pedagógicos utilizados.	La distribución de los espacios y tiempos han sido parcialmente adecuados a los métodos didácticos y pedagógicos utilizados.	La distribución de los espacios y tiempos han sido adecuados a los métodos didácticos y pedagógicos utilizados.

Producto Final	No suscita interés en los alumnos.	Algunos alumnos realizan buenos productos finales y otros no.	El producto final se concreta de manera interesante para los alumnos desempeñando un producto original.
Eje cronológico	El eje cronológico complica el aprendizaje.	El eje cronológico suscita dudas, pero se realiza sin mayor menoscabo.	Los ejes cronológicos reflejan a la perfección los contenidos del aula y ayudan a los estudiantes a la hora de comprender la situación de manera global.
Portfolio	Las actividades del portfolio no se adecúan al aprendizaje de los alumnos	Algunas actividades se adecúan, pero no todas.	Las actividades del portfolio desempeñan un lugar primordial en el aprendizaje del alumnado.
Clima en el aula	La metodología empeora el clima de aula	La metodología no favorece un buen clima de aula	La metodología favorece un buen clima de aula y en el centro
Aplicación del DUA	No se han adoptado las medidas adecuadas de atención a la diversidad.	Se han identificado las medidas de atención a la diversidad a adoptar.	Se han adoptado medidas de atención a la diversidad adecuadas.
Salida didáctica	No se ha podido realizar la salida didáctica prevista.	Se ha realizado la salida didáctica, pero los alumnos no han contribuido en ella.	La salida didáctica se ha realizado y los estudiantes han contribuido en su consecución.
Actividades complementarias	No se han hecho actividades complementarias.	Se han realizado actividades complementarias, pero no han servido para el desarrollo último de la situación de aprendizaje.	Se han realizado actividades complementarias y han ayudado en la comprensión de los contenidos.
Pruebas	No se han realizado las previstas.	Se han realizado, pero con malos resultados.	Se han realizado y los alumnos las han comprendido.
Evaluación	La evaluación de las situaciones de aprendizaje no ha servido para mejorar las siguientes.	La evaluación de las situaciones de aprendizaje ha servido para mejorar las siguientes.	

- **Elementos a mejorar:**
- **Problemas destacados en el desarrollo del aprendizaje:**
- **Ideas con las que mejorar las situaciones de aprendizaje:**

III. DESARROLLO DE UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

1. Presentación

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	
Título: Contextualizar una Crisis ¿qué hay detrás de la migración?	
Contextualización: A través de la siguiente pregunta: ¿Para qué crees que sirve la Historia y la Geografía?, pretendemos acercar a los alumnos al tema principal en torno al que girará esta situación de aprendizaje. Muchos alumnos consideran que la historia y la geografía se pueden utilizar para entender el entorno y el presente en el que viven. O para entender dónde se originan las guerras. Una vez llegados a estas premisas, los alumnos irán enumerando qué conflictos conocen en el mundo y cómo les repercuten. Así, hasta que llegemos a ver los otros conflictos que no conocen, y cómo realmente todos, directa o indirectamente nos llegan a afectar. Un ejemplo claro está en la circulación de personas o mercancías. De manera que, poco a poco, los alumnos se vayan acercando a la realidad de las personas que hoy emigran hasta Canarias.	
Producto final: Carta al Director sobre cualquiera de los contenidos vistos en clase, en cualquiera de las sesiones -o de todos-, o un cómic que plasme o todos los contenidos o uno en concreto.	
Trimestre: 3º	Número de sesiones: 10

Justificación:

Desde el año 2006 no se ha producido, como hasta ahora, otra coyuntura como la actual. En 2023, el año pasado, se han arrojado al mar más de 39.910 personas para alcanzar las costas canarias. Solo existen datos reales de las que han llegado. Vivas o muertas. De las que han perecido y cuyas embarcaciones no han sido interceptadas, no hay nada claro. Se estima que entre 1.190 personas y 6.007 han muerto intentando cruzar el Atlántico¹². Esto llevaría a situar la ruta canaria como la más mortal del mundo. Si nos ubicamos en el peor de los casos, habrían muerto intentando llegar a España por esta vía, al menos, 18 personas al día. Casi una cada hora. El año actual, 2024, no empieza con datos mejores. De hecho, empeoran. Sabemos que la llegada de migrantes por vías irregulares a Canarias ha aumentado un 630,6% con respecto al año pasado, lo que supondría en los primeros 45 días del año, unas 11.704 personas llegando a las islas de manera continuada. Es decir, en el mismo periodo de tiempo

¹² Dependiendo de la fuente que consultemos, la cifra asciende o desciende de manera drástica. Según las fuentes oficiales, la cifra se sitúa en las mil personas, o al menos eso señala RTVE (<https://www.rtve.es/noticias/20231222/muertes-pateras-cayucos-espana-2023/2469020.shtml>). Sin embargo, otras fuentes señalan que han muerto más de 6000 intentando llegar a Canarias, esto tiene en cuenta los barcos desaparecidos y no solo los que han llegado al archipiélago Esta información ha sido recogida por Caminando Fronteras <https://caminandofronteras.org/monitoreo/monitoreo-del-derecho-a-la-vida-ano-2023/>.

han llegado 10.000 personas más¹³. La situación es catastrófica. Todos los días llega una o varias embarcaciones. Cayucos o pateras. Todos los días la gente está arriesgando su vida echándose al mar.

Esta realidad, por sí misma, manifiesta la necesidad de abordarla y comprenderla en las aulas. Es así que hemos diseñado una situación de aprendizaje que no se sostiene solamente en el conocimiento último de la crisis migratoria canaria, sino que se pretende involucrarla como un punto de partida desde el que comprender muchas otras realidades que contextualizan dicha crisis migratoria. Desde el marco histórico, que mueve a la situación, hasta el análisis de la actualidad.

A pesar de la lejanía desde la que se pueda observar la crisis migratoria canaria, que aparentemente se reproduce en miles de kilómetros a la hora de situarnos en un aula de Castilla y León, las olas de este hecho alcanzan la realidad social de la región en la que nos encontramos. Comprendemos que la distancia no puede ser una mera excusa para obviar un hecho de trascendencia nacional. La ciudad y la provincia desde la que se pretende abordar esta situación -Valladolid- se han visto imbuídas en controversias derivadas de la distribución y el desplazamiento de las personas que han llegado a las orillas del Archipiélago. Teniendo esto en cuenta, el emplazamiento de migrantes en el Balneario de Medina del Campo y el reconocido rechazo demostrado en la construcción de un centro de acogida en el barrio de las Delicias¹⁴, es indudable que la longitud del espacio real se acorta acercando el hecho hasta nosotros. Entendemos que este tema es lo suficientemente importante como para ser contextualizado en el aula. Ya no solo por cómo puede implicar al alumnado y a su contexto socio-cultural, sino por la amplitud manifiesta con la que se puede tomar como punto de partida desde el que abarcar tantos contenidos recogidos por la LOMLOE. Entre los que cabe destacar, por su total implicación, “Diversidad social, etnocultural y de género. Migraciones, multiculturalidad y mestizaje en sociedades abiertas” o “Consecuencias de las migraciones para los países de origen y de recepción. La migración como solución al problema

¹³Datos recogidos por RTVC, consultables en <https://rtvc.es/la-llegada-de-migrantes-a-canarias-crece-un-6306-en-lo-que-va-de-ano/#:~:text=Canarias%20ha%20registrado%20en%20lo.balance%20del%20Ministerio%20del%20Interior.>

¹⁴ Entre las noticias que más nos pueden llamar la atención y que relacionan la provincia de Valladolid con la crisis migratoria canaria, tenemos que de los 395 inmigrantes acogidos por Castilla y León, 250 se situaban en el Balneario de las Salinas. En “El Balneario de Las Salinas se vacía: La población inmigrante abandona Medina del Campo”, *La Voz Digital de Medina* (2023), o que “Los vecinos de Delicias rechazan el centro de refugiados: «No queremos ser un gueto»”, *Diario de Valladolid* (2023).

demográfico de los espacios envejecidos y despoblados. El reto demográfico en España” (BOCYL, núm. 190, p.49160).

Entre los objetivos que se plantean a la hora de llevar a cabo esta situación de aprendizaje se encuentra el de contextualizar la inmigración en el marco del Estado español. Se tomará como punto de partida los conflictos en el mundo para abarcar así uno en concreto, los del Sahel, y profundizar en la historia de dicho territorio, acercándonos a un país en específico: Senegal. Además de su capital, Dakar. Desde lo específico, pretendemos avanzar a lo general, a la inmigración que llega a España Así, cuando veamos la coyuntura del Sahel, comprenderán a su vez la situación de Senegal, y podrán ser conscientes de cuál es el difícil contexto de las personas que llegan a nuestro país y qué es lo que supone migrar para cualquiera.

De vez en cuando, con el uso de una nueva noticia, intentaremos recuperar la temática de la situación de aprendizaje para que no se pierda el hilo durante los contenidos que vamos viendo en el aula, volviendo a retomarlos mientras incidimos, por ejemplo, en el plano urbano de la ciudad africana.

Los temas, hasta ahora traídos a colación, se irán viendo a través de diferentes actividades que se plantearán poco a poco, teniendo más o menos cabida, dependiendo de la reacción y participación activa de los alumnos. Las tres sesiones que han de tenerse en cuenta y deben de ser el corazón de esta situación son las siguientes. La primera sesión, en la que se plantea el reto a través de un periódico y damos a conocer en torno a qué va a girar las clases en las tres siguientes semanas. La penúltima sesión, que tendrá por objeto la reflexión en torno a la idea que tenemos del migrante, del *otro* desdibujado y, con la teoría de Esther Pasztory, analizar nuestra percepción mediante el arte. Y la última sesión, que tendrá lugar teniendo en cuenta cuál es el significado de la aportación migratoria a la pirámide poblacional de nuestro país Con todo, nos preguntaremos sobre las diferencias entre migrantes y refugiados y cómo nuestra sociedad pretende deshumanizarlos. La imagen del *otro* cercana, capaz de desarrollar muestras artísticas, muy similares a la nuestra, impacta de lleno con la concepción última que tenemos de los demás. De aquellos que llegan en patera o en cayucos. Obviar su historia, su cultura, su coyuntura o su mera presencia, entra en contradicción con una simple aproximación.

La dinámica de investigación, fruto del planteamiento de hipótesis, será recurrida. Así, queremos acercarles la dinámica de los estudios históricos y geográficos, y que puedan

llegar a hacerse preguntas. También, que sean capaces de saber dónde buscar la información y que se den cuenta que todo, todo, no se puede encontrar en internet. La intención que nos empuja es que los alumnos conozcan la biblioteca del centro, que utilicen los libros que en ella se encuentren para poder buscar información. De esta manera, los alumnos aprenderán a hacer un listado bibliográfico, y podrán utilizar los libros no como una lectura monográfica, en la que se tengan que acabar un libro, sino como un recurso más en el que consultar con detalle datos de alguna temática. Por último, con la creación de una carpeta común en *Drive* se formará un espacio en el que compartir libros ya no solo entre los alumnos, sino también para difundirlos en un inventario temático que se pudiera hacer en la biblioteca.

Con todo, la intención última de esta situación de aprendizaje es la de crear un nuevo documento para los fondos de la biblioteca. Hacer a los alumnos partícipes del contenido de la misma y conocedores del espacio. En este documento se recogerán las Cartas al Director que los alumnos realicen, el inventario de la biblioteca con los recursos utilizados y un *código Qr* con el que acceder a la carpeta que compartamos. En la que incluir, también, las actividades de análisis que se produzcan en el desarrollo de la asignatura.

Esta situación de aprendizaje se llevará a cabo durante 3 semanas, en un total de 10 sesiones.

2. Fundamentación curricular

Sesión	Contenidos	Competencias específicas	Criterios de evaluación y descriptores	Indicadores de logro	Actividades
1. Introducción.	Sociedad de la información. Búsqueda, tratamiento de la información, uso de datos en entornos digitales y evaluación y contraste de la fiabilidad de las fuentes. El problema de la desinformación. Uso específico del léxico relativo al ámbito geográfico. Análisis e interpretación de conceptos espaciales: localización, escala, conexión y proximidad espacial.	CE.1	1.1. (CCL2, CCL3, STEM4, CD2, CC1) 2.1. (CCL5, STEM2, CD2, CC3)	1.1.1 Conoce la composición de un periódico y en qué partes se divide. Además, comprende lo que es una Carta al Director.	A.1 ¿Qué consideras que es la Geografía y la Historia?
				1.1.2 Describe cuáles son los conflictos actuales y los relaciona con su realidad personal.	A.2 ¿Qué conflictos conoces en el mundo?
				1.1.3 Analiza otros conflictos desde una visión crítica.	
				2.1.1 Realiza un resumen reflexionando sobre los conflictos que conoce y los que no.	
2. Las Cartas de la Enciclopedia de los Migrantes.	Diversidad social, etnocultural y de género. Migraciones, multiculturalidad y mestizaje en sociedades abiertas.	C.E.1. C.E.8 C.E.9	1.1 (CCL2, CCL3, STEM4, CD2, CC1) 8.1. (CD4, CPSAA2, CPSAA5, CE2). 9.1 (STEM3, CC2, CC3, CE1)	1.1.4 Analiza la situación de las personas migrantes.	A.3 Las Cartas de la Enciclopedia de los Migrantes.
				8.1.1 Comprende cuál es la situación que viven o han vivido los migrantes.	
				9.1.1. Reflexiona sobre el carácter positivo y negativo de la realidad migratoria.	A.4 Reflexión.
3. La emigración española.	Diversidad social, etnocultural y de género. Migraciones,	C.E.1. C.E.8	1.1 (CCL2, CCL3,	1.1.4 Analiza la situación de las personas migrantes.	A.5 La emigración española.

	multiculturalidad y mestizaje en sociedades abiertas.	C.E.9	STEM4, CD2, CC1)		
			8.1. (CD4, CPSAA2, CPSAA5, CE2).	8.1.1 Comprende cuál es la situación que viven o han vivido los migrantes.	
			9.1 (STEM3, CC2, CC3, CE1)	9.1.1. Reflexiona sobre el carácter positivo y negativo de la realidad migratoria.	A.6 Comparación entre las cartas y el documental.
4. El Sahel.	Lo global y lo local. La investigación en Ciencias Sociales, el estudio multicausal y el análisis comparado del espacio natural, rural y urbano, su evolución y los retos del futuro. La globalización económica como motor de las relaciones centro-periferia. El papel de las instituciones y organizaciones económicas supranacionales. Consecuencias culturales y sociales de la globalización. El IDH y su distribución desigual a escala planetaria, nacional y local. Otros indicadores socioeconómicos de desarrollo. Caracteres y problemas del mundo no desarrollado. La mujer en el mundo no desarrollado. Caracteres y problemas del mundo desarrollado.	C.E.1 C.E.3 C.E.3.	1.1. (CCL2, CCL3, STEM4, CD2, CC1)	1.1.5 Analiza globalmente cuáles son las problemáticas en el Sahel.	A.7 El Sahel y su situación.
			3.3. (CCL1, CCL2, CCL3, STEM4, STEM5, CD2)	3.3.1 Compara los territorios y concreta sus características.	
			3.4. (CCL3, STEM4, CD2, CC4)	3.4.1 Localiza geográficamente los problemas de este territorio conectándolos entre sí.	
5. Los riesgos de la región.	Lo global y lo local. La investigación en Ciencias Sociales, el estudio multicausal y el análisis comparado del espacio natural,	C.E.1 C.E.3 C.E.3.	1.1. (CCL2, CCL3, STEM4, CD2, CC1)	1.1.5 Analiza globalmente cuáles son las problemáticas en el Sahel.	A.8 Los riesgos del Sahel.

	<p>rural y urbano, su evolución y los retos del futuro.</p> <p>La globalización económica como motor de las relaciones centro-periferia. El papel de las instituciones y organizaciones económicas supranacionales. Consecuencias culturales y sociales de la globalización. El IDH y su distribución desigual a escala planetaria, nacional y local. Otros indicadores socioeconómicos de desarrollo. Caracteres y problemas del mundo no desarrollado. La mujer en el mundo no desarrollado. Caracteres y problemas del mundo desarrollado.</p>		<p>3.3. (CCL1, CCL2, CCL3, STEM4, STEM5, CD2)</p> <p>3.4. (CCL3, STEM4, CD2, CC4)</p> <p>6.1 (CCL5, CPSAA3, CC3)</p>	<p>3.3.1 Compara los territorios y concreta sus características.</p> <p>3.4.1 Localiza geográficamente los problemas de este territorio conectándolos entre sí.</p> <p>6.1.1 Reconoce las dificultades de la población senegalesa y las intenta entender proponiendo medidas de mejora para contribuir en el bienestar colectivo.</p>	
6. Análisis de planos urbanos.	<p>Interpretación del territorio y del paisaje. Del éxodo rural a la concentración urbana. Ordenación del territorio y transformación del espacio. La ciudad como espacio de convivencia. Importancia y cuidado del espacio público. La huella humana y la protección del medio natural.</p> <p>Cultura mediática. Técnicas y métodos de las Ciencias Sociales: análisis de textos, interpretación y elaboración de mapas, esquemas y síntesis, representación de gráficos e interpretación de imágenes a través de medios digitales accesibles. Fotografía aérea, información de satélite y el papel de las Tecnologías de la información geográfica. Fuentes estadísticas y de información digital. El INE.</p>	<p>C.E.1</p> <p>C.E.4</p> <p>C.E.8</p> <p>C.E.3</p>	<p>1.1 (CCL2, CCL3, STEM4, CD2, CC1)</p> <p>4.1 (CC1, CC3, CC4, CE1)</p> <p>8.1. (CD4, CPSAA2, CPSAA5, CE2).</p> <p>3.1. (CCL3, STEM3, STEM4, CD3, CC3, CC4)</p>	<p>1.1.6 Analiza la fisionomía de la ciudad.</p> <p>4.1.1 Reconoce el casco histórico de la ciudad y su desarrollo posterior.</p> <p>8.1.2 Comprende la conexión histórica entre los hechos y el paisaje urbano, y su consecución económica.</p> <p>3.1.1 Reconoce el cambio y la continuidad a través del plano urbano de Dakar.</p>	<p>A.9 Noticia de Doudou Diop.</p> <p>A.10 Análisis de los planos urbanos. En busca de la historia de Dakar.</p>

7. Dakar.	Interpretación del territorio y del paisaje. Del éxodo rural a la concentración urbana. Ordenación del territorio y transformación del espacio. La ciudad como espacio de convivencia. Importancia y cuidado del espacio público. La huella humana y la protección del medio natural. Cultura mediática. Técnicas y métodos de las Ciencias Sociales: análisis de textos, interpretación y elaboración de mapas, esquemas y síntesis, representación de gráficos e interpretación de imágenes a través de medios digitales accesibles. Fotografía aérea, información de satélite y el papel de las Tecnologías de la información geográfica. Fuentes estadísticas y de información digital. El INE.	C.E.1	1.1 (CCL2, CCL3, STEM4, CD2, CC1)	1.1.6 Analiza la fisonomía de la ciudad.	A.11 Analizar el plano de Dakar. Historia viva en la ciudad.
		C.E.4			
		C.E.8	4.1 (CC1, CC3, CC4, CE1)	4.1.1 Reconoce el casco histórico de la ciudad y su desarrollo posterior.	
		C.E.3	8.1. (CD4, CPSAA2, CPSAA5, CE2).	8.1.2 Comprende la conexión histórica entre los hechos y el paisaje urbano, y su consecución económica.	
			3.1. (CCL3, STEM3, STEM4, CD3, CC3, CC4)	3.1.1 Reconoce el cambio y la continuidad a través del plano urbano de Dakar.	
8. La información y su procedencia.	Sociedad de la información. Búsqueda, tratamiento de la información, uso de datos en entornos digitales y evaluación y contraste de la fiabilidad de las fuentes. El problema de la desinformación. Uso específico del léxico relativo al ámbito geográfico.	C.E.1	1.1. (CCL2, CCL3, STEM4, CD2, CC1)	1.1.7 Maneja bibliografía relativa a la temática.	A.12 La información y su procedencia. ¿Dónde está ese dato?
				1.1.8 Se desenvuelve con la documentación.	
				1.1.9 Crea una lista de recursos bibliográficos.	
9. Comparación de obras de arte.	Diversidad social, etnocultural y de género. Migraciones, multiculturalidad y mestizaje en sociedades abiertas. Cultura mediática. Técnicas y métodos de las Ciencias Sociales:	C.E.1	1.1. (CCL2, CCL3, STEM4, CD2, CC1)	1.1.10 Describe una obra de arte.	A.13 Comparación de dos obras de arte.

	análisis de textos, interpretación y elaboración de mapas, esquemas y síntesis, representación de gráficos e interpretación de imágenes a través de medios digitales accesibles. Fotografía aérea, información de satélite y el papel de las Tecnologías de la información geográfica.	C.E.2	2.1. (CCL5, STEM2, CD2, CC3)	2.1.2 Compara dos obras de arte.	
		C.E.7	7.1 (CP3, CD2, CC1).	7.1.1. Reconoce las diferencias clave entre las obras de arte.	
10. El aporte demográfico.	Evolución de los ciclos demográficos, de los modos de vida y de los modelos de organización social. Focos de tensión en el planeta y fenómeno de las migraciones. Consecuencias de las migraciones para los países de origen y de recepción. La migración como solución al problema demográfico de los espacios envejecidos y despoblados. El reto demográfico en España. El problema de la despoblación rural. Cultura mediática. Técnicas y métodos de las Ciencias Sociales: análisis de textos, interpretación y elaboración de mapas, esquemas y síntesis, representación de gráficos e interpretación de imágenes a través de medios digitales accesibles. Fotografía aérea, información de satélite y el papel de las Tecnologías de la información geográfica. Fuentes estadísticas y de información digital. El INE.	C.E.8	8.1. (CD4, CPSAA2, CPSAA5, CE2).	8.1.3 Comprende las diferencias entre migrante y refugiado.	A.14 Las personas del Sahel ¿migrantes o, más bien, refugiados?
		C.E. 9	9.1. (STEM3, CC2, CC3, CE1)	9.1.2 Reflexiona sobre la conceptualización de las personas del Sahel como refugiados, atendiendo a las menciones que refiere el Defensor del Pueblo.	
		C.E.1	1.1. (CCL2, CCL3, STEM4, CD2, CC1)	1.1.11 Analiza los datos demográficos a través de pirámides de población.	A.15 ¿Cómo contribuye la migración al desarrollo de España? Un aporte demográfico y económico.
		C.E.3	3.2. (CCL3, CD2, CC3, CC4, CE1)	3.2.2 Reconoce la migración como un factor capaz de solucionar la despoblación.	

