



MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA,
BACHILLERATO, CICLOS, ESCUELAS DE IDIOMAS Y ENSEÑANZAS DEPORTIVAS

**Análisis de una Programación Didáctica de 4º de la ESO y
Desarrollo de la Unidad Didáctica “Revolución Industrial e
Imperialismo.”**

Presentado por:

MARC CHERMÉS VIVÓ

Dirigido por:

ÁNGEL ALEIXANDRE BLASCO

CURSO ACADÉMICO 2023-2024

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Máster, titulado “Análisis de una Programación Didáctica de 4º ESO y Desarrollo de la Unidad Didáctica *Revolución Industrial e Imperialismo*.” tiene como objetivo analizar una Programación Didáctica para el mencionado curso de la ESO, incluyendo la observación de aspectos como las competencias básicas, las situaciones de aprendizaje, los criterios de evaluación o la secuenciación y temporalización de las actividades del proceso enseñanza-aprendizaje con el objetivo de formular una propuesta de mejora pedagógica. Además, se desarrolla la mencionada Unidad Didáctica “*Revolución Industrial e Imperialismo*” para profundizar en los aspectos curriculares y didácticos previamente examinados en la primera parte de este TFM.

Palabras clave: Programación Didáctica, Competencias, Unidad Didáctica, Objetivos, Metodologías Activas, Aprendizaje Cooperativo, ABP, Geografía, Historia.

Abstract

The present Master's Thesis, entitled “Analysis of a Didactic Programming of the 4th year of ESO and Development of the Didactic Unit of Industrial Revolution and Imperialism. Great colonial empires” aims to analyse a Didactic Program for the aforementioned ESO course, including the observation of aspects such as basic competencies, learning situations, evaluation criteria or the sequencing and timing of the activities of the teaching-learning process with the objective of formulating a proposal for pedagogical improvement. In addition, the aforementioned Didactic Unit “Industrial Revolution and Imperialism” is developed to delve into the curricular and didactic aspects previously examined in the first part of this TFM.

Key words: Didactic Programming, Competencies, Didactic Unit, Objectives, Active Methodologies, Cooperative Learning, Project-based learning, Geography, History.

ÍNDICE

Introducción	6
Justificación del Trabajo Final de Máster	6
Presentación de Capítulos.....	7
Marco Legislativo Estatal y Autonómico.....	8
Contextualización Del Centro Educativo.....	10
Descripción del entorno	10
Características y datos del centro. Recursos personales y materiales	11
Instalaciones del centro y organización de los espacios.....	12
Plan de Convivencia	13
Plan de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa (PADIE)	14
Organigrama del Centro	14
Presentación y Análisis De Una Programación Didáctica.....	17
de Geografía e Historia De 4º ESO	17
Secuencia de los contenidos y temporalización	17
Competencias.....	21
Evaluación	22
Actividades TIC	23
Metodologías activas.....	24
Desarrollo de valores relativos a equidad y diversidad y desarrollo de valores éticos	25
Propuestas de mejora	26
Desarrollo De La Unidad Didáctica “Revoluciones liberales e imperialismo”	30
Introducción	30
Caracterización del Grupo Clase	30
Actividades TIC	32
Metodologías activas.....	33
Conexión con elementos transversales	34
Desarrollo de valores éticos y de equidad y atención a la diversidad	35
Distribución temporal de la UD	36
Propuesta de innovación educativa (SdA)	38
Organización de grupos, recursos y productos resultantes de la actividad	42
Desarrollo de cada sesión, contenidos, actividades y recursos.....	44
Sesión 1	44
Sesión 2	45
Sesión 3 (Primera sesión práctica).....	46
Sesión 4	47
Sesión 5	48
Sesión 6 (Segunda sesión práctica).....	49
Sesión 8	52
Sesión 9 (Tercera sesión práctica).....	52
Sesión 10	53
Concreción curricular	54
Evaluación del profesorado	57
Conclusiones	58
Referencias y Bibliografía.....	60

Legislación.....	61
Anexos.....	63
Anexo I (Actividades en el aula y examen).....	63
Anexo II (Evaluación del alumnado y autoevaluación del profesorado).....	70

Índice de Figuras

Figura 1	12
Figura 2	15
Figura 3	18
Figura 4	24
Figura 5	26
Figura 6	28
Figura 7	36
Figura 8	38
Figura 9	41
Figura 10	43
Figura 11	54
Figura 12	55
Figura Anexa 1	63
Figura Anexa 2	63
Figura Anexa 3	64
Figura Anexa 4	65
Figura Anexa 5	66
Figura Anexa 6	67
Figura Anexa 7	68
Figura Anexa 8	69
Figura Anexa 9	70
Figura Anexa 10	71
Figura Anexa 11	72
Figura Anexa 12	74
Figura Anexa 13	75
Figura Anexa 14	75
Figura Anexa 15	76
Figura Anexa 16	77

Listado de siglas:

ABP: Aprendizaje Basado en Problemas

CC: Competencia ciudadana.

CCEC: Competencia en conciencia y expresión culturales.

CCL: Competencia en comunicación lingüística.

CD: Competencia digital.

CE: Competencia emprendedora.

CdE: Consejo de Europa.

CP: Competencia plurilingüe.

CPSAA: Competencia personal, social y de aprender a aprender.

GyH: Geografía e Historia.

LOMLOE: Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación.

MM.AA.: Metodologías activas.

SdA: Situación de aprendizaje.

STEM: Science, Technology, Engineering and Mathematics.

TIC: Tecnologías de la Información y Comunicación.

ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible.

UD: Unidad Didáctica.

Introducción

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se constituye como una fase esencial en la vida académica del alumnado, pues es primordial para el futuro desarrollo del estudiantado. Los y las docentes, máximos exponentes de la misma, nos erigimos como pilar fundamental para que nuestros estudiantes puedan desarrollar de la manera más efectiva sus habilidades.

Así pues, en esta etapa formativa residen valores tan remarcables para el alumnado como la asunción de sus deberes, el conocimiento de sus derechos, la práctica de la tolerancia y la solidaridad y, en definitiva, su preparación para el ejercicio de una ciudadanía democrática.

Reside, también, el conocimiento, valoración y respeto de los aspectos básicos de la cultura e historia propias de su país y también de otros, incluyendo, entre estos aspectos básicos, el patrimonio artístico y cultural, el multilingüismo y la multiculturalidad del planeta, que ha de valorarse y respetarse de igual manera.

La educación es también un cimiento básico que ha de proporcionar el desarrollo de habilidades y destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información, con capacidad de distinción y sentido crítico, para ser capaces de adquirir conocimientos nuevos.

Las disciplinas humanísticas y sociales, como la Geografía y la Historia, cobran un papel fundamental. A lo largo de este Trabajo Final de Máster (TFM) analizaremos aspectos relativos a la pedagogía y didáctica presentes en el actual sistema educativo español a través del análisis de una Programación Didáctica de 4º de la ESO y a través del desarrollo de una Unidad Didáctica incluida en el temario de Geografía e Historia de este para la Comunitat Valenciana.

Justificación del Trabajo Final de Máster

El presente TFM se apoya en Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y en el Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria.

A raíz de este nuevo marco legislativo, se plantean numerosos retos a abordar por parte de la comunidad docente, pues la LOMLOE introduce infinitud de aspectos nuevos que han de tenerse en cuenta a la hora del desarrollo de la función pedagógica. El presente TFM se sustenta en dicha Ley para analizar una programación didáctica y observar cuáles son las propuestas que plantea para hacer frente a estos nuevos retos. Asimismo, esta Ley es la norma jurídica que recoge todos los aspectos pedagógicos y curriculares esenciales sobre los cuales se desarrolla la Unidad Didáctica propuesta en este TFM.

Presentación de Capítulos

En el presente TFM se aborda, por una parte, en un primer bloque, la contextualización de un centro de Educación Secundaria Obligatoria, incidiendo sobre sus características y funcionamiento. A causa de ausencia de una Programación Didáctica para la asignatura de Geografía e Historia en este centro educativo, se ha optado por el análisis de una Programación Didáctica propuesta por una editorial, en este caso la Editorial Voramar Santillana, de la cual se estudiarán aspectos como la implementación de metodologías activas, los criterios de evaluación, las competencias a adquirir por parte del alumnado o la secuenciación de los contenidos, entre otros elementos.

Por otra parte, en un segundo bloque, se plantea el desarrollo de una Unidad Didáctica, atendiendo a todos los aspectos relativos a su implementación en el aula. En concreto, desarrollaremos la UD de “Revolución Industrial e imperialismo” prevista para 4º de la ESO.

Marco Legislativo Estatal y Autonómico

Por lo que respecta a la normativa legal, hemos de hacer referencia, en primer lugar, a la Constitución Española de 1978, especialmente a su Artículo 27, en el que se establecen, entre otros, los siguientes aspectos: “Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.”

Por otra parte, ha de destacarse la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, es decir, la LOMLOE, que es la normativa legal en materia educativa que rige a nivel estatal.

Además, a nivel curricular, la normativa estatal reside en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria y en la Orden EFP/754//2022, de 28 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de Gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

A nivel autonómico, en el caso de la Comunitat Valenciana, hemos de destacar el Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Respecto al funcionamiento de los centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria, hemos de mencionar el Decreto 252/2019, de 29 de noviembre, del Consell, de regulación de la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. Asimismo, tras el cambio de gobierno a nivel autonómico en mayo de 2023, ha de reseñarse la Resolución de 27 de junio de 2023, del secretario autonómico de Educación y Formación Profesional, por la que se aprueban las instrucciones para la organización y el

funcionamiento de los centros que imparten educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato durante el curso 2023-2024.