	Diversidad social y multiculturalidad. Integración y cohesión social. Medidas y acciones en favor de la igualdad y de la plena inclusión.				
Producto final	Sociedad de la información. Búsqueda, tratamiento de la información, uso de datos en entornos digitales y evaluación y contraste de la fiabilidad de las fuentes. El problema de la desinformación. Uso específico del léxico relativo al ámbito geográfico. Análisis e interpretación de conceptos espaciales: localización, escala, conexión y proximidad espacial.	C.E.1	1.1. (CCL2, CCL3, STEM4, CD2, CC1)	1.1.12 Desarrolla un texto relativo a cualquier tema que hayamos visto en el aula o crea un cómic reflejando la información, sintetizándola.	Carta al director o cómic.
	Cultura mediática. Técnicas y métodos de las Ciencias Sociales: análisis de textos, interpretación y elaboración de mapas, esquemas y síntesis, representación de gráficos e interpretación de imágenes a través de medios digitales accesibles. Fotografía aérea, información de satélite y el papel de las Tecnologías de la información geográfica. Fuentes estadísticas y de información digital. El INE.	C.E.2	2.1. (CCL5, STEM2, CD2, CC3)	2.1.3 Crea un producto original y creativo e implementa la investigación en el resultado final.	
Eje Cronológico	Cultura mediática. Técnicas y métodos de las Ciencias Sociales: análisis de textos, interpretación y elaboración de mapas, esquemas y síntesis, representación de gráficos e interpretación de imágenes a través de medios digitales accesibles.	C.E.2	2.1. (CCL5, STEM2, CD2, CC3)	2.1.4 Clasifica la información de la situación de aprendizaje a través de un eje cronológico.	

Contenidos de carácter transversal:

En esta situación de aprendizaje pretendemos abarcar contenidos transversales como la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores, la creatividad y el respeto mutuo:

- La comprensión lectora será abordada a través de la utilización de textos escritos que los alumnos tendrán que leer para poder, así, conocer la coyuntura que vamos a tratar en el aula. De esta manera, por ejemplo, los alumnos tendrán que leer las cartas de los migrantes propuestas para la sesión 2. A través de ellas, unas cartas que están escritas por personas reales, con un lenguaje claro y personal, los alumnos irán trabajando poco a poco los textos. Más adelante, tendrán la oportunidad, una vez más, de enfrentarse a una nueva lectura, con la noticia de Doudou Diop. Por otro lado, también traeremos al aula y a colación textos de libros con los que podremos interpelar al alumnado para la lectura de algunos fragmentos. En el caso de los riesgos del Sahel, en la quinta sesión, podremos abordarlo.

-La expresión oral y escrita, en esta situación de aprendizaje, se logrará y se incentivará a través de diferentes actividades en las que los alumnos tengan que relacionarse entre ellos para resolver las preguntas que planteamos. De manera que, por ejemplo, en la actividad de reflexión de la segunda sesión, los alumnos por medio de un método en *jigsaw* tendrán que construir la realidad de los migrantes con lo que hayan podido leer en las cartas. Tendrán que expresar a sus compañeros lo que han leído y lo que piensan al respecto. Así, también, podrán fomentar sus relaciones interpersonales. Por otro lado, con las intervenciones y preguntas que haremos, pretendemos que los alumnos intervengan y las fomenten. Así, en la sesión 6 los alumnos tendrán que ir planteando las características de los planos e ir meditando en voz alta alrededor de las características de los mismos. Por otro lado, en la sesión 8, los alumnos tendrán que intervenir, también, para expresar cuáles son las características que afectan al Sahel, pero no a Senegal. Esta dinámica se seguirá continuamente.

- La comunicación audiovisual podrá ser, en este caso, plasmada a la hora de realizar el cómic. Es decir, en el caso de que hagan el producto final en torno al dibujo de un cómic podrán expresarse de esta manera. Sin embargo, la recepción de información mediante vídeos también será posible a través de la sesión 3, en la que veremos fragmentos de un documental. A través de sus apuntes, tendrán que responder a una serie de preguntas de manera que tengan que recapacitar en torno a lo que han visto.

- El fomento del espíritu crítico y científico se pretende acercar con la utilización de los métodos de análisis de la geografía, la historia y la historia del arte. Cualquier recurso utilizado en el aula será una fuente de información que el alumnado tendrá que utilizar para formar su pensamiento e información. Son varias las sesiones en las que trataremos los métodos geográficos, sobre todo relativos a la sesión 5 y el Sahel. El histórico se verá involucrado indirectamente a la hora de responder las preguntas que les enunciemos en las sesiones 2, 3, 5, entre otras. Y los de la Historia del Arte, estarán enfocados sobre todo a la hora de comparar las dos obras de arte que hemos seleccionado para la sesión 9. Sin embargo, también queremos fundamentar su criterio a través de la sesión de la biblioteca, mediante la búsqueda de información en libros. Además de preguntarles a ellos mismos sobre ciertas conclusiones a las que llegan algunos autores o el propio Defensor del Pueblo. En la sesión 10, justo les haremos una pregunta relativa a si creen que los argumentos que propone el Defensor del Pueblo se podrían aplicar a la coyuntura que estudiamos.

- La educación emocional y en valores está implícita continuamente en esta situación de aprendizaje. Todas las actividades y todas las sesiones están construidas de manera que los estudiantes se puedan dar cuenta poco a poco de la realidad que viven las personas migrantes. De manera que deconstruyamos poco a poco la visión simple que se suele tener de odio y rechazo ante el inmigrante. Todo lo que pretendemos hacer en esta situación es construir un contexto y un trasfondo ante el hecho que supone migrar para que los alumnos sean conscientes y comprendan la complejidad, en todo caso, del hecho. Continuamente esto se hace, pero lo demostramos incluso con las palabras de Fernando Estévez en la sesión 9. Con su reflexión, ante el odio hacia el migrante, queremos que los estudiantes se den cuenta de que realmente suele ser la ignorancia la precursora de las ideas nocivas.

- La creatividad estará centrada en este caso sobre todo a la hora de realizar el producto final y en el eje cronológico. Sin embargo, pretendemos que los alumnos la puedan fomentar a la hora de responder las cuestiones que les sugerimos. En estos casos, sus respuestas también pueden ser más o menos creativas dependiendo del interés o lo que les sugiera dichas cuestiones.

- El respeto mutuo también está inscrito en los valores fomentados a la hora de trabajar esta y todas las situaciones de aprendizaje que programemos. Sin embargo, es una característica más que pretendemos que los alumnos asuman a la hora de estar en el aula, trabajar con sus compañeros o responder a las cuestiones en voz alta.
- El aprendizaje a través de las **ODS** se entiende en esta situación de aprendizaje sobre todo a partir del objetivo 10, reducción de las desigualdades. A través de las actividades que los alumnos realicen en el aula y sobre todo con el producto final, pretendemos que los alumnos se den cuenta de las desigualdades que los migrantes sufren al llegar a nuestro país. Con su propia aportación, los alumnos podrán aportar una visión propia que esté en contra de estas desigualdades, objetando cuáles son las condiciones de partida de estas personas. Por otro lado y a través de las otras actividades realizadas en el aula, se irá describiendo cada uno de los objetivos que afecten a la coyuntura de esta situación, de manera que los alumnos puedan ser partícipes de medidas a tomar a la hora de reconocer los impedimentos existentes para llegar a los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Aprendizaje interdisciplinar:

Creemos que esta situación de aprendizaje, al igual que toda la programación, podría encuadrarse a la perfección con la asignatura de Valores. Dado el carácter potencial que tiene esta situación de aprendizaje y los contenidos que en ella se verán encuadrados, precisarán en cualquier caso algunas nociones que se podrán desenvolver en aquella otra asignatura. De tal manera que ambas podrían seguir un mismo desarrollo. Podrían apoyarse la una en la otra. Por otro lado, con el producto final, en el que redactarían una Carta al Director, se podría tratar anteriormente en la asignatura de Lengua y Literatura para que el alumnado pudiera conocer de antemano la estructura y forma de redacción de esta tipología documental, y que la pudieran redactar basándose en los conocimientos adquiridos con esta situación de aprendizaje.

Por otro lado, también, con la última sesión, se podría realizar una actividad conjunta con la asignatura de matemáticas. Así, aprenderán los fundamentos para realizar las gráficas y que las desarrollen con los contenidos y datos que se verían a través de la asignatura que impartimos. Los contenidos no estarían vacíos para el primer caso y se daría un enfoque mucho más profundo a lo que con ellos se quisiera representar.

Atención a las diferencias individuales:

Dado que todo lo que se realizaría en el aula habría que entregarse al final de cada una de las sesiones, podríamos llevar un seguimiento fiel de las dificultades con las que se va enfrentando el alumnado. Al revisar los resultados podríamos ir ajustando los contenidos ya no solo a aquellos que encuentran dificultades en la puesta en marcha de los mismos, sino también reconocer los obstáculos generales que existan.

A la hora de aplicar cualquiera de los principios que derivan del Diseño para el Aprendizaje Universal, tendríamos en cuenta las características concretas que podrían ponerse en marcha e interponerse entre el alumno y su aprendizaje o expresión. Así, y aunque comprenderíamos siempre los 3 principios, también podríamos ir estipulando qué tipo de dinámicas se crean entre los alumnos para reconocer si el trabajo entre iguales es factible, en el caso de que la complejidad aumente. Los alumnos con dificultades podrían así verse apoyados por otros compañeros y desarrollar también entre ellos las relaciones interpersonales y su empatía.

De esta manera, por ejemplo, en cada una de las sesiones podríamos ir estipulando ciertas medidas para poder ir encuadrando qué consideraciones podríamos ir haciendo a razón de las dificultades que encontrásemos. Así, en la primera sesión de introducción, en la que los alumnos responderían a una serie de preguntas, podríamos acercar estas preguntas de diferentes maneras. Se imprimirán las preguntas con algún texto claro que pudiera ilustrar mejor a qué hacemos referencia y se ilustraría cada pregunta a través de una imagen. Además, utilizaremos una esquema de rutina de pensamiento con dos partes, en la primera el “antes pensaba” y en la segunda “ahora pienso”.

En la segunda sesión, delimitada por la lectura de las cartas de los migrantes, resolveremos las dificultades limpiando los textos de cualquier confusión y utilizando la negrita para que los alumnos puedan ir visualizando cuáles son las ideas que queremos que tengan en cuenta. Al ser cada carta también de regiones diferentes, podríamos utilizar imágenes para ilustrar los lugares de procedencia. Con el método *jigsaw*, que se pondría más tarde en juego, los alumnos con dificultades tendrían un compañero

que habría leído la misma carta que ellos mientras que el resto serían de diferentes textos. Así, podrían ver si sus respuestas se asemejan más o menos a lo que habían pensado sus compañeros. Los demás, a su vez, también le ayudarían.

Con el documental sobre la migración española creemos que se resolverá la dificultad a través de la disposición del vídeo antes de la clase. De tal manera que cuando se enfrenten a las preguntas ya habrán visto el vídeo desde casa y así podrían tener una idea mucho más cercana de lo que se plasma en él. Además, les entregaríamos un guión en el que aparecen las ideas principales del mismo.

En las siguientes sesiones les propondremos a estos alumnos trabajar con sus compañeros para que se ayuden entre ellos. Accederemos a que puedan utilizar más recursos que los que les entreguemos y además a facilitárselos por nuestra parte. En ellos, aparecerá la información mucho más clara y podrán también demostrar que pueden resolver la actividad ya no solo escribiendo sino planteando sus propios mapas o dibujos en relación con la realidad que han analizado. Así, por ejemplo, si sus compañeros escriben sobre ello, describiéndolo, ellos podrían intentar ilustrarlo a través de la creación de un mapa.

En las siguientes actividades (sesión 6 y 7), y como se utilizará un lenguaje concreto con el que caracterizar la ciudad, les podremos acercar un esquema de estas palabras ilustradas con pequeños símbolos y explicaciones para que las entiendan. Por otro lado, como la actividad se iría resolviendo en viva voz podrían ir encuadrando la información y contrastando sus respuestas. En cualquier caso, utilizaremos imágenes para ilustrar lo que estaremos observando y no solo un simple esquema del plano de cada ciudad. También, a la hora de ver las características del Dakar, las iremos puntualizando con imágenes y vídeos, y no solo con el Google Earth.

En la sesión planteada para ir a la biblioteca, les acercaremos unos ejemplos muy sencillos para que vean qué queremos que hagan. También les ayudaremos al principio, aunque sus compañeros también estarán con ellos para servirles de ejemplo. Así, se sentarán los alumnos en grupos de 4-5 alumnos y cabría que se ayudarían entre ellos para buscar la información y crear un listado bibliográfico que, por su tecnicismo, se podría reducir a autor, título y contenido.

En la sesión siguiente, diseñada de tal manera que vean las diferencias entre dos obras de arte, podrán expresar sus pareceres de la forma que ellos crean más precisa. Aunque les daremos unas pautas y unos ejemplos que les ayuden a realizar esta comparación. En cualquier caso, será una actividad muy guiada para todos los alumnos, dado que no están acostumbrados ni tan siquiera a describir una imagen. Nuestra intención última no es que describan a la perfección lo que ven, sino que plasmen qué es lo que cada una de las obras les provoca. Podríamos acercarles a los alumnos con dificultades imágenes que muestran detalles de ambas obras de arte para que puedan darse cuenta de lo que queremos que vean, dándoles pistas claras de hacia dónde mirar o por dónde ir a la hora de describir o plasmar su parecer.

En la última sesión, en la que veríamos el aporte de la población migrante, les acercaremos ya no solo ejemplos de lo que deben de realizar, sino también, les daríamos facilidades en cuanto al contenido que realizar. En este caso, habrán de hacer dos gráficas, que se simplificarán para que los alumnos las comprendan mejor y puedan realizarlas por ellos mismo.

3. Desarrollo de las sesiones.

SESIÓN 1	
Actividad 1: ¿Qué consideras que es la Geografía y la Historia?	Duración: 10 minutos.
Explicación de la actividad: Con esta pregunta no solo pretendemos entender su comprensión de la asignatura, sino saber desde dónde partimos. También, conocer si tienen algún interés en especial para poder así abordarlo más adelante. La intención que nos mueve a hacerlo se respalda en la afirmación de que muchos alumnos entienden la historia como una mera vía que ayuda a comprender el presente. Con ello, pretendemos llamar su atención porque, teniendo en cuenta esta consideración, empezaremos a preguntar qué comprenderán por <i>presente</i> . Sabiendo que van a mencionar las guerras y los conflictos, haremos que escriban en un folio qué países conocen en conflicto, para luego ver un mapa de los conflictos en la actualidad y que contrasten la información que conocen. A continuación, incidiremos en qué dificultades existen para denominar algo como <i>guerra</i> o como <i>conflicto bélico</i> ¹⁵ .	
Actividad 2: ¿Qué conflictos conoces en el mundo?	Duración: 45 minutos.
Explicación de la actividad: Los alumnos tendrán que realizar una clasificación en la que demuestren qué conflictos conocen antes de enseñarles el mapa de conflictos en el mundo. Más tarde, reseñarán los que tienen alguno. A través de un mapa que tienen en el libro de texto o un mapa proporcionado, podrán ir enumerando los países en los que existen conflictos en la actualidad. Así realizarán una rutina de pensamiento, “antes pensaba, ahora pienso”. Para finalizar la clase, los alumnos reflexionarán de manera escrita sobre la realidad que conocen y la que desconocen, además de por qué saben que existen unas guerras y no las otras. No sin antes hablarles del <i>Norte y Sur Global</i> . Para la consecución de esta actividad se utilizarán diversos recursos, como el mapa de buques mercantes y militares que se encuentran navegando en este momento en el mundo. Con ellos, nuestra intención es que comprendan cómo cualquier conflicto nos termina repercutiendo, estando en donde quiera que esté. Así comprenderán mejor la globalización y el tráfico marítimo global. Por último, se observará cómo repercute a la población y cómo esta se mueve y traslada, migrando, por culpa de las guerras. De esta manera, también incidiremos en cómo la migración, según Malthus y su teoría, sería normal si atendemos a que, según él, los recursos crecen más lentamente que la población. Es decir, que no solo la migración es provocada por los conflictos y las tensiones, sino también por la carestía.	
SESIÓN 2	
Actividad 3: Las Cartas de la Enciclopedia de los Migrantes.	Duración: 30 minutos.
Explicación de la actividad: La anterior clase acabaría con la reflexión de los alumnos sobre cómo y por qué conocen los conflictos del <i>Norte Global</i> y no los del <i>Sur Global</i> , además del tráfico marítimo internacional. Todo incidiendo en cómo nos afectan los conflictos que existen en zonas alejadas del mundo.	

¹⁵ La definición de "guerra" puede variar según los criterios utilizados y las circunstancias específicas de cada conflicto. Además, la intensidad y la duración de los conflictos pueden cambiar con el tiempo. Algunos conflictos pueden considerarse guerras debido a la participación de fuerzas militares y la violencia generalizada, mientras que otros pueden estar clasificados como conflictos armados, insurgencias, guerras civiles o disputas territoriales.

En la siguiente clase, la retomaremos acercándonos a la teoría de Malthus para entender cómo crece la población y por qué se emigra, intentaríamos abarcar la migración desde un punto de vista connatural a la humanidad. Es decir, trazaremos un relato en el que se pretendía normalizar la migración como una actividad humana más, partiendo desde la prehistoria, y el movimiento de los grupos humanos, hasta los diferentes civilizaciones que poblaron la Península Ibérica y dejaron rastro de su cultura en nuestro territorio. Incluso, hablaremos de otras migraciones que han contribuido al crecimiento de los Estados Unidos, las migraciones por el hambre de Irlanda o las migraciones italianas. Así como también incidiremos en cómo de importante es que las personas migren para poblar un territorio, hablando de las Islas Salvajes y su disputa entre España y Portugal.

A continuación y una vez contextualizados a los alumnos, repartiremos diferentes cartas que forman parte de la *Enciclopedia de los migrantes*. Los alumnos tendrán que leer las cartas para completar un formulario. Este formulario lo harán en grupo, pero teniendo que rellenarlo por separado para poder tener un recurso que utilizarían en la siguiente actividad. Esta actividad y la que continúa, será mediante una técnica de *jigsaw*, en la que el aprendizaje entre iguales se pondrá en juego.

Con esta lectura y las respuestas que los alumnos escriban, pretendemos que se acerquen de primera mano a la realidad de las personas que migran. Pero de una manera mucho más profunda, con una fuente primaria que detalla muy personalmente la situación real de quienes se ven obligados a trasladarse.

Actividad 4:

Reflexión.

Duración:

25 minutos.

Explicación de la actividad:

A partir de lo que contestaron en los formularios, los alumnos tendrían que compartir la información que recabaron con los demás. Ahora, tendrán cartas diferentes. Tendrán que buscar las similitudes y las diferencias, y completar una preguntas que hemos propuesto para que contextualice las cartas en un espacio geográfico. Una vez terminado, preguntaremos a los alumnos qué tienen en común todas las cartas y qué les provocan, para a continuación desvelarles el objetivo de esta situación de aprendizaje que sería el de contextualizar la crisis migratoria de Canarias y cómo afecta este hecho a Valladolid en concreto.

De esta manera, se pasaría a explicar porqué las cartas son de una zona en concreto. Aunque existieran muchas otras, se habrá escogido estas porque son de donde parten la gran mayoría de los inmigrantes hasta nuestro país. Así, empezaremos a definir la región que analizaremos a continuación.

SESIÓN 3

Actividad 5:

La emigración española.

Duración:

20 minutos.

Explicación de la actividad:

Con esta actividad pretendemos acabar con la dinámica del migrante como el que llega, como *el otro*. Queremos situar a los alumnos en la idea del migrante como “nosotros”. De esta manera, pretendemos alejarles de que son ellos los que llegan y nosotros los que los recibimos. Con todo, se reflejaría qué circunstancias históricas han hecho que los españoles migren y el resultado de dicha migración, entre ellas, la canaria a Venezuela (reseñada como ilegal por parte de los periódicos del país) o la del norte de España y su vuelta con el resultado de los palacios indianos. También se les contextualizaría con el documental de RTVE, *El tren de la Memoria*. Un documental que irán viendo para tomar apuntes.

Actividad 6:

Comparación entre las cartas y el documental.

Duración:

35 minutos.

Explicación de la actividad:

Queremos que los alumnos resuelvan cómo y porqué se migró desde España en los años 60. Para completar esta actividad, en la que ya han visualizado el documental, tendrán que responder a lo siguiente:

- 1) ¿Cómo eran las vidas de estos españoles antes de migrar?
- 2) ¿Por qué se fueron de España? ¿Cómo se fueron? ¿A dónde se fueron?
- 3) ¿Cómo trataron a los migrantes en su destino?
- 4) ¿Cómo se sintieron al irse?
- 5) ¿Encuentras alguna similitud con las personas que escribieron las cartas que hemos leído en la sesión anterior?

SESIÓN 4

Actividad 7:

El Sahel y su situación.

Duración:

55 minutos

Explicación de la actividad:

Antes de comenzar a contextualizar el Sahel, región de la que proceden la gran mayoría de los migrantes hacia Canarias, se les explicará a los alumnos cuál es la conceptualización del *Sur Global*, cómo y porqué se ha tendido a denominar como *Tercer Mundo*, *Países Subdesarrollados* o *Países en Vías de Desarrollo*. De esta manera, empezaremos a acercarnos a la historia del mundo actual. Así, llegaremos también a otra cuestión, ya señalada por los alumnos en las respuestas a las preguntas hechas en la actividad de las cartas. Los alumnos tienden a pensar que África es un solo país y no un continente. Por ello, les señalaremos que no es una idea nueva y no es única de África, les hablaremos del panafricanismo y el panamericanismo. Así, trazaremos poco a poco la cuestión para aterrizar en el Sahel, recordándoles por qué nos acercaremos en concreto a esta región.