En cuanto a los criterios de evaluación y criterios de calificación, hemos de destacar la normativa autonómica valenciana que regula dichos aspectos. Así pues, en primer lugar, cabe destacar la Orden 19/2023, de 29 de junio, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regulan los procedimientos derivados del Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establecen la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria, y del Decreto 108/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establecen la ordenación y el currículo de Bachillerato, así como la organización y el funcionamiento del Bachillerato nocturno y a distancia en la Comunitat Valenciana.

Por lo que se refiere a la tutoría y a la orientación académica, hemos de destacar las siguientes dos normativas: por una parte, el Decreto 72/2021, de 21 de mayo, del Consell, de organización de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano y, por otra parte, la Orden 10/2023, de 22 de mayo, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regulan y se concretan determinados aspectos de la organización y el funcionamiento de la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano.

Asimismo, cabe mencionar los decretos relativos a la atención del alumnado con necesidades educativas especiales (NEA), que en el caso de la Comunitat Valenciana son los siguientes: Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano y el Decreto 105/2022, de 5 de agosto, del Consell, de organización y funcionamiento de los centros de Educación Especial.

Además, debemos incluir la Orden 20/2019, de 30 de abril, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, por la cual se regula la organización de la respuesta educativa para la inclusión del alumnado en los centros docentes sostenidos con

fondos públicos del sistema educativo valenciano, modificada por Orden 10/2023, de 22 de mayo, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte.

Por último, haremos referencia a la normativa relativa a la convivencia en los centros de Enseñanza Obligatoria Secundaria, que en el caso valenciano es la siguiente: el Decreto 195/2022, de 11 de noviembre, del Consell, de igualdad y convivencia en el sistema educativo valenciano, el Decreto 233/2004, de 22 de octubre, del Consell de la Generalitat, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar en los Centros de la Comunidad Valenciana, modificado por Decreto 136/2012, de 14 de septiembre, del Consell y la Orden 62/2014, de 28 de julio, de la Conselleria de Educación Cultura y Deporte, por la que se actualiza la normativa que regula la elaboración de los planes de convivencia en los centros educativos de la Comunitat Valenciana y se establecen los protocolos de actuación e intervención ante supuestos de violencia escolar.

Contextualización Del Centro Educativo

Descripción del entorno

El IES Alcalans se encuentra emplazado en la “Vall dels Alcalans”, una subcomarca histórica dentro de la comarca valenciana de la Ribera Alta (Provincia de Valencia). Es el único centro de Secundaria y Bachillerato de la zona y presenta un claustro de más de 80 docentes y alrededor de 750 alumnos y alumnas. Se encuentra a unos 25 km de la ciudad de València y a unos 10 km de otra gran ciudad del área metropolitana de València.

El alumnado del IES Alcalans proviene principalmente de tres centros de primaria adscritos: el CEIP Montroi (Montroi), el CEIP Sant Pere Apòstol (Real) y el CEIP Evaristo Calatayud (Montserrat). Ha de destacarse, además, que las tres localidades mencionadas se encuentran inmersas en un proceso de constante transformación, especialmente la localidad de Montserrat, que en los últimos años ha visto incrementar su población de manera muy importante.

Esta realidad demográfica se debe a la proximidad de Montserrat al área metropolitana y a que el precio del suelo es mucho más barato que en localidades limítrofes como Torrent o Picassent. Asimismo, ha de destacarse que la expansión urbanística se ha dado principalmente en urbanizaciones de chalés y no en el núcleo urbano. Para atender al alumnado residente en urbanizaciones, la “Conselleria d’Educació, Cultura i Esport” ha facilitado transporte público.

Por lo que respecta al alumnado extranjero, se sitúa alrededor del 15% del total de los alumnos y alumnas del centro, si bien el número de nacionalidades presentes también se ha ido incrementando progresivamente.

Los alumnos de nacionalidad rumana suponen el 38% del total de los alumnos extranjeros, seguidos en la actualidad por el alumnado de nacionalidad colombiana. Este hecho implica un aumento de la diversidad cultural, pero también supone un aumento del alumnado que desconoce la lengua valenciana/catalana, es decir, la lengua cooficial de la Comunitat Valenciana y que, a su vez, es la lengua hablada mayoritariamente por los alumnos de Real, Montroi y Montserrat, pues se trata de localidades que se encuentran en zona valencianohablante.

Características y datos del centro. Recursos personales y materiales

El IES Alcalans se inauguró en el año 2004 y no fue hasta el curso 2021-2022 que se finalizaron las obras para ampliar sus instalaciones con el objetivo de dar respuesta al aumento de número de alumnos, cuestión que se aborda de manera más amplia en el siguiente apartado.

En cuanto a la plantilla del profesorado, se ha de destacar que poco más de una cuarta parte del claustro es personal permanente, siendo esta una tendencia que se ha agravado. Esto implica que la plantilla sea, en general, poco “estable”, aunque es cierto que prácticamente la mitad del profesorado repite en comisión de servicio o como interino. Por lo que respecta al personal PAS, se debe señalar que actualmente el centro dispone de una

auxiliar administrativa, pero dadas las condiciones del centro, es prioritario disponer de un/a segundo/a secretario/a, así como reclasificar la plaza actual de gestión para un C1.

Instalaciones del centro y organización de los espacios

Por lo que respecta a los espacios del Instituto de Educación Secundaria Alcalans (IES Alcalans), hemos de destacar, en primer lugar, que el volumen de alumnos y alumnas ha aumentado considerablemente en los últimos años. En la Figura 1, se puede observar cómo en los últimos tres años el número de alumnado se ha incrementado en dos centenares de alumnos. Este aumento se da, además, después de finalizar una remodelación y ampliación del instituto en 2021, y atendiendo al volumen de alumnos de aquel momento, no al actual.

CURS ESCOLAR	NOMBRE ALUMNAT
2017-2018	480
2018-2019	516
2019-2020	548
2020-2021	561
221-2022	617
2022-2023	681
2023-2024	753

Figura 1

Figura 1: Número de alumnado y su evolución por curso escolar (2017-2024).

Fuente: Informe IES Alcalans.

Por otra parte, hade señalarse que, por lo que se refiere a la gestión de los espacios en el IES Alcalans, se han contemplado para el curso actual (2023-2024), las dos opciones más habituales o “tradicionales”. Estas son las siguientes: aulas materia y aulas de referencia del grupo/aulas específicas. Con todo, una vez realizado el cálculo horario de horas necesarias para cada departamento, quedaban varios departamentos sin un aula, por lo que la primera opción (aula materia), hubo de ser descartada. Con esta situación se creaba una discriminación hacia muchos departamentos al no poder dotar al centro de las ventajas de las aulas materia, desplazando a su vez a al alumnado sin ningún tipo de razón pedagógica.

La segunda opción, es decir, la tradicional o aula de referencia, es la más adecuada desde el punto de vista de organización y da respuesta a las necesidades educativas. Así pues, atendiendo a todos los motivos expuestos anteriormente, el curso escolar en el IES Alcalans se ha organizado de la siguiente manera:

- En la planta baja del centro encontramos los siguientes espacios: aulas generales (de la A01 a la A07, destinadas a 1º ESO -grupos de A al G-), aula general A10 (2º ESO A), AD2 (4º PDC), A08 (aula de informática para la ESO), A09 (aula 2º FPB Informática) y el antiguo comedor (aula 1º FPB Informática).
- En el primer piso encontramos los siguientes espacios: A11 (2º ESO PAC), de la A12 a la A17 (2º ESO -grupos B al G-), E11 (2º GM Informática), aulas específicas (de la E11 a la E18).
- En el segundo piso encontramos los siguientes espacios: de la A22 a la A26 (todos los grupos de 3ºESO exceptuando el grupo E), E25 (3º PDC), E24 (1º GM Informática), E18 (2º FPB Alimentación). También encontramos el resto de las aulas específicas.
- Por lo que respecta a los espacios exteriores, como se puede observar en la Figura 2, encontramos, por una parte, dos grandes pistas dedicadas a deportes como el fútbol y el baloncesto.
- Por último, colindando con una de estas pistas, encontramos un espacio que dispone de diversas mesas de madera para el descanso del alumnado en los recreos. Además, esta es la única área con un espacio verde.

Plan de Convivencia

El actual Plan de Convivencia es un documento que fue elaborado en 2017, consta de 97 páginas y se ha de sintetizar y actualizar cada curso para adaptarlo a la realidad del centro.

Así pues, se está trabajando en sustituir este documento por el Plan de Convivencia e Igualdad. Las indicaciones de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport establecen que:

Campus de Valencia
 Paseo de la Alameda, 7
 46010 Valencia
universidadeuropea.com

“El Plan de igualdad y convivencia tiene como objetivo primordial la promoción de la igualdad, la coeducación, el respeto a la diversidad sexual, de género y familiar, la convivencia, la prevención de los conflictos y la gestión o la resolución pacífica de éstos, prestando especial atención a la violencia de género, la igualdad en la diversidad y la no discriminación, atendiendo y respetando las circunstancias, condiciones y características personales del alumnado.