Lo primero que se hará es recordar qué tienen en común todas las personas que hemos leído en la anterior sesión y les preguntaremos a los alumnos si conocen algún evento mundialmente conocido que se realice en ese espacio. Pretendemos atraer el interés de los alumnos mencionando el Rally Dakar. Haremos una exposición relativa a la creación de dicho rally y por qué países pasó. Les preguntaremos cómo son los vehículos que se utilizan y cuáles son las características que confieren dificultad a este evento; recurriendo al mapa del mundo para que enumeren los países que conforman el Sahel. Además, veremos cómo el Rally ha dejado de concurrir en esta región del mundo y se ha ido desplazando de continente en continente.

Con el Índice de Desarrollo Humano, anteriormente mencionado a la hora de explicar el concepto de *Países en Vías de Desarrollo*, empezarán ellos mismos a definir el espacio geográfico que vamos a abarcar. Desde su aspecto climático, físico y humano. A través de los diferentes mapas que tienen del mundo en el libro de texto, intentarán definir cómo ha de ser el índice de Desarrollo Humano, la vida y la economía de esta región.

Para que se centren, se plantearán las siguientes preguntas:

1. ¿Qué países son los que se están viendo más afectados por el calentamiento global?
2. ¿Dónde afecta más la reducida cantidad de agua potable?
3. ¿Dónde hay menor esperanza de vida al nacer?
4. ¿Qué países tienen más tasas de hambre?
5. ¿Dónde existe una economía convaleciente?
6. ¿Dónde hay mayor brecha de género?

SESIÓN 5**Actividad 8:**

Los riesgos del Sahel.

Duración:

45 minutos.

Explicación de la actividad:

Con esta sesión, con la que pretendemos que entiendan más aún la situación que se vive en el Sahel, y también explicarles cómo incide en nuestro pensamiento los conceptos *Sur y Norte Global* a través de la crítica que se ha hecho de la teoría de Fukuyama y su *fin de la historia*. Una teoría bastante juzgada por estar estrictamente centrada en el mundo occidental y no entender otras formas de gobierno en otros territorios del mundo.

A continuación, veríamos el mapa de los sistemas políticos en el mundo. Un mundo en el que no destacan en ningún caso, por su extensión global, los regímenes democráticos. Nos centraríamos una vez más en el Sahel y cuál es la situación actual, y qué ha movido a los regímenes autoritarios a establecerse en los países de la región, partiendo de los conocimientos que han elaborado. A partir de aquí, enumeraremos otros riesgos, como son el terrorismo, la presencia militar, las armas, el tráfico de drogas, la inestabilidad de los Estados o la permeabilidad de las fronteras.

Nuestra intención, ahora, es que los alumnos trabajen similitudes y diferencias a través de un diagrama de círculos; que expliquen qué existe de manera generalizada en el Sahel y qué no existe en Senegal. Una vez que vean las diferencias, se explicará que, hoy, de donde más migrantes proceden es de Senegal y que, con los datos que manejamos, no podemos llegar a ninguna conclusión. Podríamos decir que la situación de aquel país es mucho más favorable que la del resto y sería incomprensible que se migre desde él.

Actividad 9:

Noticia de Doudou Diop

Duración:

10 minutos

Explicación de la actividad:

Por último y para centrarnos realmente en la cuestión senegalesa, leeremos la noticia de la trágica muerte de Doudou Diop, promesa del cine de aquel país. De esta manera, los estudiantes comprenderían cómo los propios senegaleses son conscientes del peligro que asumen al migrar. Es decir, los alumnos se darán cuenta de que no solo nosotros somos conscientes de que llegan, sino que, de partida, ellos -los que intentan llegar- saben que existen riesgos y los asumen para poder salir de su país.

A continuación, abriremos un breve espacio para que los alumnos intervengan con sus reflexiones.

SESIÓN 6**Actividad 10:**

Análisis de los planos urbanos. En busca de la historia de Dakar.

Duración:

55 minutos.

Explicación de la actividad:

Pretendemos que los alumnos se ubiquen en un sitio concreto, Dakar. Queremos que sean capaces de, a partir de una serie de premisas argumentadas, hipotetizar cuál es el origen de esta ciudad. Poco a poco, podremos ver qué problemas ha ido arrastrando históricamente y con qué problemas se encuentran ahora el país en general desde un aspecto en concreto. Así, podrán conocer realmente qué ha provocado la crisis social, económica y política del país.

Para que sean capaces, primero veremos distintas localizaciones seleccionadas de tal manera que los alumnos vayan comprendiendo la evolución de los núcleos urbanos y cómo se caracterizan ciertos planos históricos. Entre ellos, verán Zaragoza (como plano romano), Valladolid (como plano medieval irregular), Tordehumos (como plano medieval regular), Las Palmas de Gran Canaria (como ciudad renacentista), París (como un plano remodelado) o Barcelona (para observar el ensanche).

SESIÓN 7**Actividad 11:**

Analizar el plano de Dakar. Historia viva en la ciudad.

Duración:

55 min.

Explicación de la actividad:

Para finalizar, deberán hipotetizar sobre el origen de Dakar. Nuestra intención es ver el problema actual del país, pero dándole un trasfondo mayor, el histórico, del imperialismo, la esclavitud y los problemas arrastrados desde la independencia. Independencia que ha ido sumando una inestabilidad política que hasta hoy se vive en dicho país. Todo, o casi todo, es visible en el plano de Dakar. ¿Cómo lo podrán observar? Iremos situando a los alumnos en la capital de Senegal a través de Google Earth. Los localizaremos en áreas concretas de la ciudad para que puedan observar cómo están construidas y cuáles son sus deficiencias. Así como los elementos que les sean disonantes. De esta manera, podremos tratar los problemas que atraviesa actualmente el país africano.

Una vez contextualizados, los alumnos serán capaces de reconocer la historia de Senegal. Con su hipótesis y posterior resultado, nos acercamos a la Isla de Gorée, que tiene una fuerte vinculación con la trata. Con todo ello, se iniciará una explicación en torno al comercio triangular atlántico y la historia de África, hasta llegar a la actualidad y cómo afecta socialmente y políticamente al país.

Para continuar, hablaremos sobre los cambios y continuidades que tendrían relación con la crisis actual y, con la percepción cultural y sobre las creencias, que tienen los senegaleses en la actualidad. De esta manera, los alumnos podrán observar y darse cuenta de que los cambios políticos, por muy débiles que sean o por muy poca relación con lo anteriormente vivido, quedan patentes en la sociedad, al igual que el sistema de creencias y las percepciones culturales de los hitos urbanos. En este sentido, se les mencionará los “Penc” dentro del plano urbano de Dakar y su continuidad en el tiempo desde épocas pre-imperiales.

SESIÓN 8**Actividad 12:**

La información y su procedencia. ¿Dónde está ese dato?

Duración:

55 min.

Explicación de la actividad:

En un mundo mediatizado por internet, pretendemos llevar a los alumnos a explorar información entre libros. Queremos que reconozcan que existen temas que son inaccesibles a golpe de click y que vean cómo los libros pueden ser útiles no solo para leer literatura, sino para descubrir conocimientos o para analizar realidades históricas.

Entre los objetivos que planteamos para acceder a la biblioteca, se comprende que los alumnos sean capaces de:

1. Conocer las bibliotecas como un lugar en el que pueden adquirir información e investigar.
2. Utilizar un libro como una fuente de conocimiento.
3. Buscar la información de manera precisa.
4. Interpretar la información que encuentren en los libros.
5. Sintetizar la información para poder crear, entre todos, un inventario temático.
6. Analizar de manera crítica los fondos disponibles.

En la biblioteca, los alumnos tendrán que buscar la información, pero también realizar un índice de libros con su autor, título, año, etc. Así, podrán recuperar la información y aprender a hacerlo.

SESIÓN 9**Actividad 13:**

Comparación de obras de arte.

Duración:

55 min.

Explicación de la actividad:

La actividad que se plantea para esta sesión será la del análisis de dos obras de arte que se encuentran en museos de la ciudad de Valladolid. Una del Museo de Arte Africano, la Fundación Arellano Alonso, y otra del Museo Diocesano y Catedralicio de Valladolid. Se trataría de una Cabeza Ife y una Piedad, proveniente del Convento de Santa Clara. Pretendemos acercarnos al análisis comparativo de las mismas. Con ello, y dado que suponemos, que van a decir que una les parece más antigua que la otra, o menos realista -en este caso, siempre verán peor la africana-, les acercaremos a la Teoría de Esther Pasztory para que se den cuenta de cómo rechazan aquello que les parece diferente. Sin embargo, primero veremos la descabellada teoría de Leo Viktor Frobenius. Así, observarán cómo se ha tendido a infantilizar a otros pueblos, sobre todo en la región que hemos estudiado.

Por último veremos cómo el arte nos demuestra, y las respuestas de los propios estudiantes, que no comprendemos que, regiones hoy desfavorecidas, puedan llegar a tener una cultura superior a la nuestra en el mismo ámbito cronológico del pasado.

Por último, les hablaremos sobre cómo siempre, con los migrantes, tendemos a obviar su cultura, su historia o su coyuntura, para observarlos despectivamente. Así, les queremos demostrar, también, los discursos peyorativos que existen ante los migrantes y que ha analizado a la perfección el antropólogo Fernando Estévez González.

SESIÓN 10**Actividad 14:**

Las personas del Sahel ¿migrantes o, más bien, refugiados?

Duración:

20 minutos.

Explicación de la actividad:

En la última sesión plantearemos la diferencia entre el concepto de *refugiado* y el concepto de *migrante*. Por su parte, también veremos las discrepancias que el Defensor del Pueblo (2021) sostiene en torno a la noción de *migrante*, que por su origen y cómo se están viendo afectados por un contexto desfavorecedor, que internacionalmente debería de tenerse en cuenta, se debería de empezar, quizás según él, a considerar a algunos migrantes como refugiados. Los alumnos tomarán en consideración sus premisas y lo ajustarán a la región del Sahel, haciendo un pequeño ensayo al respecto. A partir de la siguiente pregunta: ¿crees que las personas del Sahel deberían ser consideradas como refugiados o como migrantes?

Actividad 15:

¿Cómo contribuye la migración al desarrollo de España? Un aporte demográfico y económico.

Duración:

35 minutos.

Explicación de la actividad:

Por último, veremos cómo incide la migración a nuestro país en datos, clasificando los migrantes como con visado, sin él o refugiados. Los alumnos harán una gráfica de quesos, teniendo en cuenta las cifras, sobre refugiados, migrantes legales e ilegales, para ver lo que supone cada uno de ellos. Se darán cuenta y les explicaremos cómo la cantidad de migrantes ilegales es ínfima y cómo, sin embargo, todo el odio se dirige siempre hacia ellos.

Por último, se explicará lo que es un censo y desde dónde se recoge la información. Hablaremos sobre el INE y cómo buscar la información. A partir de aquí, trabajaremos la pirámide de población de España, respondiendo a la pregunta ¿Cómo influye la migración a nuestro país? Con todo, pretendemos que los alumnos vean cómo la población española está envejecida y cómo es intrínsecamente necesario el aporte demográfico de la migración para la evolución de nuestro país y su economía.

4. Metodología y recursos

En todas las sesiones que pretendemos que se lleven a cabo se ha determinado establecer como base una metodología activa, en la que el alumno tome partido y trabaje por sí mismo. Sin embargo, la metodología variará dependiendo de las actividades que los alumnos tendrán que ir resolviendo. Así, por ejemplo para la segunda sesión, hemos decidido utilizar una metodología de puzzle o *jigsaw*. De tal manera que, con ella, los alumnos trabajen en grupos para ir resolviendo la actividad y luego intercambien los grupos y la información. El aprendizaje entre iguales tendrá cabida construyendo el saber entre todos. Este aprendizaje entre iguales se irá también desarrollando a la hora de ver los planos de las diferentes localizaciones. Los alumnos irán determinando cuáles son y cómo son sus características entre ellos, en la sesión 6 y 7.

En la sesión 9, planteamos una metodología basada en el pensamiento crítico, con ella los alumnos pueden tener en cuenta las características del arte que han visto y pueden, ellos mismos, a través de las teorías que les mostraremos, demostrar cuál es su parecer en torno a aquellos objetos artísticos. Ello también ocurrirá en la sesión 10, cuando los alumnos se enfrenten a la disquisición en la que tengan que argumentar si consideran a las personas del Sahel como refugiados o meramente como migrantes. También ocurre en la última parte de la primera sesión, en la que preguntaremos a los alumnos por qué creen que conocen unos conflictos y no otros.

El aprendizaje basado en proyectos se concretará a la hora de realizar el índice de libros de la biblioteca, que puede servir para comprender mejor esta situación de aprendizaje. La sesión 8 no tendrá solo como objeto aprender a conocer de dónde procede la información, sino también que reconozcan los recursos bibliográficos.

Por otro lado, en las sesiones 3 y 4 planteamos un aprendizaje basado en el pensamiento, en el que se cuestione cuál es la situación de la región de la que proceden los migrantes que estudiamos y por qué huyen de ella.

En general y para este caso, hemos decidido diseñar una situación de aprendizaje alejada del uso de las NTIC. Creemos que hoy en día es imprescindible el manejo de las mismas en el aula. Sin embargo, su utilización puede estar limitada por el centro o por su

falta de disponibilidad. En la actualidad, cualquier estudiante está inmerso en su día a día en las nuevas tecnologías, en los ordenadores o en sus teléfonos móviles. Pasan todo el tiempo con ellos, continuamente. Plantear una situación de aprendizaje que no esté limitada por el uso de estas herramientas, debe también estar dentro de los objetivos del docente. Creemos también que el profesor debe de ser el que guíe en la búsqueda de información y debe de ser el que proporcione el recurso que utilizar. Así como lo hemos hecho en la página web diseñada. En cualquier caso, se ha demostrado que “los estudiantes reconocen que el uso de herramientas digitales les distrae de las tareas académicas, incluso pueden llegar a usarlas de forma adictiva, que tienen dificultades para realizar algunas tareas a ordenador en vez de en papel (por ejemplo, escribir textos) y que no son necesarias para determinadas asignaturas” (García Martín y García Martín, 2022, p.7). Esta situación de aprendizaje se plantearía como alternativa y ejemplo ante la falta de medios informáticos. Aunque disponemos de el recurso web, en el caso de que podamos desarrollar esta situación de aprendizaje con los medios, también queremos que los alumnos desarrollen ciertas capacidades cognitivas que solo se pueden implementar a la hora de utilizar el papel y no el ordenador. Un estudio de P. A. Muller y D. M. Oppenheimer (2014) concluye que, incluso en la universidad, el uso del ordenador debe de estar haciendo más daño que los beneficios que este conlleva, dado que supone una distracción sin precedentes.

La bibliografía especializada que versa sobre la temática de esta situación de aprendizaje es tan extensa como los diferentes temas en ella vistos. Por ello, hemos decidido dividirla en diferentes apartados. Primero, la crisis migratoria canaria, luego la migración, el Sahel, Dakar y Senegal, así como los planos urbanos; teorías y conceptos relativos al *Tercer Mundo*, el arte africano y la interpretación del migrante como el *otro*.

BIBLIOGRAFÍA ESPECIALIZADA DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 7	
Sobre la inmigración y la crisis migratoria canaria.	- El Balneario de Las Salinas se vacía: La población inmigrante abandona Medina del Campo(12/12/2023). <i>La Voz Digital de Medina</i> . Consultable en https://www.lavozdemedinadigital.com/wordpress/2023/12/el-balneario-de-las-salinas-s-e-vacia-la-poblacion-inmigrante-abandona-medina-del-campo/ .
Sesiones 2, 3, 5 y 10.	- Segura Clavell, S. (24/02/2024): La importancia de cómo se cuenta el fenómeno migratorio. <i>Canarias</i> . Consultable en https://www.canarias7.es/canarias/importancia-cuenta-fenomeno-migratorio-20240224102156-nt.html .
	- Naranjo, J. (17/09/2023): La última película de Doudou Diop, el cineasta que murió en un cayuco cuando rodaba su viaje hacia Canarias. <i>Canarias 7</i> . Consultable en

	<p>https://elpais.com/planeta-futuro/2023-09-17/la-ultima-pelicula-de-doudou-diop-el-cine-asta-que-murio-en-un-cayuco-cuando-rodaba-su-viaje-hacia-canarias.html. Llega a Brasil un cayuco con 20 cadáveres desde Canarias (15/04/2024). <i>Canarias</i> 7. Consultable en https://www.canarias7.es/politica/llega-brasil-cayuco-cadaveres-canarias.</p> <p>- G. del Campo, S. (09/10/2024): Los vecinos de Delicias rechazan el centro de refugiados: “No queremos ser un gueto”. <i>Diario de Valladolid</i> (2023). Consultable en https://diariodevalladolid.elmundo.es/articulo/valladolid/vecinos-delicias-rechazan-centro-refugiados-queremos-ser-gueto/20231009225902481783.html.</p> <p>- Defensor del Pueblo (2021): <i>La migración en Canarias. Estudio</i>. Defensor del Pueblo. Recuperable a través del siguiente enlace: https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2021/03/INFORME_Canarias.pdf.</p> <p>- Brandon Fernández, M. (2021): “Movimientos migratorios en Canarias: de la emigración a América a la inmigración desde África”. En <i>Coloquios de Historia Canario-Americana</i>.</p> <p>- Caminando Fronteras (2023): <i>Monitoreo derecho a la vida 2023</i>.</p> <p>- “¿Refugiado o migrante, cuál es el término correcto?”, en ACNUR, Recuperado de https://www.acnur.org/es-es/noticias/historias/refugiado-o-migrante-cual-es-el-termino-correcto.</p> <p>- “Refugiados y migrantes, ONU, recuperado de https://refugeemigrants.un.org/es/definitions.</p> <p>- Álvarez, C. et alii (2023): <i>Informe 2023. Las personas refugiadas en España y Europa</i>.</p> <p>- CEAR: Comisión Española de Ayuda al Refugiado.</p> <p>- Defensor del Pueblo (2020): <i>Informe anual 2019. Volumen II. La contribución de la inmigración a la economía española</i>. Defensor del Pueblo. Consultable a través del siguiente enlace: https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2020/05/II_Estudios_documento_s_de_trabajo_2019.pdf.</p> <p>- Fernández Sobrino, P. (2017): <i>La enciclopedia de los migrantes</i>. Consultable a través del siguiente enlace: https://www.encyclopedia-de-los-migrantes.eu/digital/.</p> <p>- The World Bank Group (2023): <i>Migrants, Refugees and Societies</i>. International Bank for Reconstruction and Development.</p> <p>Malthus, R. (1993): <i>Primer Ensayo sobre la Población</i>. Altaya.</p>
Sobre el Sahel. Sesiones 4, 5, 6 y 7	<p>- Castien Maestro, J. I. et alii (2015): <i>Monografías 145. Nuestra frontera más avanzada entre el Sahara Occidental y Senegal</i>. Escuela de Altos Estudios de la Defensa. Ministerio de Defensa.</p> <p>- Castien Maestro, J. I. et alii (2018): <i>Documentos de Seguridad y Defensa 78. Panorámica histórica y etnográfica del Sahel</i>. Instituto Español de Estudios Estratégicos. Ministerio de Defensa.</p> <p>- Latorre Darde, C. (2023): “La epidemia de los golpes de Estado en el Sahel”, en <i>Revista Española de Defensa</i>.</p> <p>- Aranzadi, C. et alii (2022): <i>Energía y Geoestrategia 2022</i>. Instituto Español de Estudios Estratégicos. Ministerio de Defensa.s.</p> <p>- Santana Pérez, G. (2019): “La trata y la esclavitud Atlántica”. En Santamaría A. (coord.) <i>África en marcha Tradición y Modernidad en Tiempos de Innovación</i>.</p> <p>- Rodney, W. (1982): <i>De cómo Europa subdesarrolló a África</i>. Siglo XXI.</p> <p>- Faye, M. N. (2018): <i>Dakar Plateau ou les desseous d'un centre-ville en modernisation</i>. Ecole Nationale d'Architecture de Nantes.</p>
Sobre planos urbanos. Sesiones 4, 5, 6 y 7	<p>- Antoine, P., y Mboup, G. (1995): “Senegal”. En James D. Tarver, <i>Urbanization in Africa</i>. Greenwood.</p> <p>- Valenzuela Rubio, M. (1989): “Las ciudades”. En Bielza de Ordy (ed.), <i>Territorio y Sociedad en España II. Geografía Humana</i>. Taurus</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Sainz Guerra <i>et alii</i> (2014): <i>Las villas nuevas y medievales de Castilla y León</i>. Universidad de Valladolid. - Bielza de Ordy <i>et alii</i> (1989): <i>Territorio y Sociedad en España II. Geografía Humana</i>. Taurus.
Sobre teorías y conceptos relativos al <i>Tercer Mundo</i> , el arte africano o nuestra interpretación del migrante como el <i>otro</i> . Sesiones 1 y 9.	<ul style="list-style-type: none"> - Sauvey, A. (1952): “Trois Mondes, Une Planète”, en <i>L’Observateur</i>, N.º. 118. - Zwernemann, Jürgen (1967) “Leo Frobenius and Cultural Research in Africa”. - Pasztory, E. (2005): “¿Qué es arte?”, Universidad de Columbia. Consultable en http://www.columbia.edu/cu/spanish/courses/spanish3330/5estudio_cultural/pasztory.pdf. - Neila Hernández, J. L. (2009): “La «descolonización de las mentes» en el África Subsahariana: identidad y conocimiento social”. <i>Estudios Internacionales</i>, n. 162. - Luis Cortés, J. (1987): “Economía colonial africana: África al servicio de Europa”. En <i>África Internacional</i>, n. 3. - Arendt, H. (2005): <i>Sobre la Violencia</i>. Alianza Editorial. - Estévez González, F. (2011): “Guanches, magos, turistas e inmigrantes”. <i>Revista Atlántica</i>, n. 3.