Plan de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa (PADIE)

Es necesario reestructurar el PADIE del centro porque no está adaptado a la realidad del IES Alcalans, pues actualmente sólo es un vaciado de la normativa, en términos generales. EL PADIE Es un principio que debe regir toda la enseñanza básica para proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades. El sistema educativo debe procurar medidas flexibles que se adecuan a las diferencias individuales y ritmos de maduración de cada uno de los alumnos.

Organigrama del Centro

Hemos de atender al Artículo 9 del DECRETO 252/2019, de 29 de noviembre, del Consell, de regulación de la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional (en adelante DECRETO 252/2019).

El Decreto 252/2019 establece que el equipo directivo lo conforman: “Las personas titulares de los órganos unipersonales de gobierno de los centros constituyen el equipo directivo del centro”. Asimismo, en este mismo artículo, se destaca que: “el equipo directivo es el órgano ejecutivo del gobierno de los centros y estará integrado por las personas titulares de la dirección, de la vicedirección, de las jefaturas de estudios, de la secretaría y, si procede, aquellas personas incorporadas al equipo directivo en función de las características del centro.



Figura 2

Figura 2: Organigrama de centro del IES Alcalans.

Fuente: Elaboración propia.

Por lo que respecta a las funciones de cada uno de los órganos de gobierno mencionados, hemos de empezar hablando de las funciones atribuidas al equipo directivo del centro, recogidas en el artículo 17 del Capítulo I del Decreto 252/2109. Así pues, entre las múltiples funciones del equipo directivo, hemos de destacar, entre otras, las siguientes: “velar por el buen funcionamiento del centro docente público (...); estudiar y presentar al claustro de profesorado y al consejo escolar para fomentar la participación coordinada de toda la comunidad educativa (...); coordinar la elaboración y las propuestas de actualización del proyecto educativo (...); velar por la aplicación del proyecto lingüístico del centro; coordinar al personal; gestionar los recursos del centro o garantizar que el proyecto educativo del centro, la PGA, las prácticas educativas y todas las actuaciones que se desarrollan en cada uno de los niveles de respuesta establecidos en el Decreto 104/2018 tengan en cuenta las líneas generales de actuación indicadas en el mismo decreto,

considerando la idiosincrasia de cada centro y el análisis de los factores que facilitan o dificultan la inclusión en el contexto escolar, familiar y sociocultural; impulsar el desarrollo de actuaciones para la igualdad entre mujeres y hombres (...); fomentar la participación del centro en proyectos europeos (...); velar por el máximo desarrollo de las capacidades del alumnado (...); o velar por el cumplimiento de la normativa en materia de protección de datos y de prevención de riesgos laborales”.

En cuanto a las funciones de la dirección de estudios, establecidas en el artículo 20 del Capítulo I del mencionado decreto, hemos de resaltar, entre otras, las siguientes: “coordinar los diferentes planes y proyectos desarrollados por el centro, las actividades de carácter académico, la orientación y tutoría, las programaciones didácticas (...); elaborar el calendario de actividades docentes y no docentes (...); establecer el procedimiento de evaluación de las faltas del alumnado (...); coordinar la acción tutorial”. Asimismo, hemos de destacar las funciones de secretaría del centro, establecidas en el artículo 21 del mencionado decreto. Entre estas, destacamos las siguientes: “ordenar el régimen económico del centro (...); actuar como secretaria o secretario de los órganos colegiados del centro (...); custodiar las atas, libros, archivos del centro docente y sus documentos oficiales de evaluación (...); acceder al sistema informático de gestión académica y administrativa de los centros educativos (...); velar por el buen uso y conservación de las instalaciones docentes (...).

Por lo que respecta al Departamento de Orientación, recogidas en el Artículo 45 del Decreto 252/2019, hemos de remarcar, entre otras, las siguientes: “la planificación, desarrollo y evaluación de actuaciones y programas preventivos que contribuyen a eliminar las barreras a la inclusión (...); la prevención y detección temprana de dificultades de aprendizaje (...); la prevención y detección temprana de dificultades de aprendizaje (...); formar parte del equipo de transición de los centros educativos (...)

Presentación y Análisis De Una Programación Didáctica de Geografía e Historia De 4º ESO

Este apartado del trabajo está dedicado a presentar y analizar una programación didáctica de Geografía e Historia de 4º de la ESO, centrándonos en aspectos y elementos esenciales, como son los objetivos, las competencias a adquirir por parte del alumnado, los saberes básicos, los criterios de evaluación que se implantan y la temporalización del proceso enseñanza-aprendizaje, así como también elementos que resultan en cierta medida novedosos, como las SdA, que se incluyen en la nueva Ley de Educación a nivel estatal, la conocida como LOMLOE.

En este caso, hemos decido analizar una propuesta de Programación Didáctica establecida desde la editorial Santillana, que tiene como nombre “Proyecto CONSTRUÏM MONS”. Según el mismo Proyecto, su propósito es colaborar con el profesorado para “abordar los retos que plantea la LOMLOE y contribuir a educar mejores personas, con mentes despiertas que avancen hacia un mundo mejor”.