Los recursos utilizados por sesión son visibles a través de la siguiente página web, a la que los alumnos tendrán acceso: <https://sites.google.com/view/terceroseso/el-mundo-actual>¹⁶. Sin embargo y a pesar de la amplitud de los mismos, podemos destacar los siguientes¹⁷:

RECURSOS DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 7		
Sesión 1	<ul style="list-style-type: none"> - Mapa del Mundo en Guerra, recuperado de https://es.statista.com/grafico/25820/paises-con-enfrentamientos-armados-registrados. - Mapa “Conflict Forecast”, consultable en https://conflictforecast.org/. - Mapa interactivo “VesselFinder”, consultable en https://www.vesselfinder.com/. 	Cartográficos
Sesión 2	- Cartas escritas por migrantes, recuperadas de https://www.encyclopedia-de-los-migrantes.eu/es/projet/ .	Escrito
	- Imágenes relativas a la noticia sobre la migración ilegal canaria en Venezuela en 1949 (recuperado de Eltambores.es).	Hemerográficas
	- Imágenes de casas de Indianos (recuperado de archivodeindianos.es).	Pictóricos
Sesión 3	- Documental <i>El tren de la Memoria</i> , consultable en RTVE.	Audiovisual

¹⁶ Esta página web, en caso de que el enlace se rompa, será ilustrada en los anexos. Véase en 2. Página Web de esta Situación de Aprendizaje.

¹⁷ Todos estos recursos se añadirán en el anexo atendiendo a un criterio de sesión. Véase en 1. Recursos.

Sesión 4	<ul style="list-style-type: none"> - Mapa “Geopolítica en la Guerra Fría”, recuperable en https://elordenmundial.com/wp-content/uploads/2019/10/Mundo-Estados-Unidos-URSS-Geopol%C3%ADtica-Historia-Conflictos-Geopol%C3%ADtica-de-la-Guerra-Fr%C3%ADa.png. - Mapa de “Ruta Atlántica de la migración desde África a España”, recuperado de https://www.20minutos.es/noticia/5185339/0/la-ruta-atlantica-de-la-inmigracion-la-que-llega-a-canarias-la-mas-mortifera-de-l-mundo/#:~:text=2023%20%2D%2009%3A42h-La%20ruta%20atl%C3%AIntica%3A%20as%C3%AD%20es%20el%20mort%C3%ADfero%20camino%20de.Mauritania%2C%20Senegal%20y%20hasta%20Gambia. - Mapa “Personas de 17 países han muerto intentando llegar a las costas españolas” (recuperado de caminandofronteras.org). - Mapas del libro de texto para desarrollar el Índice de Desarrollo Humano, páginas 179, 175, 211, 209, 161, 140, 136, 134, 163 y 25. SM (2022): <i>Revela. 3 secundaria. Geografía e Historia</i>. Grupo Editorial SM. 	Cartográficos.
Sesión 5	<ul style="list-style-type: none"> - Mapa sobre la “Militarización de la Política de África”, en ieee.es. - Mapa de “Las Fronteras del Sahel” en ieee.es. - Mapa sobre “La violencia en el Sahel. Violencia y Golpes de Estado” recuperado de https://elordenmundial.com/mapas-y-graficos/mapa-golpes-estado-sahel/. - Mapa “El avispero del Sahel. Violencia y golpes de Estado” (recuperado de elordenmundial.com). 	Cartográficos
	<ul style="list-style-type: none"> - Noticia sobre la Muerte de Doudou Diop. Recuperable a través del siguiente enlace: https://elpais.com/planeta-futuro/2023-09-17/la-ultima-pelicula-de-doudou-diop-el-cineasta-que-murio-en-un-cayuco-cuando-rodaba-su-viaje-hacia-canarias.html. 	Hemerográficos
Sesión 6	<ul style="list-style-type: none"> - Google Earth (2024): Valladolid, Tordehumos, Carrión, Zaragoza, París, Las Palmas de Gran Canaria. 	Cartográfico
Sesión 7	<ul style="list-style-type: none"> - Google Earth (2024): Dakar. 	Cartográfico
	<ul style="list-style-type: none"> - Imagen de los Penc actual y antigua (recuperado de au-senegal.com y edmondfortier.org.br). 	Pictográfico
Sesión 9	<ul style="list-style-type: none"> - Imágenes de la Cabeza Ife del Museo de Arte Africano de Valladolid, Arellano Alonso, y Piedad del Convento de Santa Clara, Valladolid (recuperadas de facebook.com y wikipedia.org). 	Artístico.
	<ul style="list-style-type: none"> - Fragmentos de textos de Fernando Estévez González en “Guanches, magos, turistas e inmigrantes. Canarias y la jaula identitaria”. - Esther Pasztory: ¿Qué es el Arte?. Consultable en http://www.columbia.edu/cu/spanish/courses/spanish3330/5estudio_cultural/pasztory.pdf. 	Monográfico
Sesión 10	<ul style="list-style-type: none"> - La página web del INE para conocer los datos demográficos de España: https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=56934. 	Censales.

5. Evaluación del alumnado

Elemento evaluable	Peso de la actividad en la calificación final de la SA	Agente	Instrumento	Criterios de evaluación a los que se vincula	Peso de cada criterio en la actividad						
Portfolio	10%	Profesor.	Actividades realizadas en el aula	Sesión 1	A.1	1.1	100%				
					A.2	1.1 1.1 2.1	25% 25% 50%				
				Sesión 2	A.3	1.1 8.1	50% 50%				
					A.4	9.1	100%				
				Sesión 3	A.5	1.1 8.1	50% 50%				
					A.6	9.1	100%				
				Sesión 4	A.7	1.1 3.3 3.4	25% 25% 50%				
						A.8	1.1 3.3 3.4	25% 25% 50%			
				Sesión 5	A.9	6.1	100%				
					Sesión 6	A.10	1.1 4.1 8.1 3.1	25% 25% 25% 25%			
				Sesión 7			A.11	1.1 4.1 8.1 3.1	25% 25% 25% 25%		
								Sesión 8	A.12	8.1	100%

				Sesión 9	A.13	1.1 2.1 7.1	25% 25% 50%
				Sesión 10	A.14	8.1 9.1	25% 25%
					A.15	1.1	100%
Producto final	15%	Profesor.	Carta al Director o Cómic			1.1 2.1	50% 50%
Eje Cronológico	10%	Alumnos: coevaluación.	Mural			3.3	100%
Prueba escrita	30%	Profesor				1.1 2.1 3.1 3.2 3.3 4.1 8.1 9.1	12,5% 12,5% 12,5% 12,5% 12,5% 12,5% 12,5% 12,5%
Prueba Oral	20%	Alumnos: autoevaluación.	Presentación			1.1 2.1 3.1 3.2 3.3 4.1 8.1 9.1	12,5% 12,5% 12,5% 12,5% 12,5% 12,5% 12,5% 12,5%
Observación	20%	Profesor	Lista de Cotejo				

6. Evaluación de la unidad temporal de programación

Esta situación de aprendizaje se podrá evaluar a través de un formulario google con el que los alumnos, con total libertad, puedan reflejar su opinión sobre las actividades desarrolladas: el grado de dificultad que han encontrado a la hora de entender los contenidos o su propia percepción de los mismos. Por otro lado, creemos preciso abrir un pequeño espacio para que los alumnos puedan colaborar y proponer nuevas actividades o temas que abordar desde las situaciones de aprendizaje (véase en el anexo: 2. Página Web de esta Situación de Aprendizaje).

A continuación, proponemos una rúbrica para que el docente pueda evaluar la situación de aprendizaje, los elementos a mejorar o las propuestas a realizar. Incluso, anotar aquellos elementos problemáticos a la hora de ser llevados a cabo por los estudiantes. Los criterios que seguiremos a la hora de evaluarla son los siguientes: “no conseguido”, “alcanzado parcialmente” o “logrado”. Así, a la hora de conocer y evaluar la unidad de programación, podremos saber, a través de porcentajes, cuál es el resultado final de la misma.

A evaluar	No conseguido	Alcanzado parcialmente	Logrado
Objetivos	No se han alcanzado los objetivos de la materia establecidos.	Se han alcanzado parte de los objetivos de la materia establecidos para el curso.	Se han alcanzado los objetivos de la materia establecidos para este curso.
Competencias clave	No se han desarrollado la mayoría de las competencias clave relacionadas con la materia.	Se han desarrollado parte de las competencias clave relacionadas con la materia.	Se ha logrado el desarrollo de las Competencias clave relacionadas con esta materia
Resultados de la evaluación	Obtiene los resultados adecuados menos del 50% de los alumnos	Obtiene los resultados adecuados entre 50% y el 80% de los alumnos	Obtiene los resultados adecuados más del 80% de los alumnos
Criterios de evaluación	Los indicadores de logro establecidos no abarcan todos los criterios de evaluación de la materia.	Los indicadores de logro establecidos abarcan todos los criterios de evaluación de la materia pero algunos no son observables y por tanto operativos.	Los indicadores de logro establecidos abarcan todos los criterios de evaluación de la materia y son medibles y observables.
Transversalidad	No se han trabajado todos los temas transversales en la materia.	Se han trabajado la mayoría de los temas transversales en la materia.	Se han trabajado todos los temas transversales en la materia.

Metodología	Los métodos didácticos y pedagógicos utilizados no han contribuido a la mejora del clima de aula, la adquisición de saberes básicos y el desarrollo de las competencias clave y no van en consonancia con la metodología establecida en la propuesta curricular.	Los métodos didácticos y pedagógicos utilizados han contribuido parcialmente a la mejora del clima de aula, la adquisición de saberes básicos y el desarrollo de las competencias clave. Algunos de ellos no van en consonancia con la metodología establecida en la propuesta curricular.	Los métodos didácticos y pedagógicos utilizados han contribuido a la mejora del clima de aula, la adquisición de saberes básicos y el desarrollo de las competencias clave. Van en consonancia con las decisiones de la propuesta curricular.
Materiales o recursos	Los materiales y recursos didácticos utilizados no han sido los adecuados.	Los materiales y recursos didácticos han sido parcialmente adecuados.	Los materiales y recursos didácticos han sido completamente adecuados.
Distribución temporal	La distribución de los espacios y tiempos no han sido adecuados a los métodos didácticos y pedagógicos utilizados.	La distribución de los espacios y tiempos han sido parcialmente adecuados a los métodos didácticos y pedagógicos utilizados.	La distribución de los espacios y tiempos han sido adecuados a los métodos didácticos y pedagógicos utilizados.
Producto Final	No suscita interés en los alumnos.	Algunos alumnos realizan buenos productos finales y otros no.	El producto final se concreta de manera interesante para los alumnos desempeñando un producto original.
Eje cronológico	El eje cronológico complica el aprendizaje.	El eje cronológico suscita dudas, pero se realiza sin mayor menoscabo.	Los ejes cronológicos reflejan a la perfección los contenidos del aula y ayudan a los estudiantes a la hora de comprender la situación de manera global.
Portfolio	Las actividades del portfolio no se adecúan al aprendizaje de los alumnos	Algunas actividades se adecúan, pero no todas.	Las actividades del portfolio desempeñan un lugar primordial en el aprendizaje del alumnado.
Clima en el aula	La metodología empeora el clima de aula	La metodología no favorece un buen clima de aula	La metodología favorece un buen clima de aula y en el centro
Aplicación del DUA	No se han adoptado las medidas adecuadas de atención a la diversidad.	Se han identificado las medidas de atención a la diversidad a adoptar.	Se han adoptado medidas de atención a la diversidad adecuadas.

- **Elementos a mejorar:**
- **Problemas destacados en el desarrollo del aprendizaje:**
- **Ideas con las que mejorar las situaciones de aprendizaje:**

IV. CONCLUSIONES

Esta nueva ley, a pesar de las discrepancias que haya podido suscitar, propone algo muy interesante a la hora de ponerla en práctica. Otorga cierta libertad a los docentes en el diseño del aprendizaje. Los contenidos pueden ser transversales y su trabajo en el aula se demuestra bastante versátil. No se pretende que el alumnado memorice unos conocimientos, sino lo que esta legislación propone es que el estudiante consiga una serie de competencias que le brinden la oportunidad de ampliar, por sí mismo, sus conocimientos y su propio aprendizaje. Le dota de unas herramientas para que pueda aprender y crecer personalmente mediante la geografía y la historia.

Bajo mi punto de vista, no se trata solo de una gran oportunidad para aplicar nuevas metodologías y diseñar propuestas didácticas que resulten más atractivas para el alumnado, sino de conseguir suscitar en los estudiantes un interés en unas ciencias, en la mayor parte de los casos, rechazadas. No se trata de mantener una historia lineal o academicista, sino que la historia y la geografía terminen siendo herramientas reales, tanto en el aula como fuera de ella. Así, no estaremos anclados en un relato que resulte cambiante según avance la historiografía -aunque también, en algunos casos, sea necesario-, sino que el alumnado aprenda a diferenciar el mito de la realidad, que comprenda cómo se construye la historia, sea partícipe de ella, así como que reconozca de dónde procede la información y sus fuentes. Para el caso de la geografía, no se persigue que el alumno aprenda conceptos aislados. Se persigue que aprenda a través de la puesta en práctica de los conocimientos, que sepa definir y describir el paisaje o llegue a hacerse preguntas relativas a lo que tiene a su alrededor (o lo que está distante). Todo para que el alumnado sea capaz, aprecie esta asignatura como las ciencias que son y logre ser crítico a través de ellas.

La propuesta que traigo a colación es una programación que creo que es factible en un aula de 3º ESO. Con ella, los alumnos estarán mejor situados en los contenidos y los sabrán aplicar. De manera que, viendo los problemas del presente, implícitamente se desarrollen los contenidos y las competencias suscritas por la ley.

Con esta situación de aprendizaje he querido demostrar que no solo se puede hacer historia del presente, como siempre ha defendido historiadores como Aróstegui (2004), sino que además es necesario traer al aula los elementos delicados de nuestra realidad para que los

alumnos los enfrenten de una manera científica. A través de la geografía y la historia pueden acceder a datos y a contemplar las situaciones desde una perspectiva a la que los medios de comunicación no llegan. No profundizar en estos problemas, ni siquiera en el aula, es un grave problema. Si solo se atiende a las proclamas infundidas desde los medios de comunicación, la opinión pública se pervierte.

Con el trabajo de esta situación de aprendizaje y con esta programación, no solo pretendemos que los alumnos crezcan en valores -tan fundamentales como son los derechos humanos-, sino que sean críticos con la realidad en la que viven y con las opiniones que les llegan. La intención que nos ha movido no es solo que reconozcan las duras coyunturas que se viven en nuestro mundo actual y que crezcan en valores, sino que consigan las herramientas suficientes para que ellos mismos puedan estudiarlas y analizarlas en un futuro.

La historia y la geografía sirven para entender el mundo que nos rodea. Si no se comprende así en las aulas, los conocimientos estarán vacíos de contenidos y serán tan inmateriales como el viento. Estamos rodeados de una impasividad alarmante ante la tragedia y la educación nos puede valer para, al menos, poner el foco en lo que significa.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOCYL, *DECRETO 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León*, Núm. 190.

Libros, informes y artículos, utilizados para fundamentar la situación de aprendizaje:

- “¿Refugiado o migrante, cuál es el término correcto?”, en ACNUR, Recuperado de <https://www.acnur.org/es-es/noticias/historias/refugiado-o-migrante-cual-es-el-termino-correcto> .
- “La estructura y el plano de la ciudad”. En *El espacio urbano: el sistema de ciudades en España*. Consultable a través del siguiente enlace: http://www.geohistoarteducativa.net/archivos/geografia/ciudadesespanolas/la_estructura_y_el_plano_de_la_ciudad.html .
- “Refugiados y migrantes, ONU, recuperado de <https://refugeesmigrants.un.org/es/definitions> .
- Alba Pastor, C. et alii : *En Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo*. En https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf.
- Álvarez, C. et alii (2023): *Informe 2023. Las personas refugiadas en España y Europa*. CEAR: Comisión Española de Ayuda al Refugiado.
- Antoine, P., y Mboup, G. (1995): “Senegal”. En James D. Tarver, *Urbanization in Africa*. Greenwood.
- Aranzadi, C. et alii (2022): *Energía y Geoestrategia 2022*. Instituto Español de Estudios Estratégicos. Ministerio de Defensa.
- Aróstegui, J. (2004): “La Historia del Presente ¿Una cuestión de método?”. En *Actas del IV Simposio de Historia Actual: Logroño, 17-19 de octubre de 2002*, pp. 41-75.
- Arendt, H. (2005): *Sobre la Violencia*. Alianza Editorial.
- Bielza de Ordy et alii (1989): *Territorio y Sociedad en España II. Geografía Humana*. Taurus.
- Brandon Fernández, M. (2021): “Movimientos migratorios en Canarias: de la emigración a América a la inmigración desde África”. En *Coloquios de Historia Canario-Americana*.

- Caminando Fronteras (2023): *Monitoreo derecho a la vida 2023*.
- Castien Maestro, J. I. *et alii* (2015): *Monografías 145. Nuestra frontera más avanzada entre el Sahara Occidental y Senegal*. Escuela de Altos Estudios de la Defensa. Ministerio de Defensa.
- Castien Maestro, J. I. *et alii* (2018): *Documentos de Seguridad y Defensa 78. Panorámica histórica y etnográfica del Sahel*. Instituto Español de Estudios Estratégicos. Ministerio de Defensa.
- Claudino, S. (2015): Construir un currículum con las personas, los derechos y los lugares olvidados. Retos para la Ciencias Sociales en el siglo XXI. En A, Hernández Carretero, C.R. García Ruiz, y J.L. Montaña (Coords), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, pp. 49-65.
- Defensor del Pueblo (2020): *Informe anual 2019. Volumen II. La contribución de la inmigración a la economía española*. Defensor del Pueblo. Consultable a través del siguiente enlace: https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2020/05/II_Estudios_documentos_de_trabajo_2019.pdf.
- Defensor del Pueblo (2021): *La migración en Canarias. Estudio*. Defensor del Pueblo. Recuperable a través del siguiente enlace: https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2021/03/INFORME_Canarias.pdf.
- Díaz Moreno, N. y Felices de la Fuente, M. M. (2017): “Problemas sociales relevantes en el aula de primaria: la cartografía de la controversia” como método”. En REIDICS, *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 1.
- Estévez González, F. (2011): “Guanches, magos, turistas e inmigrantes”. *Revista Atlántica*, núm. 3.
- Faye, M. N. (2018): *Dakar Plateau ou les desseous d’un centre-ville en modernisation*. Ecole Nationale d’Architecture de Nantes.
- Fernández Sobrino, P. (2017): *La enciclopedia de los migrantes*. Consultable a través del siguiente enlace: <https://www.encyclopedia-de-los-migrantes.eu/digital/>.
- Gaete, V. (2015): “Desarrollo psicosocial del adolescente”. *Revista chilena de pediatría*, 86.

- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2016). “Educar en la escuela para afrontar los problemas del mundo”. En: *Más allá de lo imposible. La dimensión política de los derechos humanos en el siglo XXI*. Tafalla: Ed. Txalaparta, pp. 145-171.
- García Martín, S. y García Martín, J. (2022): “Uso de las TIC en la Educación Secundaria Obligatoria. Ventajas e inconvenientes. En *Human Review. Revista Internacional de Humanidades*.
- Goleman, D. (1998): *La Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Hueso García, V. (1998): Francis Fukuyama. El Fin de la Historia y el Último Hombre. Una visión optimista de la evolución de la Historia.
- Kitson, A., Steward, S., y Husband, C. (2015): *Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria*. Morata.
- Latorre Darde, C. (2023): “La epidemia de los golpes de Estado en el Sahel”, en *Revista Española de Defensa*.
- Luis Cortés, J. (1987): “Economía colonial africana: África al servicio de Europa”. En *África Internacional*, n. 3.
- Luelmo del Castillo, M. J. (2018): “Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español”. En *Encuentro. Revista del Departamento de Filología Moderna*, 27.
- Lillo Espinosa, J. L. (2002): “Crecimiento y comportamiento en la adolescencia”. En VII curso «L’atenció específica als adolescents».
- Luy-Montejo, C. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios Propósitos y Representaciones, 7(2), 353-383.
- Malthus, R. (1993): *Primer Ensayo sobre la Población*. Altaya.
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12).
- Muller, P. A. y Oppenheimer, D. M. (2014): “The Pen Is Mightier Than the Keyboard: Advantages of Longhand Over Laptop Note Taking”. En *Psychological Science OnlineFirst*.
- Neila Hernández, J. L. (2009): “La «descolonización de las mentes» en el África Subsahariana: identidad y conocimiento social”. *Estudios Internacionales*, n. 162.
- ONU (1948): Declaración General de los Derechos Humanos.

- Oller i Freixa, M (1999): “Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad”. En García Santamaría, T., *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*.
- Pasztory, E. (2005): “¿Qué es arte?”, Universidad de Columbia. Consultable en http://www.columbia.edu/cu/spanish/courses/spanish3330/5estudio_cultural/pasztory.pdf.
- Rodney, W. (1982): *De cómo Europa subdesarrolló a África*. Siglo XXI.
- Sainz Guerra *et alii* (2014): *Las villas nuevas y medievales de Castilla y León*. Universidad de Valladolid.
- Santana Pérez, G. (2019): “La trata y la esclavitud Atlántica”. En Santamaría A. (coord.) *África en marcha Tradición y Modernidad en Tiempos de Innovación*.
- Sauvey, A. (1952): “Trois Mondes, Une Planète”, en *L’Observateur*, N.º. 118.
- Seixas, P., Morton, T. (2012) *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson.
- Serrano, M. E. y García Álvarez, D. (2008): “Niveles de presencia de la habilidad Empatía y su diferenciación entre estudiantes de 16 a 18 años de ambos sexo”. En *Telos, Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, Vol. 10. Núm. 3.
- SM (2022): *Revela. 3 secundaria. Geografía e Historia*. Grupo Editorial SM.
- The World Bank Group (2023): *Migrants, Refugees and Societies*. International Bank for Reconstruction and Development.
- Valenzuela Rubio, M. (1989): “Las ciudades”. En Bielza de Ordy (ed.), *Territorio y Sociedad en España II. Geografía Humana*. Taurus.
- Zwernemann, Jürgen (1967) “Leo Frobenius and Cultural Research in Africa”.

Noticias:

- G. del Campo, S. (09/10/2024): Los vecinos de Delicias rechazan el centro de refugiados: “No queremos ser un gueto” *Diario de Valladolid* (2023). Consultable en <https://diariodevalladolid.elmundo.es/articulo/valladolid/vecinos-delicias-rechazan-centro-refugiados-queremos-ser-gueto/20231009225902481783.html>.
- Naranjo, J. (17/09/2023): La última película de Doudou Diop, el cineasta que murió en un cayuco cuando rodaba su viaje hacia Canarias. *Canarias 7*. Consultable en

<https://elpais.com/planeta-futuro/2023-09-17/la-ultima-pelicula-de-doudou-diop-el-ci-neasta-que-murio-en-un-cayuco-cuando-rodaba-su-viaje-hacia-canarias.html>.

- Segura Clavell, S. (24/02/2024): La importancia de cómo se cuenta el fenómeno migratorio. *Canarias 7*. Consultable en <https://www.canarias7.es/canarias/importancia-cuenta-fenomeno-migratorio-20240224102156-nt.html>.
- El Balneario de Las Salinas se vacía: La población inmigrante abandona Medina del Campo (12/12/2023). *La Voz Digital de Medina*. Consultable en <https://www.lavozdemedinadigital.com/wordpress/2023/12/el-balneario-de-las-salinas-se-vacia-la-poblacion-inmigrante-abandona-medina-del-campo/>.
- Llega a Brasil un cayuco con 20 cadáveres desde Canarias (15/04/2024). *Canarias 7*. Consultable en <https://www.canarias7.es/politica/llega-brasil-cayuco-cadaveres-canarias-20240415113045-nt.html>.

VI. ANEXOS

1. Recursos

Página Web:

<https://sites.google.com/view/terceroseso/el-mundo-actual>

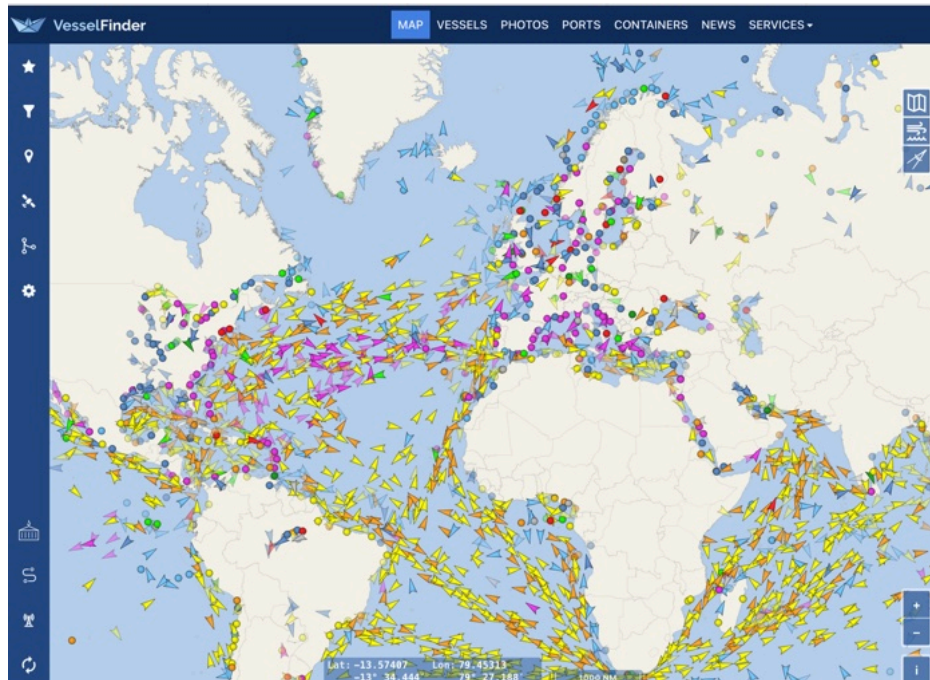


Sesión 1. Introducción.

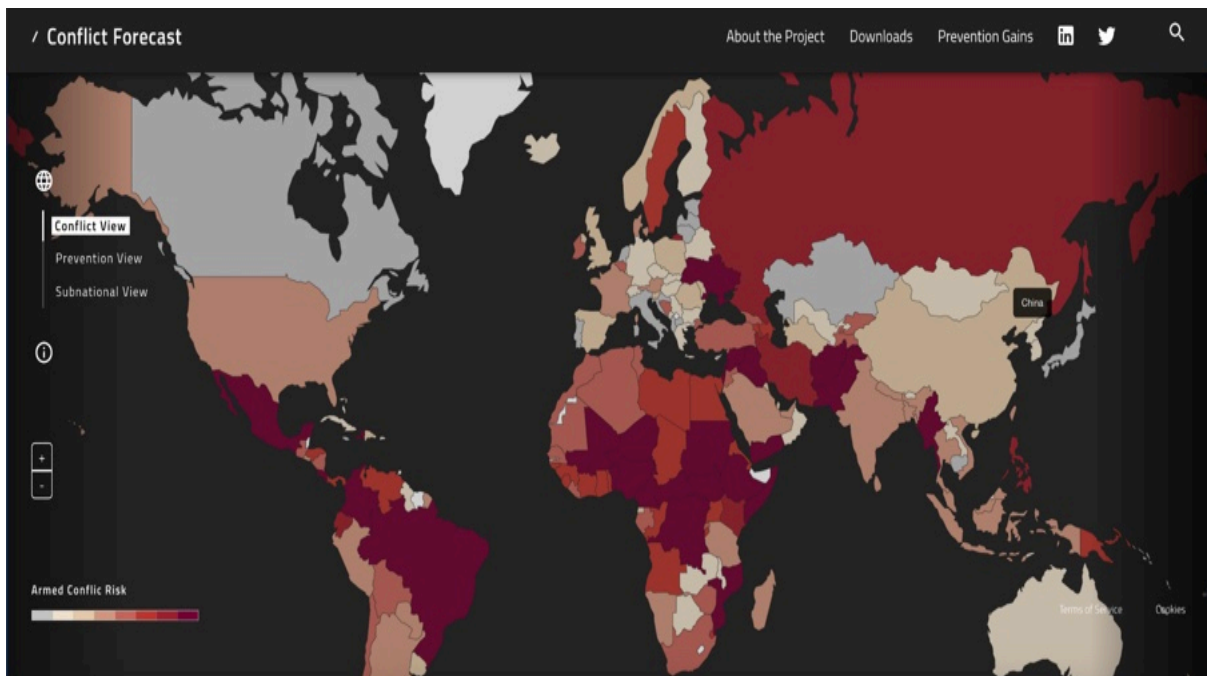
1. Mapa “Un Mundo en Guerra” (Recuperado de es.statista.com).



2. Mapa Interactivo “VesselFinder” (Captura de pantalla de Vesselfinder.com)-



3. Mapa generado con Inteligencia Artificial “Conflict Forecast” (Captura de pantalla de <https://conflictforecast.org/>)



Sesión 2. Cartas y Reflexión.

1. Imágenes relativas a la noticia sobre la migración ilegal canaria en Venezuela en 1949 (recuperado de Eltambor.es).



Imagen de los tripulantes de "La Libertad" a su llegada a Puerto de Guaymas, Venezuela, en Mayo 1949

Apresados en Venezuela 160 inmigrantes ilegales Canarios

2. Imágenes de casas de Indianos (recuperado de archivodeindianos.es).



3. Ficha a rellenar de elaboración propia.

Una vez leída la carta que te ha tocado, recopila la información respondiendo a las siguientes preguntas:

1. ¿Quién escribe la carta y a quién va dirigida? ¿Cómo es el mensaje? ¿Crees que es emotivo?
2. ¿Cuál es el país de origen de la persona que escribe la carta?
3. ¿A qué país ha emigrado?
4. ¿En la carta aparecen los motivos que le llevó a emigrar? ¿Por qué lo ha hecho?
5. ¿Cómo describe su situación actual y en el pasado?

La información que recopiles te servirá para, más tarde, ponerla en común con tus compañeros y explicarla a otros que no tienen las mismas cartas que tú.

4. Ejemplo de Carta de Migrante (recuperado de la enciclopedia-de-los-migrantes.eu).

NGI SAMA FAMILY

Assallamu qleykum gamaw kama monyo yaw
sama yaany ak ngaboot qui yep, magly metali booyage
bi. Tay amna joran mienti at Espagne, wanté gnaw
bi netipon na torop. Bem, bi jent na durayp joran
nienti fan te sibbi fan yo yep am na miane uit
yon si maki sen bakon. Nion bari si gal gal qui
sen yakar dem na ba tass niyay sel mian ndax
danagne yeg am det wan te man dez bou nek bang
yaa. Wanon la don xalat melni ba baat badon
deg monnay yak dde te dote te dima na dinga yeg
ak jan. Tay yegrin police jent si nion yabou nion si
beni camp nguir diguir biganti jounion ja que sel
bonnay dait, jox man nion beni kayit bondon wone
ni monon mit tok sen deuk ndax legal bou nion. Wan
te bou nion nion scale xil' suruy
kayit def enkete, scaml man nion ne diman nion boyi
na tok sen deuk wanté xamal man nion kamit ne diman
na tok dirou mition at day nion am kayit def te police bou nion
jaye atan na pio deko si seneg, si dir bobou mit meu wan
na liguity te bou bobo dou ma meun na yone kofou dara
agoum xio bou la bougon nguen xeam ko. Manqi quon yot
gotgoum di fotelekon say kadou yakar yeg ma don deuk
nguir meu na pwanse. Xa ur toron na tok wanté yeg man si
jam. E mou totou monqi waja
Nion E mak aft am moy jay si ombed mi ay sak wala kassite
at kakhator police bou nion jay la deko si la. Boule jarite
si loto monqi mit out mou nion si guene te mon andak,
ngueum ylla. Xay, namon maha kol jare kog sakou xipit si
yep nion boubar, Moujoul ma fami bi yepi scama ba fan
mchabab.
Jareu dieuf.
Matar N'Dome

A mi familia,

Hola mamá, ¿qué tal estás? Voy a contarte cómo fue mi viaje. Llevo en España ya diez años. Fue un poco difícil. El viaje duró nueve días en los que se murieron dos personas.

Había mucha gente que perdió la fe en que fuéramos a llegar, pero estuve escuchando tu voz diciéndome: "No pierdas nunca la fe. Vas a llegar".

Gracias a Dios llegamos bien. No tuve ningún problema cuando llegamos. Estuvimos en la policía para que pudiera hacer verificaciones de dónde veníamos.

Luego fuimos a un centro de detención donde nos dieron una orden de expulsión que no nos permitía quedarnos en el país. Nos dejaban estar en el país durante tres años sin papeles pero si nos cogía la policía podían deportarnos a Senegal. No podíamos tener un trabajo legal.

Tuve que estar un tiempo sin poder mandar dinero porque no podíamos tener un trabajo. Por esto os quería comunicar la situación.

Sigo luchando como tú me enseñaste a creer en mí mismo y seguir avanzando.

El camino ha sido difícil, pero gracias a Dios llegamos muy bien a la ciudad.

Hemos hablado con un amigo que nos ha dicho que lo único que podemos hacer es trabajar como vendedores ambulantes ilegales de cds, bolsos... y si te coge la policía te deportan a tu país.

Vamos a seguir adelante y conseguiremos salir de esta.

Mamá, te echo de menos. Espero que reces por mí.

Saluda de mi parte a toda mi familia.

Nos vemos dentro de muy poco si Dios lo quiere.

Gracias,

Matar N'Dome

Sesión 3. La emigración Española.

1. Documental *El tren de la Memoria* (capturado de rtve.es).



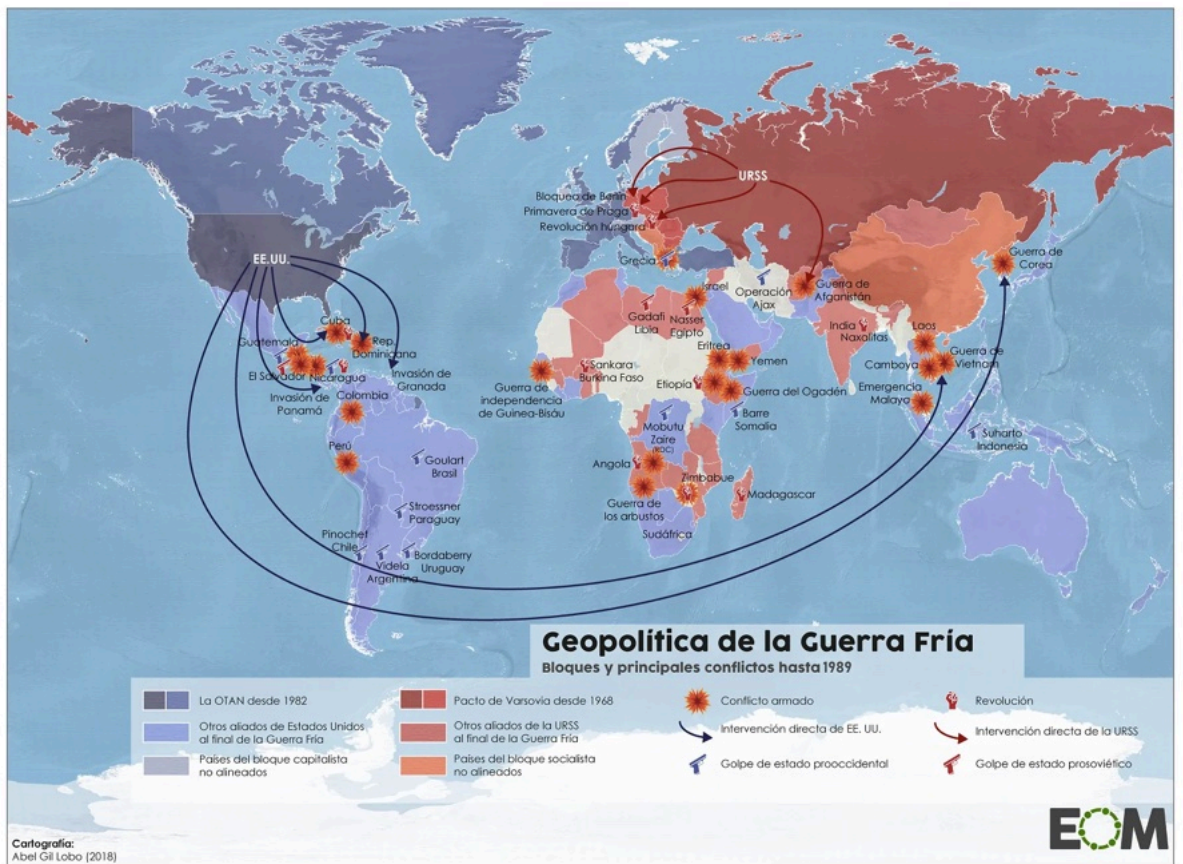
2. Preguntas relativas al Documental en la página web:

Preguntas

- 1) ¿Cómo era las vidas de estos españoles antes de migrar?
- 2) ¿Por qué se fueron de España? ¿Cómo se fueron? ¿A dónde se fueron?
- 3) ¿Cómo trataron a los migrantes en su destino?
- 4) ¿Cómo se sintieron al irse?
- 5) ¿Encuentras alguna similitud con las personas que escribieron las cartas que hemos leído?

Sesión 4. El Sahel.

1. Mapa “Geopolítica en la Guerra Fría” (recuperado de elordenmundial.com).



2. Mapa “Ruta atlántica de la inmigración desde África a España” (recuperado de 20minutos.es).



3. Mapa “Personas de 17 países han muerto intentando llegar a las costas españolas” (recuperado de caminandofronteras.org).



4. Preguntas en la Página Web:

3. La geografía como herramienta para el conocimiento.

▪ Índice de Desarrollo Humano.

Responde y relaciona

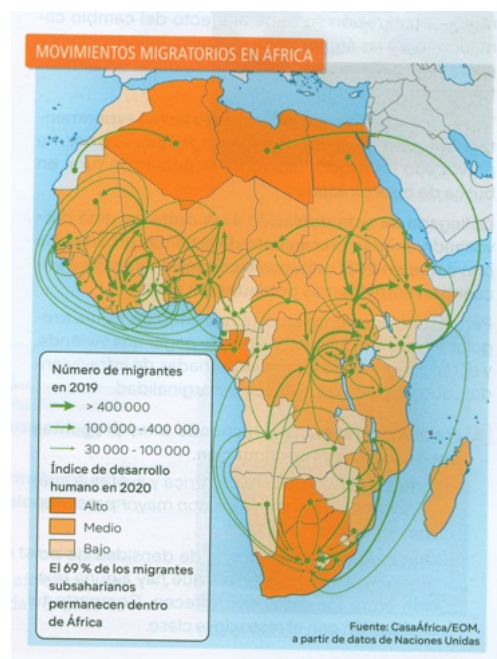
- ¿Qué países son los que se están viendo más afectados por el calentamiento global? Pág. 171.
- ¿Dónde afecta más la reducida cantidad de agua potable? Pág. 163.
- ¿Dónde hay menor esperanza de vida al nacer?. Pág. 136.
- ¿Qué países tienen más tasas de hambre? Pág. 134.
- ¿Dónde existe una economía convaleciente?. Pág. 25.
- ¿Dónde hay mayor brecha de género? Pág. 140.

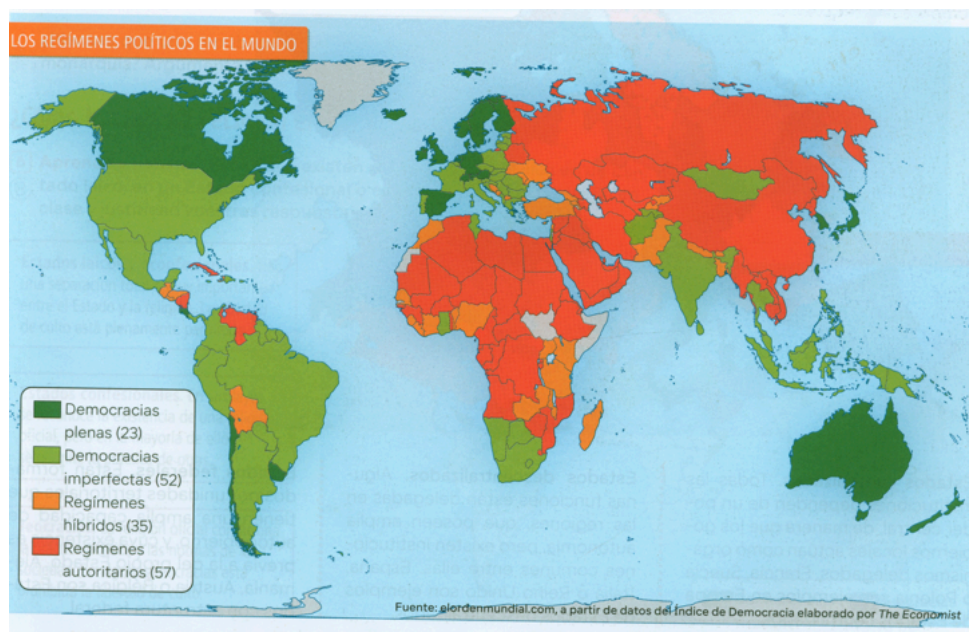
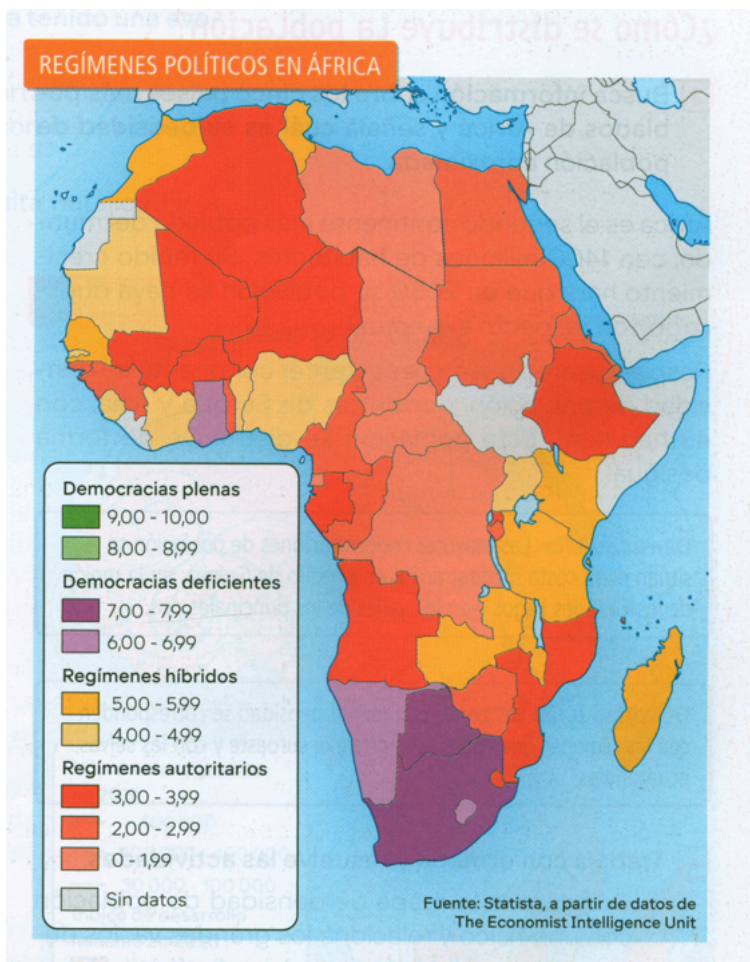
5. Actividad en torno a los mapas del Mundo para definir la situación del Sahel, y en la siguiente sesión, compararla con la de Senegal. Estos mapas proceden del libro de 3º ESO: SM (2022): *Revela. 3 secundaria. Geografía e Historia*. Grupo Editorial SM, pp. 179, 175, 211, 209, 161, 140, 136, 134, 163 y 25.

Página 179, “Los Estados existentes en el Mundo”.