Asimismo, se proponen elementos de mejora de la misma, con el objetivo de introducir o modelar ciertos aspectos de la Programación Didáctica en vistas a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Secuencia de los contenidos y temporalización

En primer lugar, hemos de desarrollar cómo propone el Proyecto “CONSTRUÏM MONS” la secuenciación de los contenidos. Como base del Proyecto, ha de destacarse que para la organización de cada UD se propone girar en torno a una Situación de Aprendizaje que resulte motivadora, real y próxima al alumnado.

Para ello, se propone que las UD sigan una ruta didáctica que se divida en cuatro fases distintas: “despertar la curiosidad del alumnado y tomar consciencia de la situación/problema; desarrollar el aprendizaje de los saberes básicos necesarios y las habilidades de pensamiento; pasar a la acción mediante la aplicación de lo que se ha aprendido en tareas complejas y con un fuerte sentido competencial y, por último, la valoración de lo que se ha aprendido.”

Partiendo de esta premisa, en la siguiente Tabla se expone cada UD con sus saberes básicos o contenidos asociados, así como la temporalización que se propone para el desarrollo de cada una de las UD:

UNIDAD DIDÁCTICA	SABERES BÁSICOS/CONTENIDOS	TEMPORALIZACIÓN
“Introducción a la Historia”.	Sin especificar	Inicio de curso
1.“La crisis del Antiguo Régimen. El origen del mundo contemporáneo”.	Cómo eran la sociedad y la economía en el Antiguo Régimen; los diferentes sistemas políticos; la Ilustración; el absolutismo borbónico en España; la práctica del despotismo ilustrado.	2 últimas semanas de septiembre y primera de octubre.
2.“Revoluciones liberales: la conquista de los derechos individuales y colectivos.”	El desarrollo de la Revolución Americana; el inicio de la Revolución Francesa; la radicalización de la Revolución Francesa; la Europa napoleónica; la vuelta al Antiguo Régimen: la Restauración; nuevas oleadas revolucionarias (1820-1848); los nacionalismos. La unificación italiana; la unificación alemana.	3 semanas de octubre.
3.“Revolución Industrial e imperialismo. El repartimiento del mundo”	La Gran Bretaña: inicio de la Revolución Industrial; las primeras industrias pioneras; el impacto de la revolución de los transportes; la segunda revolución industrial; la expansión de revolución industrial; población y ciudades en el tiempo de la industrialización; la sociedad de	Tres primeras semanas de noviembre.

Figura 3

	clases; el nacimiento del movimiento obrero; el imperialismo; imperios coloniales; la organización de las colonias y sus efectos.	
4. "La transformación de España en el siglo XIX. La revolución liberal".	La Guerra de la Independencia y las Cortes de Cádiz; Fernando VII, la vuelta del absolutismo; la independencia de las colonias hispanoamericanas; Isabel II y la construcción del Estado Liberal; el Sexenio Democrático; la Restauración; el retraso de la Industrialización; el movimiento obrero.	Última semana de noviembre y primera de diciembre.
5. "El difícil inicio del siglo XX. La Primera Guerra Mundial."	Causas de la Gran Guerra; el estallido de la guerra; desarrollo de la guerra; la vida durante la guerra; la paz y las consecuencias de la guerra; origen de la Revolución Rusa (1905) ; de las revoluciones de 1917 a la guerra civil.	Enero tras la vuelta de vacaciones.
6. "El periodo de entreguerras: crisis económica y totalitarismos."	La frágil recuperación económica de los años veinte; el Crack de 1929 y la Gran Depresión; la crisis de las democracias; la Italia fascista; el camino hacia la Alemania nazi; el nacimiento de la URSS; la URSS bajo la dictadura estalinista.	Tres primeras semanas de febrero.
7. "La Segunda Guerra Mundial". El mundo cerca de la destrucción"	Causas de la Segunda Guerra Mundial; la ofensiva alemana; el contraataque aliado; el Holocausto; los países ocupados; el final de la guerra y cambios territoriales; otras consecuencias de la guerra.	Cuarta semana de febrero y dos primeras de marzo.
8. "España: de la crisis del 98 a la Guerra Civil."	El desprestigio del sistema político de la Restauración; la proclamación de la Segunda República; un tiempo de reformas; la crisis de la República; el inicio de la Guerra Civil; el desarrollo de la Guerra Civil; vivir en tiempos de la Guerra Civil; consecuencias de la guerra.	Dos semanas de marzo y una de abril.