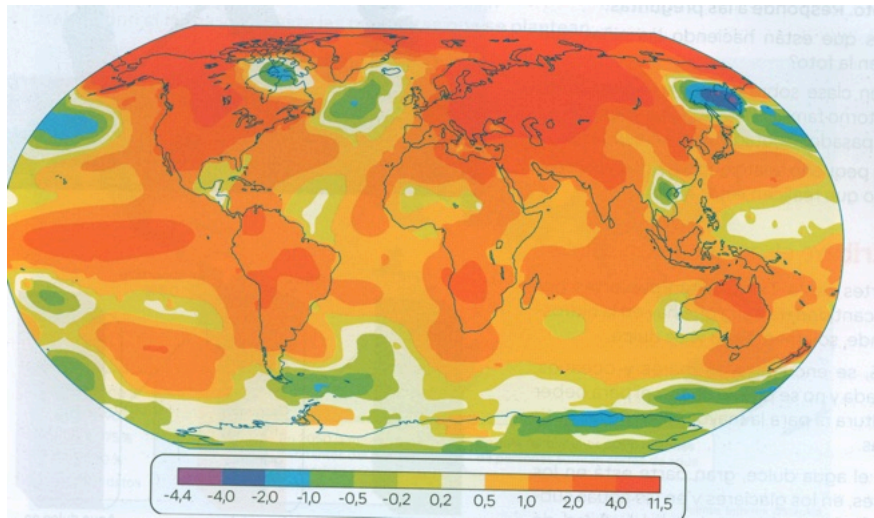


Página 211, “Los movimientos en África”.





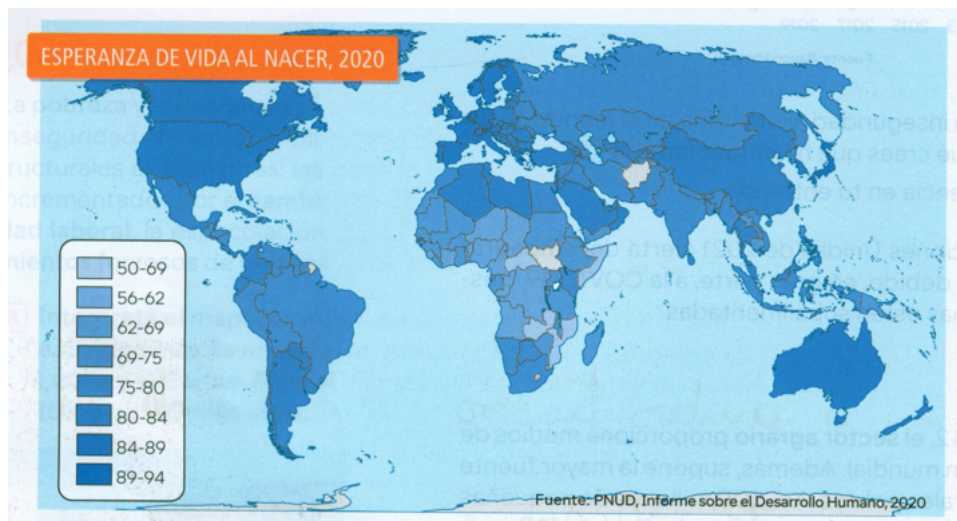
Página 161, Cómo afecta el cambio climático.



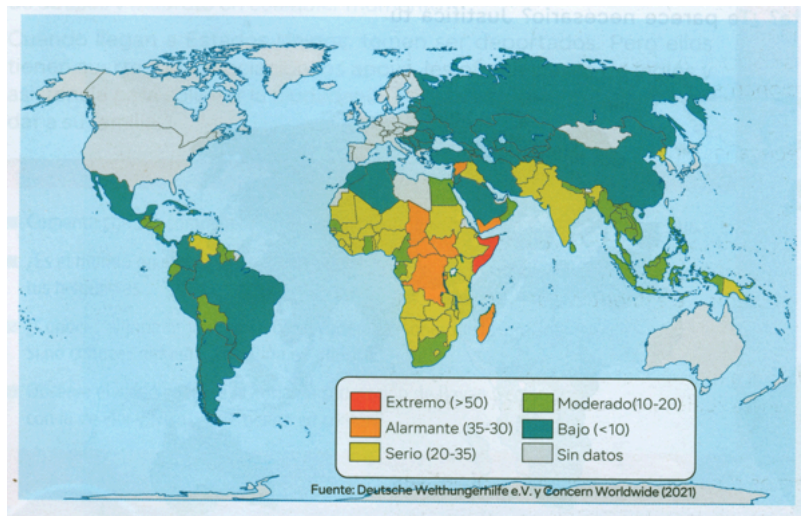
Página 140, “Clasificación Global de la Brecha de Género en 2020”.



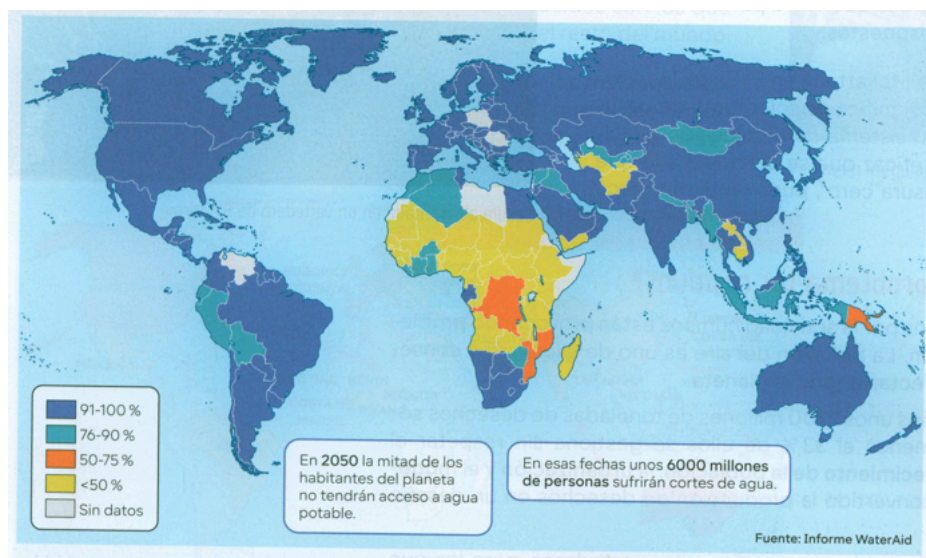
Página 136, “Esperanza de vida al nacer”.



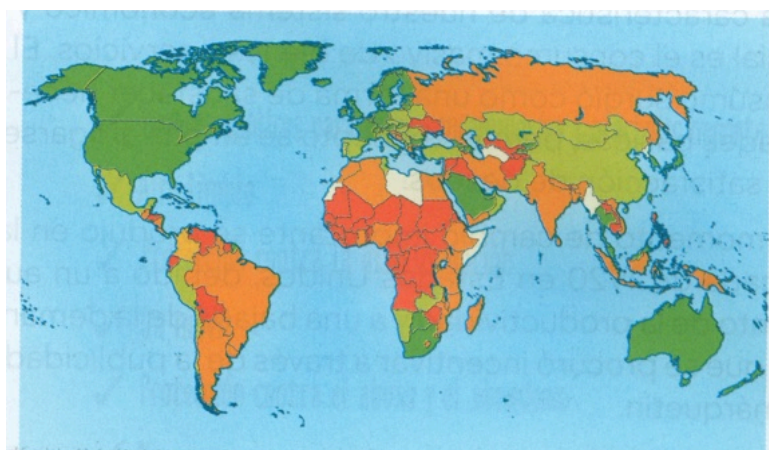
Página 134, Hambre e inseguridad alimentaria.



Página 163, El agua en el Planeta.

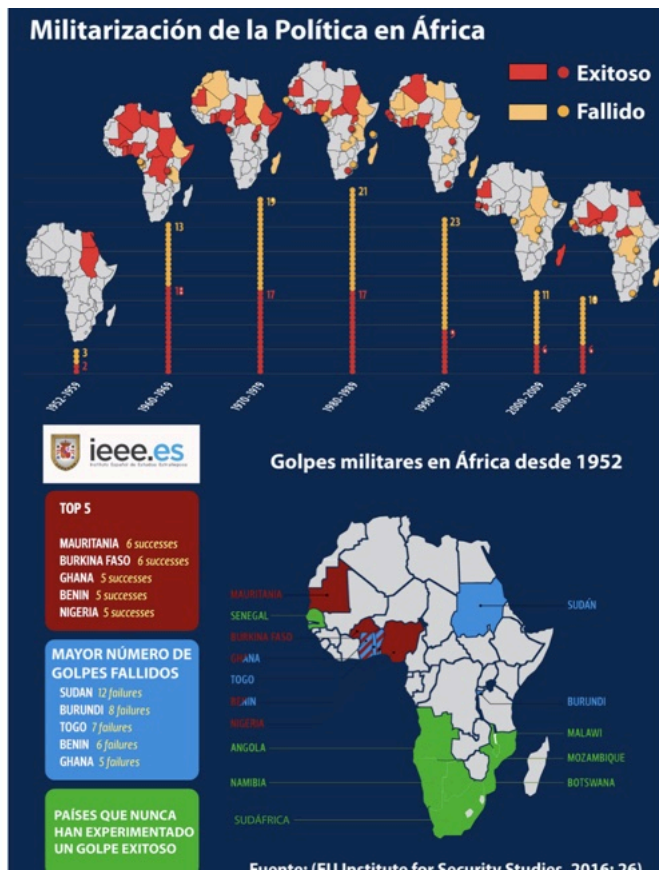


Página 25, Facilidad o dificultad a la hora de crear un negocio.

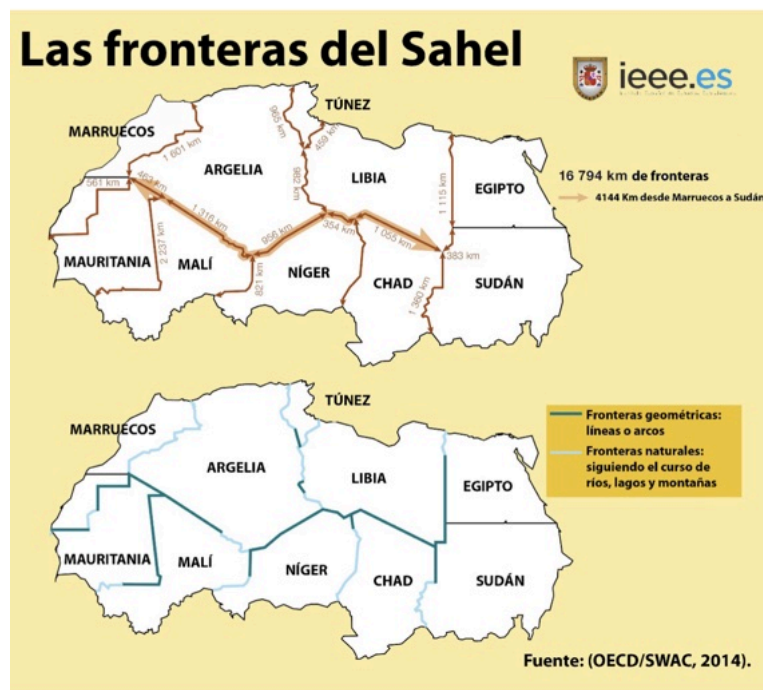


Sesión 5. Los riesgos de la región.

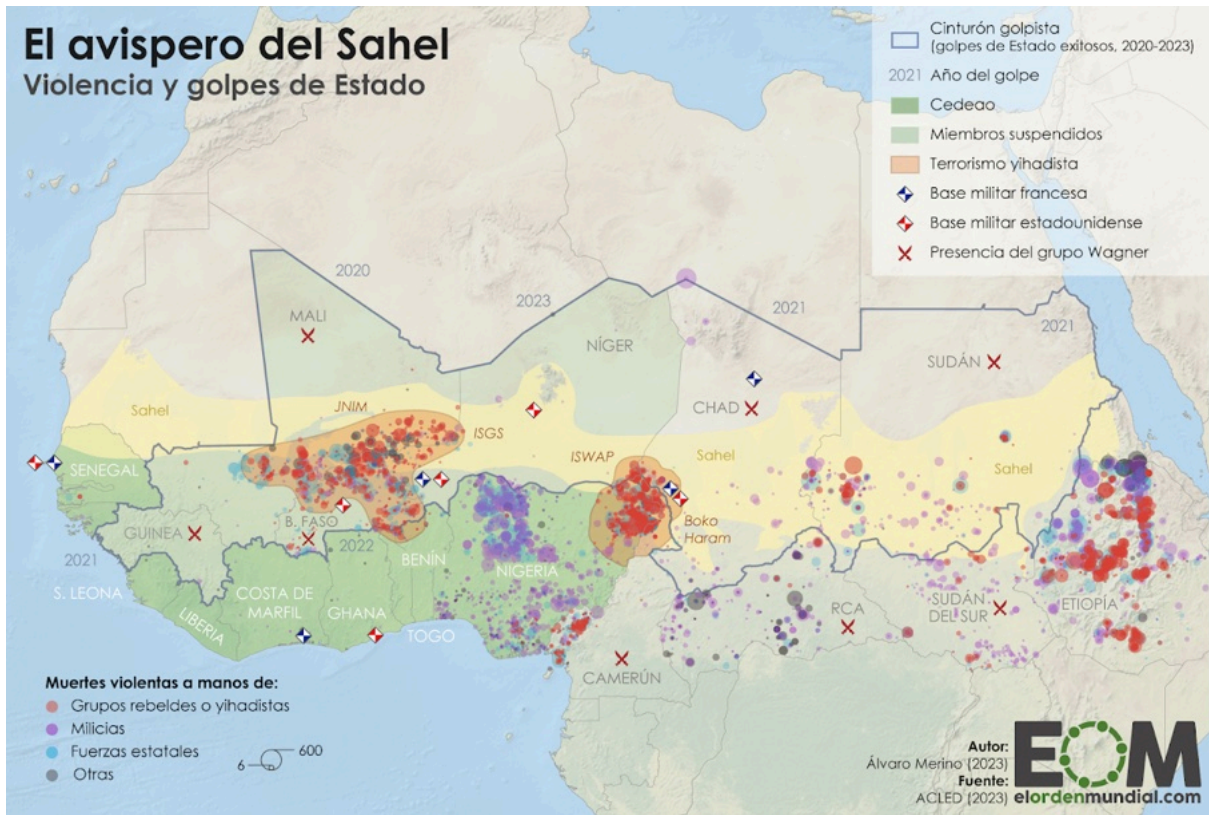
1. Mapa “Militarización de la Política en África” (recuperado de ieee.es).



2. Mapa “Las fronteras del Sahel” (recuperado de ieee.es).



3. Mapa “El avispero del Sahel. Violencia y golpes de Estado” (recuperado de elordenmundial.com).



5. Noticia de Doudou Diop (captura recuperada de Elpaís.com).



EL PAÍS

PLANETA FUTURO

EN COLABORACIÓN CON: BILL & MELINDA GATES Foundation

EN PRIMERA LÍNEA · RED DE EXPERTOS · QUÉ MUEVE A... · DESARROLLO EN ÁFRICA · BLOGS · CIUDADES SOSTENIBLES

MIGRACIÓN >

La última película de Doudou Diop, el cineasta que murió en un cayuco cuando rodaba su viaje hacia Canarias

Tras varios documentales sobre temas ambientales, el joven director se propuso grabar con el mayor realismo posible un filme sobre la emigración irregular

Sesión 6. Análisis de los planos.

Ejemplos extraídos del Google Earth:

1. Zaragoza.



2. Valladolid.



3. Tordehumos.



4. Las Palmas de Gran Canaria.



5. París.



6. Barcelona.



Sesión 7. Dakar.

1. Imagen tomada en el Google Earth de Dakar.



2. Imagen de los Penc actual y antigua (recuperado de au-senegal.com y edmondfortier.org.br).

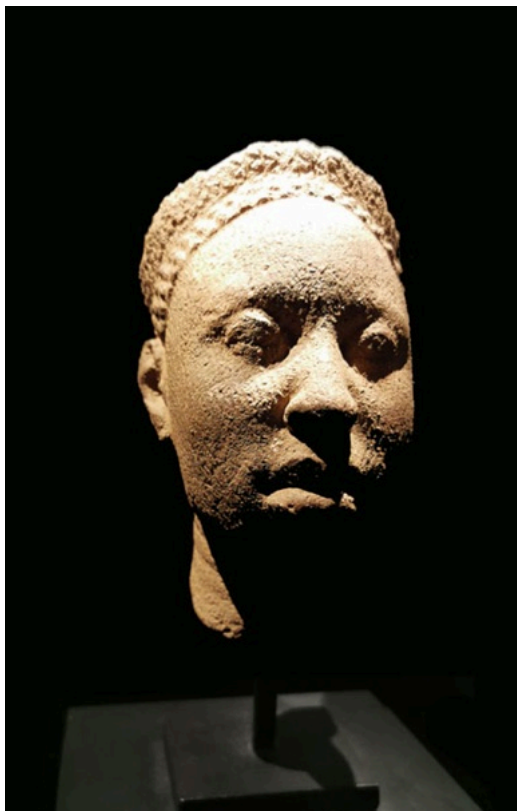




2040. Afrique Occidentale - DAKAR - Rue de Thiong
Collection générale FORTIER, Dakar

Sesión 9. Comparación de obras de arte.

1. Imágenes de la Cabeza Ife del Museo de Arte Africano de Valladolid, Arellano Alonso, y Piedad del Convento de Santa Clara, Valladolid (recuperadas de facebook.com y wikipedia.org).



2. Fragmentos de textos de Fernando Estévez González en “Guanches, magos, turistas e inmigrantes. Canarias y la jaula identitaria”.

"En su lugar de origen, y por tanto antes de serlo, el inmigrante es el «Otro» fuera de nosotros; aquí, es el «Otro» dentro de nosotros. El «Otro» fuera es imprescindible para afirmar lo que somos: nuestra identidad se define, básicamente, no en afirmar lo que somos, sino en afirmar que no somos como ellos" (2011, p. 168).

"Ellos no tienen poder para elegir en qué se diferencian de nosotros, somos nosotros los que tenemos el poder para hacerlos diferentes. Son distintos porque son el producto de esa máquina gigantesca de crear diferencias, que aquí necesitamos para consumirlos como mano de obra barata, dianas del odio, exvotos para expurgar la mala conciencia o materia prima para elaborar y probar modelos de ingeniería social" (2011, p. 169).

Situación 10. El aporte demográfico.

Datos recogidos en el INE.es (recuperado de <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=56934>).

Resultados Nacionales

Población residente por fecha, sexo y edad (desde 1971)

Unidades: Personas

Seleccione valores a consultar

Edad simple	Sexo	Periodo
<input type="text"/> <input type="button" value="Q"/> <input type="button" value="a"/> <input type="button" value="z"/> <input type="button" value="↓"/>	<input type="text"/> <input type="button" value="Q"/> <input type="button" value="a"/> <input type="button" value="z"/> <input type="button" value="↓"/>	<input type="text"/> <input type="button" value="Q"/> <input type="button" value="a"/> <input type="button" value="z"/> <input type="button" value="↓"/>
Todas las edades 0 años 1 año 2 años 3 años 4 años 5 años	Total Hombres Mujeres	1 de enero de 2023 1 de octubre de 2022 1 de julio de 2022 1 de abril de 2022 1 de enero de 2022 1 de octubre de 2021 1 de julio de 2021
Seleccionados: 109 Total: 109	Seleccionados: 1 Total: 3	Seleccionados: 1 Total: 209

Elija forma de presentación de la tabla

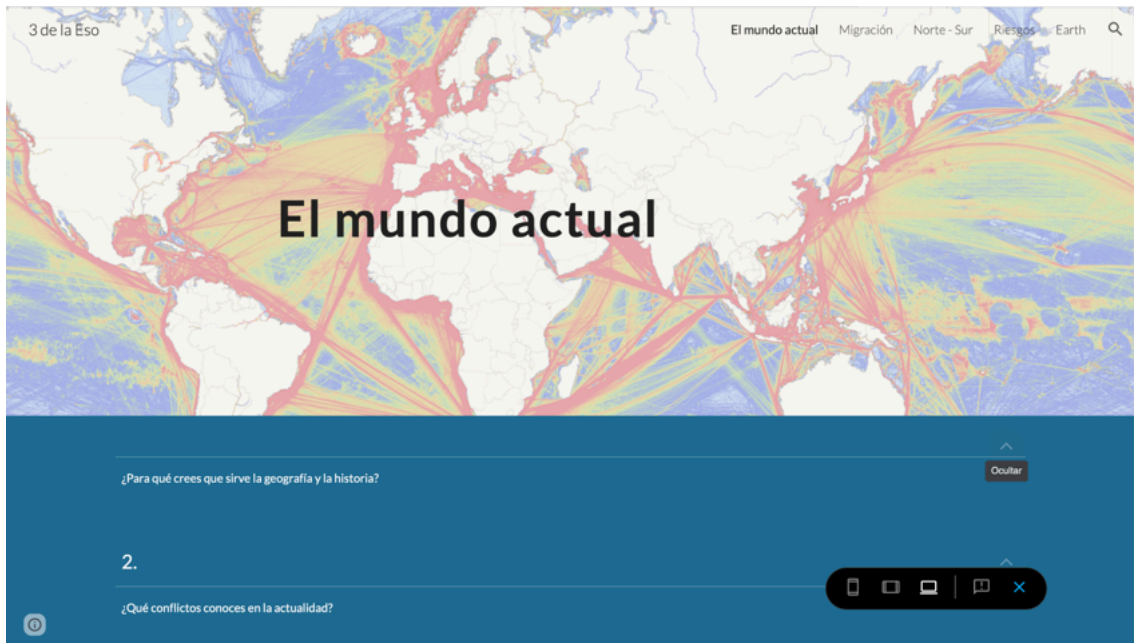
	Periodo
Edad simple	- . - . - .
Sexo	- . - . - .

Decimales a mostrar:

2. Página Web de esta Situación de Aprendizaje

Enlace: <https://sites.google.com/view/terceroseso/el-mundo-actual>.

Primer apartado:



Mapa: <https://es.statista.com>



3.

¿Cuántos conflictos existen hoy en el mundo? En el libro, página 179, enuméralos:

¿Cómo afecta? Barcos: <https://www.vesselfinder.com>



4.

¿Por qué crees que conoces unas guerras y no otras?

5. Las diferentes proyecciones.

Mercator o Peters

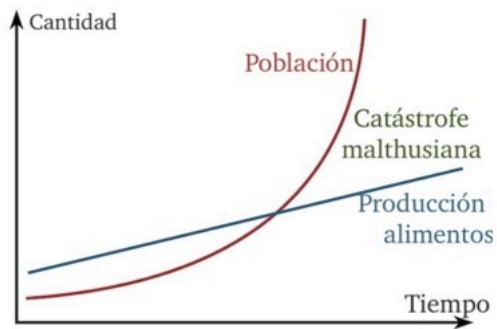
4.

¿Por qué crees que conoces unas guerras y no otras?

5. Las diferentes proyecciones.

Mercator o Peters

T. Malthus y los frenos positivos y negativos. Crecimiento poblacional, conflicto y migración.



Segundo apartado:



1. La migración en la historia. Desde el origen del humano hasta nuestros días.

Formulario a entregar:

Una vez leída la carta que te ha tocado, recopila la información respondiendo a las siguientes preguntas:

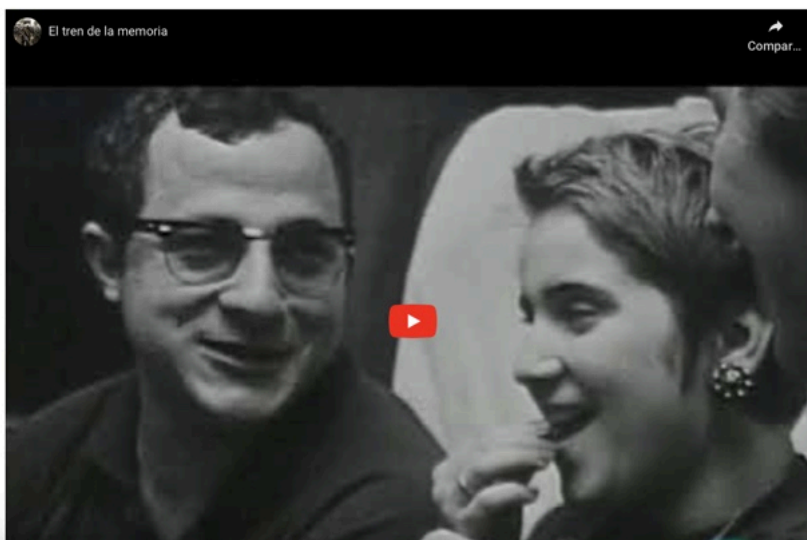
1. ¿Quién escribe la carta y a quién va dirigida? ¿Cómo es el mensaje? ¿Crees que es emotivo?
2. ¿Cuál es el país de origen de la persona que escribe la carta?
3. ¿A qué país ha emigrado?
4. ¿En la carta aparecen los motivos que le llevó a emigrar? ¿Por qué lo ha hecho?
5. ¿Cómo describe su situación actual y en el pasado?

La información que recopiles te servirá para, más tarde, ponerla en común con tus compañeros y explicarla a otros que no tienen las mismas cartas que tú.

2. EN GRUPO

1. ¿De dónde proceden, en su mayoría, las personas que han escrito estas cartas? ¿Reconoces de qué zona se trata? Señala el continente y la región.
2. ¿Tienen algo en común todas las personas que han escrito la carta, además de haber migrado?
3. ¿Qué consideración general existe sobre su cambio de vida? ¿Tienen la misma opinión acerca de su desplazamiento?
4. ¿Cómo les ha resultado migrar? ¿Es positivo para ellos? ¿Es negativo?

Documental



Preguntas

- 1) ¿Cómo era las vidas de estos españoles antes de migrar?
- 2) ¿Por qué se fueron de España? ¿Cómo se fueron? ¿A dónde se fueron?
- 3) ¿Cómo trataron a los migrantes en su destino?
- 4) ¿Cómo se sintieron al irse?
- 5) ¿Encuentras alguna similitud con las personas que escribieron las cartas que hemos leído?

Tercer apartado:



1. ¿Qué países tienen consideración de Sur global? ¿Por qué algunos tienen esta consideración y otros no? El caso de Australia. Pág. 126.

Los países en vías de desarrollo. Historia del Mundo Actual. ¿Cómo se le suele denominar al Sur Global? ¿Qué clasificación tienen? ¿Países subdesarrollados?

<https://elordenmundial.com/wp-content/uploads/2019/10/Mundo-Estados-Unidos-URSS-Geopolitica-Historia-Conflictos-Geopolitica-de-la-Guerra-Fria.png>

Hannah Arendt

- Tratados.
- Teoría del mundo en conflicto.
- Principios.



¿Qué ocurre en el Sahel?



3. La geografía como herramienta para el conocimiento.

▪ Índice de Desarrollo Humano.

Responde y relaciona

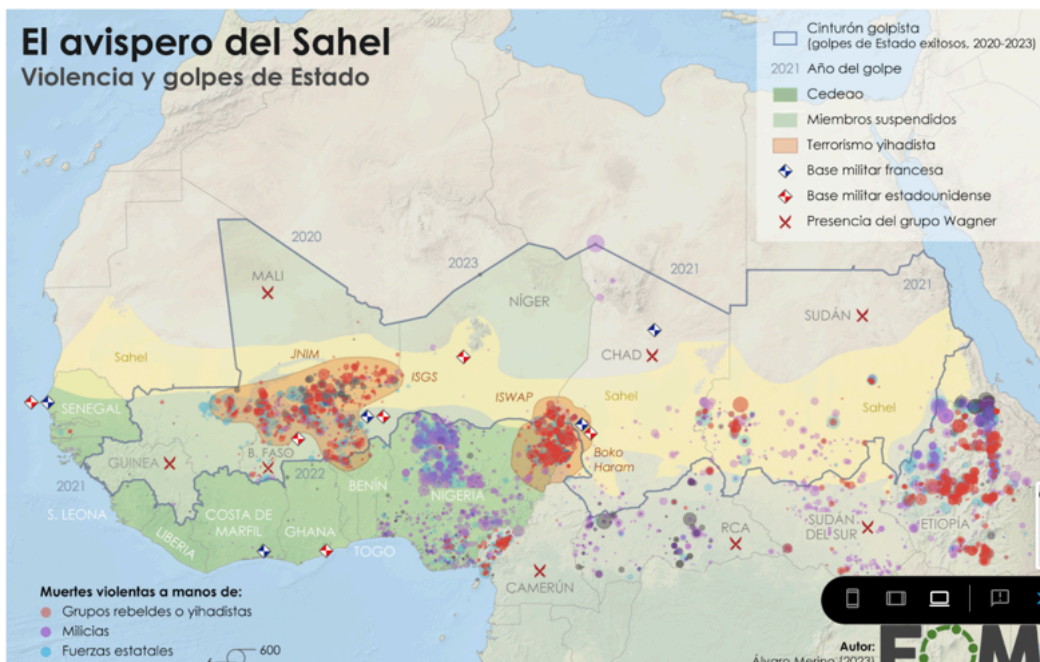
- ¿Qué países son los que se están viendo más afectados por el calentamiento global? Pág. 171.
- ¿Dónde afecta más la reducida cantidad de agua potable? Pág. 163.
- ¿Dónde hay menor esperanza de vida al nacer?. Pág. 136.
- ¿Qué países tienen más tasas de hambre? Pág. 134.
- ¿Dónde existe una economía convaleciente?. Pág. 25.
- ¿Dónde hay mayor brecha de género? Pág. 140.

Cuarto apartado:

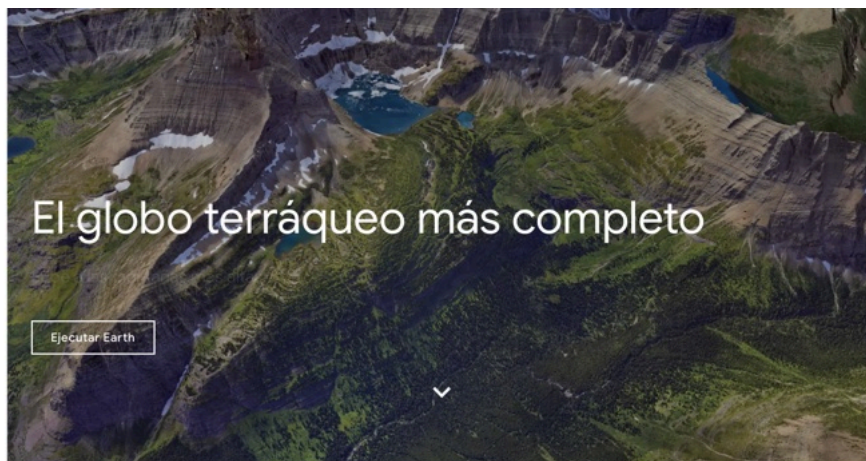
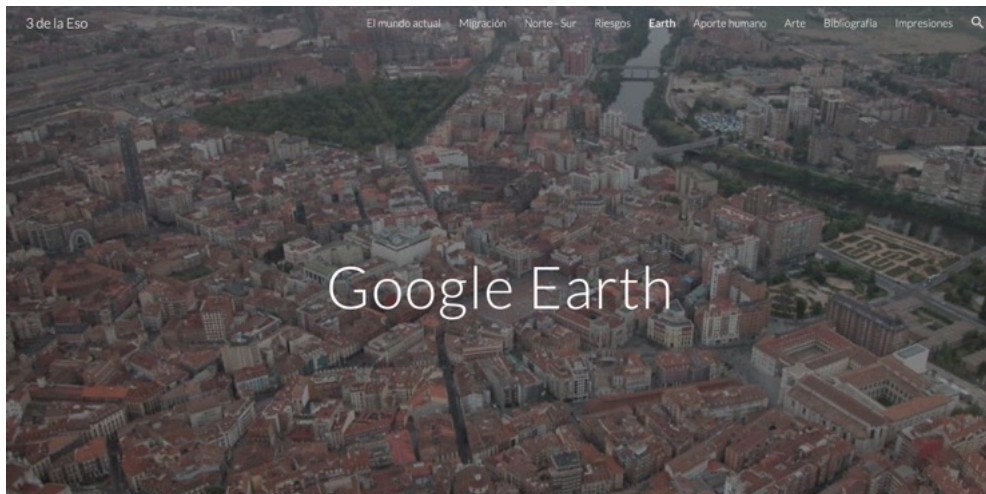


El fin de la historia. Fukuyama.





Quinto apartado:



- . Valladolid.
- . Tordehumos.
- . Carrión.
- . Zaragoza.
- . Paris.
- . Las Palmas de Gran Canaria.
- . Dakar.



Sexto apartado:



Aporte humano

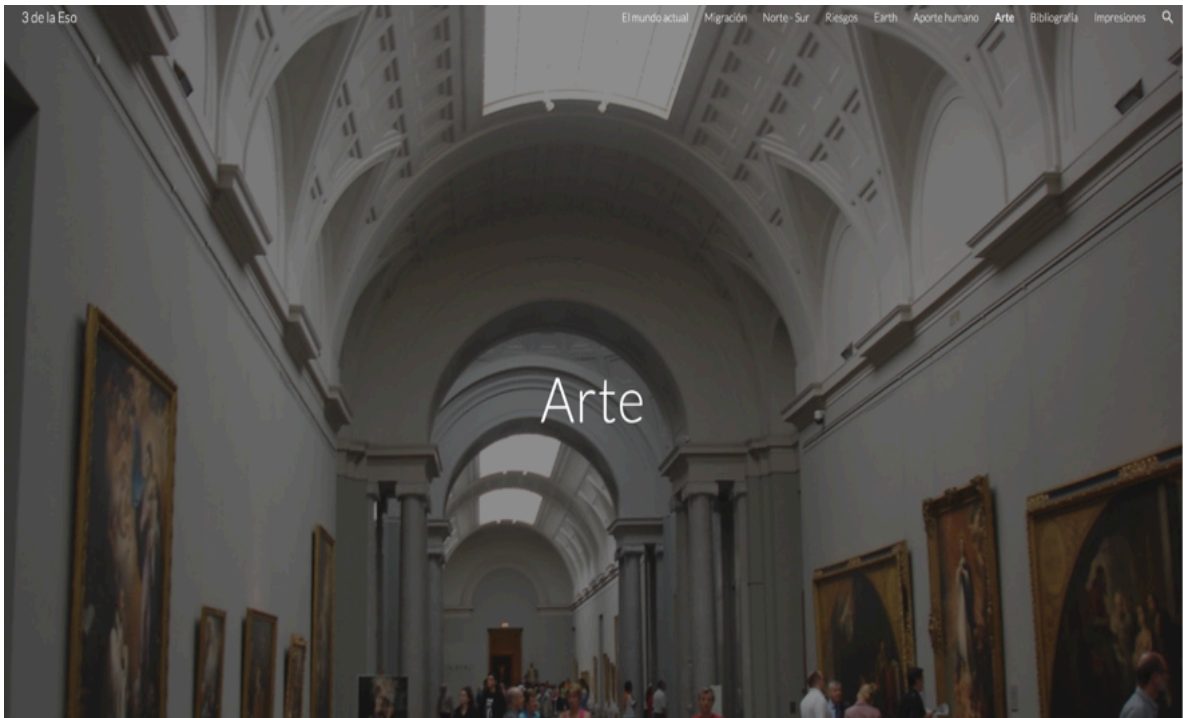
Pirámide de población. ¿Es estable, regresiva o progresiva? ¿Cuál es el saldo vegetativo de nuestra pirámide poblacional? ¿Cuál es la diferencia entre nacimientos y defunciones?

<https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=56934>

¿Quién es quién?

- ONU: <https://refugeemigrants.un.org/es/definitions>
- Acnur: <https://www.acnur.org/es-es/noticias/historias/refugiado-o-migrante-cual-es-el-termino-correcto>
- La RAE: <https://dle.rae.es/migrante>
- Informe del Defensor del Pueblo (p. 14): https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2021/03/INFORME_Canarias.pdf

Séptimo apartado:



1.



2.



Esther Pasztory

Una de las reglas occidentales para seleccionar arte de un contexto no occidental o tribal es que tiene que ser muy elaborado e indicar destreza y habilidad, precisión en la talla y pulimentado. La tosquedad permisible en el arte moderno y contemporáneo no está permitida en el arte primitivo.

Fascinación:

- Otros han llegado a nuestra idea de estética.
- *Inferiores* han podido hacer lo mismo que nosotros.
- Abolición de la alteridad: ¿Son iguales a nosotros?



Lista de Patrimonio de la Unesco:

<https://whc.unesco.org/es/list/>

Tumbuctú.

Nosotros-Ellos

Ellos sin historia, sin contexto y sin cultura. Ellos, deshumanizados.

Fernando Estévez González (1953-2016, Antropólogo y docente universitario. Fue director del Museo de Historia y Antropología de Tenerife) :

"En su lugar de origen, y por tanto antes de serlo, el inmigrante es el «Otro» fuera de nosotros; aquí, es el «Otro» dentro de nosotros. El «Otro» fuera es imprescindible para afirmar lo que somos: nuestra identidad se define, básicamente, no en afirmar lo que somos, sino en afirmar que no somos como ellos" (2011:168).

"Ellos no tienen poder para elegir en qué se diferencian de nosotros, somos nosotros los que tenemos el poder para hacerlos diferentes. Son distintos porque son el producto de esa máquina gigantesca de crear diferencias, que aquí necesitamos para consumirlos como mano de obra barata, dianas del odio, exvotos para expurgar la mala conciencia o materia prima para elaborar y probar modelos de ingeniería social" (2011:169).

Analiza, luego, compara.

- Tipología (escultura, pintura, arquitectura).
- Material.
- Dimensiones.
- ¿Qué representa?
- ¿Cómo lo representa?
- Época (siglo).
- Contexto (para qué crees que se hizo: ¿culto?).
- Ubicación (actual y de origen).

Leo Viktor Frobenius (1873-1938)



Teoría de 1904.

Apartado bibliográfico:



TÍTULO	ÚLTIMA MODIFICACIÓN
Copy of 1107-Texto del artículo-2869-1-10-...	21 mar Alejandro Practicas
Copy of 302872113.Febvre Lucien - Comba...	21 mar Alejandro Practicas
Copy of asrv003002002.pdf	21 mar Alejandro Practicas
Copy of braudel-fernand-el-mediterraneo-el...	21 mar Alejandro Practicas
Copy of braudel-la-historia-y-las-ciencias-s...	21 mar Alejandro Practicas
Copy of Copia de 20150109-Libro-VNM.pdf	21 mar Alejandro Practicas
Copy of Copia de M1820183874_FAYEMa...	21 mar Alejandro Practicas
Copy of Copia de Senegal.dakar.pdf	21 mar Alejandro Practicas
Copy of Copia de TERRITORIOSOCIEDAD...	21 mar Alejandro Practicas
Copy of Copia de WDR_FullReport.pdf	21 mar Alejandro Practicas
Copy of ddh.pdf	21 mar Alejandro Practicas
Copy of Dialnet-EIFinDeLaHistoriaYEIúltim...	21 mar Alejandro Practicas
Copy of ded_78.pdf	21 mar Alejandro Practicas

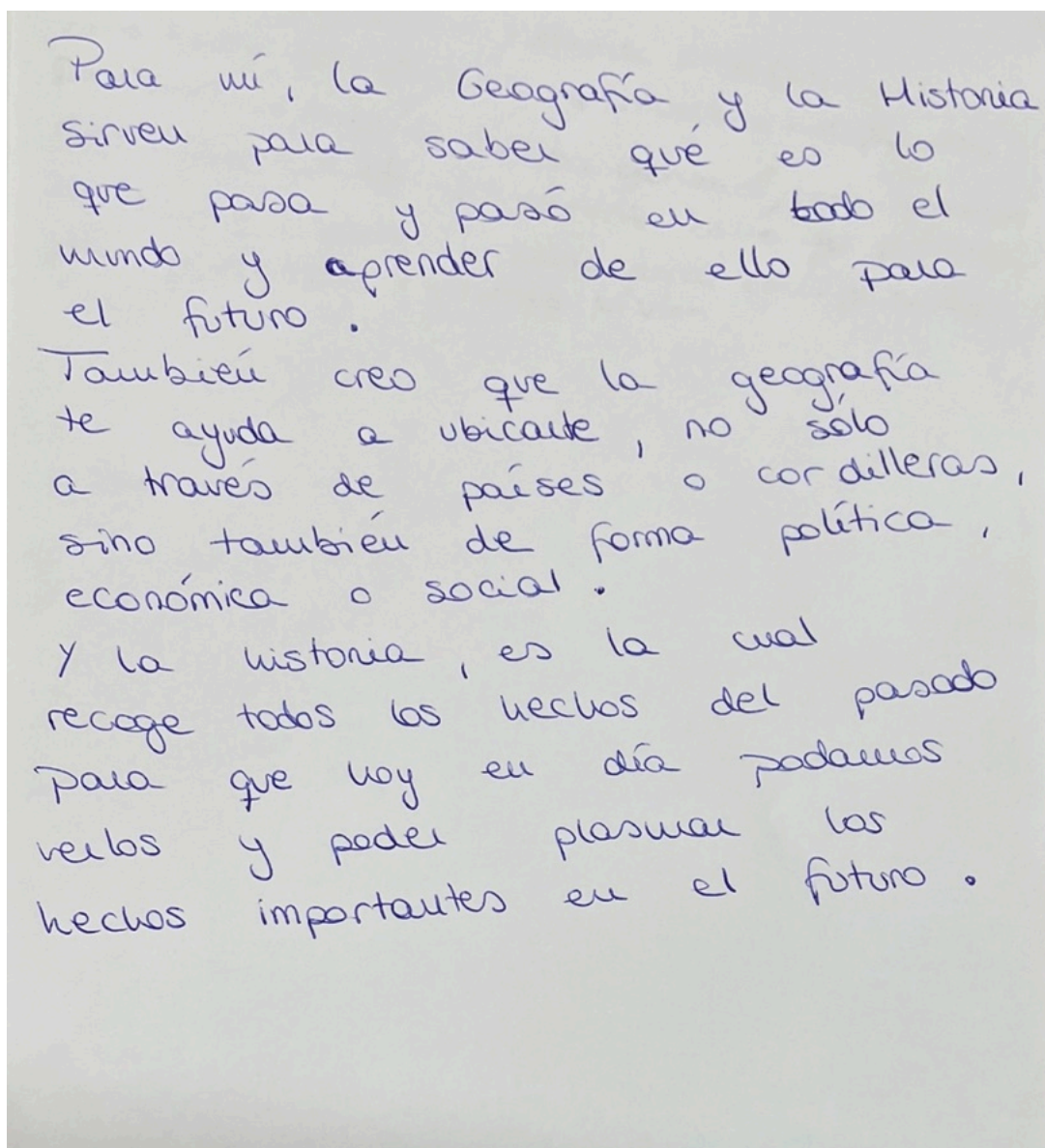
Apartado de sugerencias:



Opini3n

3. Ejemplos de las actividades ya realizadas por el alumnado¹⁸.

-Actividad 1.



¹⁸ Estas actividades son un ejemplo de las realizadas por alumnos de 3º ESO, de un Instituto en el centro de Valladolid, en el desarrollo de mis prácticas curriculares.

ANTES PENSABA... AHORA PIENSO...



Actualmente se desarrollan conflictos como el de Israel con Palestina o el de Rusia y Ucrania sin tener cuenta muchos otros problemas como el hambre o la pobreza



Pienso que la mayoría de países en el mundo se encuentran en conflictos como Colombia, Rusia, Ucrania, Indonesia, India, Pakistán, Chad, Níger, Sudán, Sudán del sur, Bielorrusia, Nepal, Bután, Bangladesh, Camboya, Tailandia, Vietnam, Laos, Myanmar, Mauritania.

¿Por qué conoces mas guerras y otras no?

Por la diferencia de importancia a nivel global de los países, por ejemplo los países desarrollados económicamente y los que tienen bajo nivel de vida.