<p>9.“La Guerra Fría. Un periodo que estremeció al mundo”.</p>	<p>Qué fue la Guerra Fría; los bloques de la Guerra Fría; hostilidades abiertas entre las dos grandes potencias (1948-1953); los años de coexistencia pacífica (1953-1962); el retorno a la máxima tensión (1963-1973); el camino hacia el final de la Guerra Fría (1973-1991).</p>	<p>Tres últimas semanas de abril.</p>
<p>10.“La descolonización del mundo”.</p>	<p>Las causas de la descolonización; la independencia de India y de Pakistán; la descolonización del sureste asiático y Oceanía; la descolonización de Oriente Próximo y el Magreb; la independencia de la África subsahariana; independencia y desarrollo económico.</p>	<p>Dos primeras semanas de mayo.</p>
<p>11.“Grandes cambios en el mundo desde 1945. Tensiones y retos”.</p>	<p>Economía y sociedad del mundo occidental; evolución de Europa Occidental; Estados Unidos, una gran potencia del mundo occidental; América Latina; dictaduras, revoluciones y indigenismo; de la URSS a la Federación de Rusia; la evolución de África después de la Guerra Fría; el mundo islámico.</p>	<p>Dos últimas semanas de mayo</p>
<p>12.“España: el cambio de la dictadura a la democracia”.</p>	<p>Qué fue el Franquismo; la época de la autarquía; la época del desarrollismo; el final de la dictadura; el inicio de la Transición; la España democrática; economía y sociedad en la España democrática.</p>	<p>Junio</p>

Figura 3: Unidades Didácticas, saberes básicos asociados y temporalización propuestas por el “Proyecto CONSTRUÍM MONS”.

Fuente: Elaboración propia.

Así pues, como podemos observar en la Figura 3, la propuesta para el curso de 4º de la ESO, divide el temario de GyH en 12 unidades didácticas que abarcan desde la crisis del Antiguo Régimen hasta el mundo actual. Para ejemplificar el desarrollo de las UD entorno a una SdA, podemos tomar como ejemplo el caso de la UD número 1, que como puede observarse en la Figura 6, tiene el título de “La crisis del Antiguo Régimen. El origen del mundo contemporáneo”, que pretende desarrollar la SdA como punto de partida a través de la siguiente pregunta: ¿cómo contribuye la educación al avance de la sociedad?

Esta SdA (y la de UD ligada ella) responden a un ODS, al igual que todas las demás propuestas en este proyecto. En este caso se liga la UD de “La crisis del Antiguo Régimen. El origen del mundo contemporáneo” con el ODS número 4 (Educación de calidad), partiendo de La Ilustración como movimiento cultural e intelectual que permitió la divulgación del conocimiento.

Otro ejemplo que podemos destacar es la SdA que se propone para la UD número 11, que tiene por título “Grandes cambios en el mundo desde 1945. Tensiones y retos”. Esta UD va ligada al ODS número 17, “alianzas para alcanzar las metas”, y en esta la SdA que se plantea gira en torno al conocimiento de las instituciones de la UE a través de la siguiente pregunta: ¿cómo contribuye la UE al objetivo de conseguir la paz?

Competencias

Por lo que respecta a las competencias, se siguen las recomendaciones establecidas por el Consejo Europeo, las cuales quedan recogidas en la Recomendación del Consejo Europeo, de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Estas se definen por el mismo CdE como “aquellas que todas las

personas necesitan para la realización y el desarrollo personales, la ocupabilidad, la integración social, un estilo de vida sostenible, el éxito en la vida en sociedades pacíficas, un modo de vida saludable y una ciudadanía activa”.

Las competencias se dividen entre competencias clave, transversales y específicas, siendo que estas últimas se vinculan directamente a las materias o áreas y se establecen de tal manera que, la evaluación de estas se pueda inferir de manera directa al grado de logro o consecución de los objetivos de la etapa y de las competencias clave.

Así pues, la LOMLOE, siguiendo las recomendaciones del Consejo Europeo, establece como competencias clave las siguientes: competencia en comunicación lingüística, competencia plurilingüe, competencia digital, competencia ciudadana, competencia en conciencia y expresión culturales, competencia emprendedora, competencia personal, social y de aprender a aprender y competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería. Según estas bases, la programación se planifica conectando los saberes básicos con “la realidad que promueve el aprendizaje competencial”. Por lo que se refiere a las competencias específicas, la programación se centra en las competencias específicas establecidas por el Currículo valenciano de Geografía e Historia que establece el DECRETO 107/2022.

Por tanto, en esta propuesta pedagógica, las competencias clave se convierten en el elemento esencial y que orienta el currículo y el perfil de alumno egresado y se concretan en competencias específicas, que se apoyan tanto en los saberes básicos (contenidos) como en los criterios de evaluación para el desarrollo de una programación organizada a partir de las SdA.

Evaluación

Por lo que respecta a la evaluación, esta propuesta pedagógica propone un tipo de evaluación que es competencial, según la cual, los criterios de evaluación permiten

determinar el progreso en la adquisición de las competencias específicas y cabe entenderlos como herramientas de diagnóstico en relación al nivel de cumplimiento que se espera de dichas competencias específicas.