- Actividad 2.

1. ¿Quién escribe la carta y a quién va dirigida?
Una chica que vive en África, en Chad, a su familia.
- ¿Cómo es el mensaje?
Optimista y es el que se demuestra que no en todos los países es difícil vivir, aunque aparente ser un país rico hay gente que allí no lo pasa bien. También que no es fácil ser inmigrante en un país que no es el tuyo y es que hay que soñar.
- ¿Crees que es emotivo?
Hay parte que sí es emotiva, cuando dice los recuerdos con su familia.
2. ¿Cuál es el país de origen de la persona que escribe la carta? Chad.
3. ¿A qué país ha emigrado? A Francia.
4. ¿Por qué ha emigrado? No aprecia el porqué.
5. ¿Cómo describe su situación actual y el pasado?
La del pasado es con muchos recuerdos bonitos, con su familia y su país, y la actual es en Francia como inmigrante pasando mal y luchando por conseguir una vivienda, un trabajo...

1c De dónde proceden?

De Senegal, Angola, Kinshasa, son todos de África.
Región africana

2

Escriben a las personas que quieren, su madre, mejor amigo y a sus amigos de un campamento

3

Se comportan de otra manera cuando están en otro país, hacen otras cosas, todos se desplazan a países de Europa, España, países de Europa y España también.

Todos van a Europa porque hoy riqueza y es el continente más cercano.

4

Mucha les ha sido difícil, les ha costado y a veces necesitaban ayuda.

Positivo porque vendían cosas ilegales, pero negativo, si les pillaba la policía les devolvían a su país.

Uno busaba estudiar pero no media case.

Todos han abandonado su país, familia y les resulta difícil

- Actividad 3.

~~PREGUNTAS~~
PREGUNTAS

- 1) ¿Cómo eran las vidas de estos españoles antes de migrar?
 - Eran en pésimas condiciones, ya que no tenían recursos suficientes con los que lograr sobrevivir.
- 2) ¿Por qué se fueron de España? ¿Cómo se fueron? ¿A dónde se fueron?
 - Se fueron porque no podían seguir viviendo en España, debido a sus condiciones y porque les ofrecían trabajo en Alemania.
 - Se fueron en tren
 - Se fueron a Alemania.
- 3) ¿Cómo trataron a los migrantes en su destino?
 - Les trataron muy mal, una persona afirma que se les trataba como gente sucia y otra decía que los trataban como ovejas, no los conocían por nombre sino por un número que llevaban pegado a un cartón.
- 4) ¿Cómo se sintieron al irse?
 - Obviamente tristes y les daba pena dejar su familia, cosas, casa...
- 5) ¿Encuentras alguna similitud con las personas que escribieron las cartas que hemos leído?
 - Sí, porque al fin todas son migrantes que se van de su hogar por las malas condiciones de vida y sufren un largo proceso por el que se tienen que adaptar y ~~no hacer caso a~~ ^{escuchar lo} que opina la gente de ellos.

- Actividad 4.

Relacionar

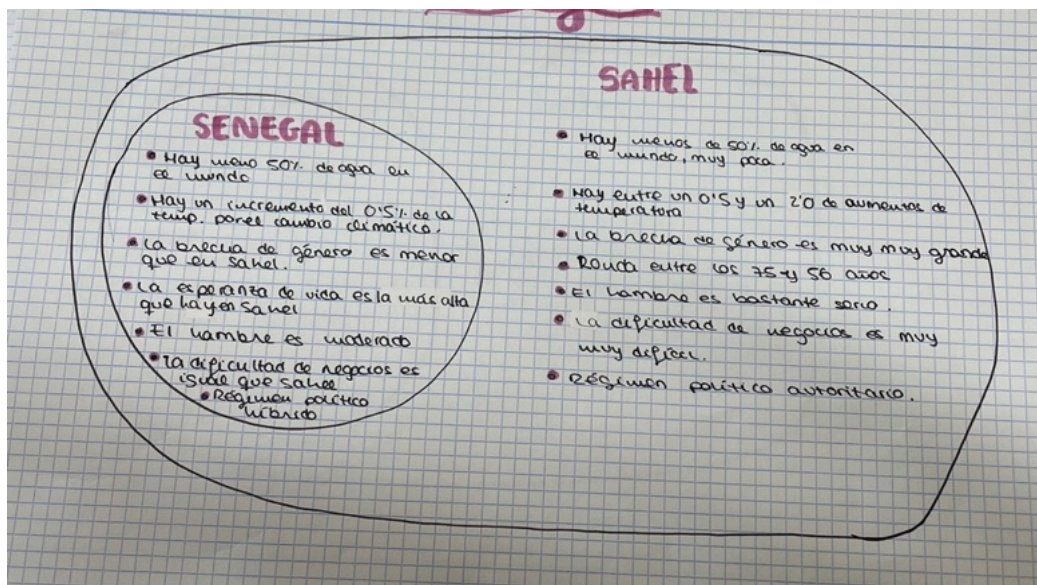
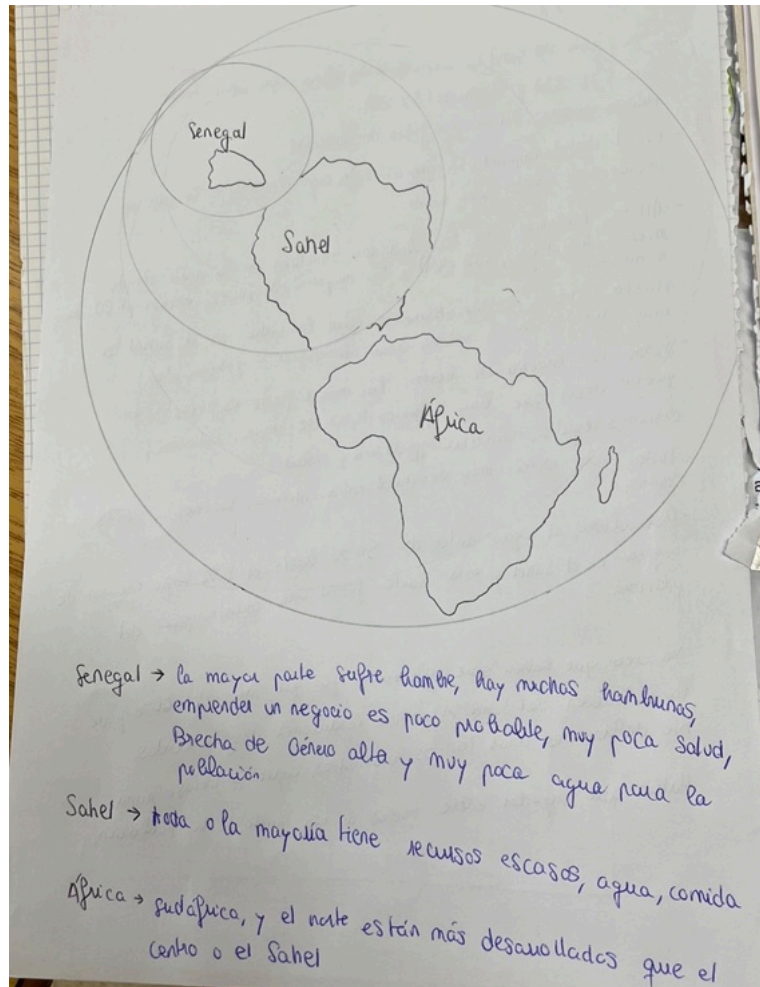
La vida en el Sahel es complicada porque está dentro de los sitios del mundo con mayor dificultad de vida; menos del 50% de las personas que lo habitan tienen agua, su esperanza de vida media ~~es~~ está entre los 50 y 62 años.

Una de las zonas por suerte menos afectadas mundialmente con menos impactos en el cambio climático.

En ciertos países cercanos al Sahel hay una gran brecha de género y en el propio Sahel no se han reunido los suficientes datos al ser tan amplio y ser desértico.

Una de las zonas con más hambre al no poder cultivar y tener una economía empobrecida.

- Actividad 5.



- Actividad 6.

ZARAGOZA

- Densidad -> Mucha
- Relieve -> Nada
- Vegetación -> Poca casi no hay
- Vías -> Locales
- Trazadas $\left\{ \begin{array}{l} \text{regular} \\ \text{irregular} \end{array} \right.$
- Trama $\left\{ \begin{array}{l} \text{abierto} \\ \text{cerrado} \end{array} \right.$

DARÍ

- Densidad -> Mucha
- Relieve -> Poca
- Vegetación -> Media
- Vías -> Locales, Regionales
- Trazadas -> Irregulares
- Trama -> Cerrada / Abierta

VALLADOLID

- Densidad -> Mucha
- Relieve -> Poca
- Vegetación -> Poca
- Vías -> Locales, Regionales
- Trazadas -> Irregular
- Trama -> Cerrada

TORDELUOS

- Densidad -> Poca / Media
- Relieve -> Poca
- Vegetación -> Mucha
- Vías -> Locales, Comarcas
- Trazadas -> Regulares
- Trama -> Abierta

URUEN

- Densidad -> Poca
- Relieve -> Media
- Vegetación -> Media
- Vías -> Locales
- Trazadas -> Irregular
- Trama -> Cerrada

CAS ALLI

- Densidad -> Mucha
- Relieve -> Poca
- Vegetación -> Poca
- Vías -> Locales, Regionales
- Trazadas -> Regulares / Irregular
- Trama -> Cerrada

- Actividad 7.

Dakar

Dakar es una ciudad mediterránea por lo tanto su origen aproximadamente es del año 15 al 16. Metiéndonos más a profundizar sobre Dakar su densidad es media, ya que por lo que se ve en la imagen no hay mucha vegetación pero tampoco es escasa. Después vamos a ver como es su trama, puede ser abierta o cerrada, pero en nuestro caso son abiertas. Ya que a la vista está de que en las calles son abiertas. Las vías desde mi punto de vista son locales. ¿Y el trazado como es? Dakar cuenta con un trazado irregular.

algunos datos:

La Catedral se fundó en 1934, el ayuntamiento en 1920, luego la estación de tren se fundó en 1908 y para terminar la mezquita se fundó en 1960.

¿Ha cambiado mi punto de vista?

Si, ya que yo me lo esperaba mucho más pobre y muchísimo más vieja. Y también he observado que tiene un alicata en su forma estética a la ciudad de París. Y por último basándome en esos datos creo que el origen de Dakar tiene origen entre el año 1900 y siglo XX, ya que su ayuntamiento se instauró en

- Actividad 8.

Gran diccionario enciclopédico Durvian (Tomo 2)

Autor. Es un diccionario hecho ~~por~~ en colaboración de Profesores^{un} Doctores^{un} catedráticos^{un} y directores^{un} de un Instituto, de la RAE y otras personas.

Año: 1985

Editorial: Durvian

Este libro contiene demasiadas definiciones y no se me ocurre ninguna palabra que oscile entre anticipado y la, recordada con lo que estamos trabajando

Historia Universal (Volumen IV: Edad Media: las bárbaras y el imperio)

Autor: Prof. Dr. Juan Bta. Weiss

Director: R. P. Ramón Ruiz Amado

Año: 1927

Editorial: E. L. R.

Este libro no contiene información de este tema debido a que trata sobre la Edad Media.

historias del mundo

Autor: José Pijoan

Año: 1969

~~Direc~~ Editorial: Salvat

En la página 158 se habla de Micronesia en donde se dice que los habitantes son descendientes de emigrantes Indios, pero no explica por qué emigraron.

- Actividad 9.

TIPOLOGÍA

- Formato
- Material
- Dimensiones
- ¿Qué representa?
- ¿Cómo lo representa?
- Época
- Contexto
- Ubicación

Fotografía 1

- Formato vertical
- Material arcilla
- Dimensiones 50 x 30 x 20
- Representa un rostro
- Antigüedad
- Ubicación algún museo
- Egipto
- Valladolid en la actualidad

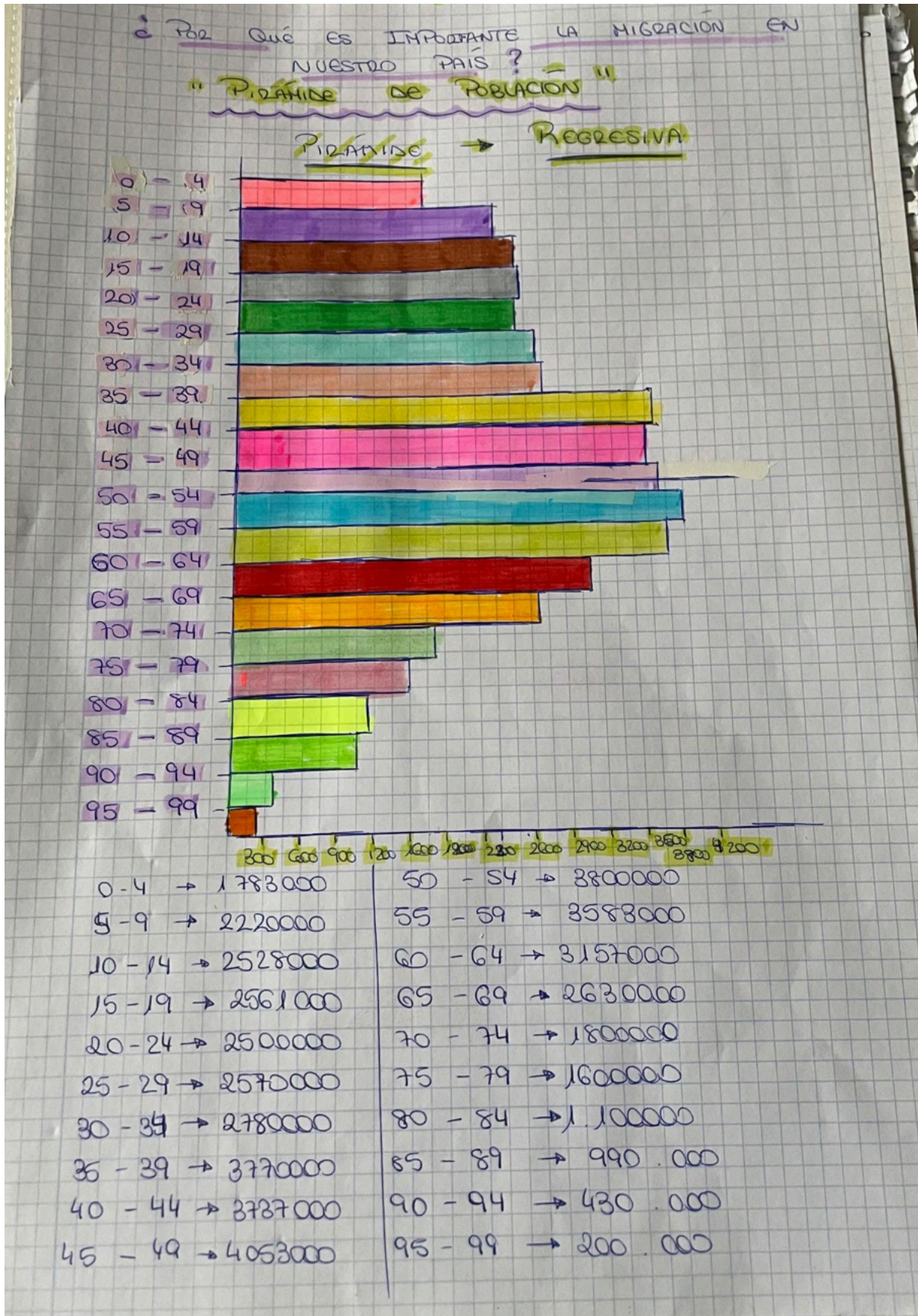
Fotografía 2

- Formato vertical
- Material yeso
- Dimensiones 100 x 50 x 30
- Representa a Jesucristo después de ser crucificado
- Se representa con dolor
- se encontrará en alguna iglesia o capilla.
- Renacimiento

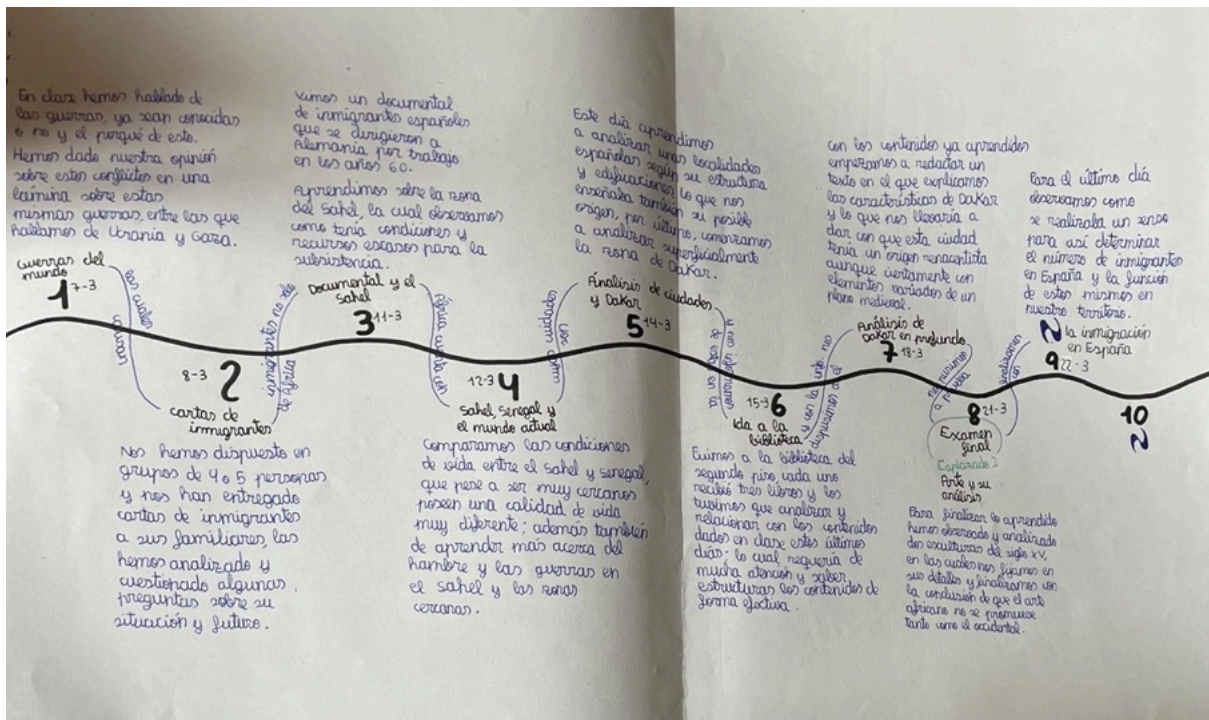
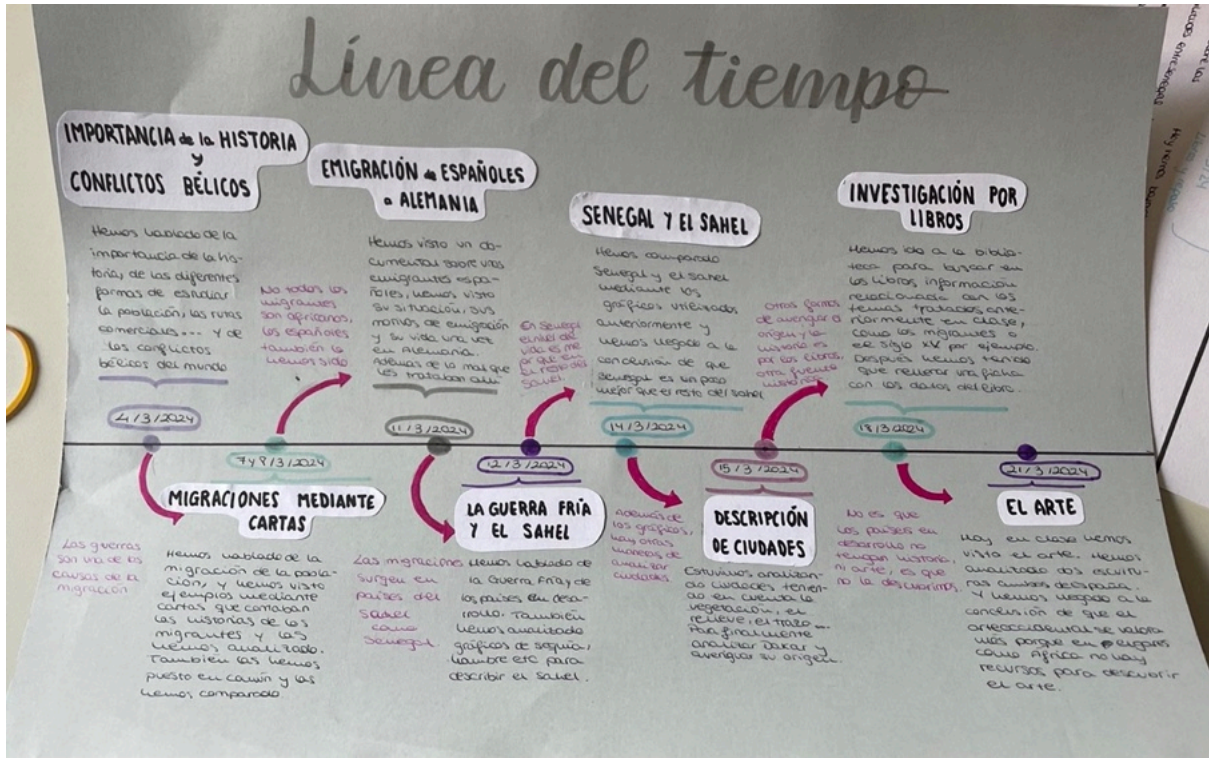
→ La diferencia de ambas esculturas primeramente es la fabricación, la primera es más antigua y se está hecha de madera policromada; un dato a tener en cuenta es que ambas están en Valladolid aunque estén fabricadas en el siglo XV en diferentes lugares

→ Teniendo en cuenta la época, que ambas esculturas están fabricadas en la misma, se puede observar los diferentes técnicos que pederos encontramos a lo largo del mundo

- Actividad 10.



Ejemplos de líneas del tiempo realizadas por alumnos:





Ejemplos de Productos finales realizados por los alumnos, cartas al director y cómic.