No obstante, esta propuesta pedagógica no va más allá de esta mera definición de “evaluación competencial”, es decir, relaciona todos los criterios de evaluación con las competencias específicas, pero no recoge ningún tipo de baremación porcentual de las mismas, dejando al libre albedrío del o de la docente el establecimiento de dichos porcentajes de evaluación.

Actividades TIC

Por lo que se refiere las actividades TIC, la pedagógica establece en sus bases que se ha integrar la enseñanza digital en el conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje para desarrollar la competencia digital de los alumnos y alumnas y también como una herramienta de enseñanza y de aprendizaje.

En este sentido, se dispone un banco de recursos amplísimo que incluye actividades TIC, desde la gamificación (a través de herramientas/aplicaciones como Genially) hasta proyectos de investigación. Este banco de recursos se ha creado, casi íntegramente, a partir del trabajo y propuestas de docentes de secundaria del conjunto de España.

El proyecto educativo también un libro digital en el que se incluyen numerosas actividades TIC, aunque es únicamente accesible para los y las docentes, por lo que trasladar estas actividades al alumnado e individualizarlas implicaría un reto difícil. Por poner ciertos ejemplos, se proponen actividades TIC que involucran ejercicios como relacionar conceptos con definiciones o el análisis de obras de arte principalmente pictóricas con elementos interactivos que explican el contexto histórico de cada obra.

En este sentido, habría de ser cada profesor/a, con los recursos disponibles en el aula, el que, a través de herramientas como proyectores, pudiese trasladar las actividades al conjunto del aula para realizarlas en conjunto.

Esta propuesta pedagógica también plantea otro tipo de actividades que podríamos calificar como actividades TIC, como por ejemplo la elaboración de vídeos o reportajes cortos. Una de las propuestas que pone encima de la mesa este proyecto es la entrevista por parte de los alumnos a personas conocidas que vivieron la Transición. Para esta tarea, que se inserta en la UD número 12, titulada “España: el cambio de la dictadura a la democracia”, el alumnado ha de buscar información de la época para preparar las preguntas sobre diferentes cuestiones como los cambios en la vida cotidiana, seleccionar el perfil del/la entrevistado/a, montar el video y presentarlo en clase para finalmente abrir un debate sobre el cambio que supuso la Transición.



Figura 4

Figura 4: Actividad TIC propuesta por el Proyecto “CONSTRUÏM MONS”.

Fuente: Editorial Voramar Santillana.

Metodologías activas

La metodología activa que plantea esta propuesta didáctica se basa principalmente en el Aprendizaje basado en Problemas (ABP), aunque en ningún momento se expone la nomenclatura de la misma ni se habla del concepto “metodología activa” o “innovación docente”.

En este sentido, podemos destacar que se proponen tareas que podrían tener la nomenclatura de ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos). El Aprendizaje Basado en Proyectos es “un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase” (Blank, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997), y tiene sus raíces en el constructivismo de Piaget.

Entre las múltiples tareas relacionadas con esta metodología activa que propone la propuesta pedagógica objeto de estudio, podemos destacar la construcción de una línea temporal acerca de la carrera espacial. Esta actividad se insertaría en la UD relativa a la Guerra Fría y se plantea su realización en 3 fases: en primer lugar, los estudiantes han de buscar la información que necesitan siguiendo una serie de criterios (personajes protagonistas, satélites, sondas y naves, así como instituciones), posteriormente han de ordenar cronológicamente la información y decidir el tipo de línea cronológica a realizar y, por último, han de exponer el trabajo en clase y valorar globalmente el mismo.

Desarrollo de valores relativos a equidad y diversidad y desarrollo de valores éticos

Por lo que respecta a los aspectos relativos a equidad, diversidad y valores éticos, la propuesta pedagógica los plantea de manera transversal a lo largo de todas las Unidades Didácticas expuestas anteriormente, tal y como se dispone en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria y en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Se proponen numerosas actividades para trabajar en el aula o fuera del horario lectivo por parte del alumnado. En todas las UD de esta propuesta pedagógica existe un apartado al que se le da el nombre de “Comprendo Perspectivas”; en el caso de la UD 11 “Grandes cambios en el mundo desde 1945. Tensiones y retos”, se propone analizar la “cuestión racial” en EE.UU.

Se plantea analizar aquí la lucha de la población afroamericana por la conquista de sus derechos y se propone una actividad de investigación sobre momentos claves en la lucha por la igualdad de la comunidad negra en EE. UU, entre otros ejemplos, Rosa Parks, los nueve de *Little Rock* o Martin L. King y la marcha sobre Washington, para realizar una posterior reflexión en clase sobre aspectos como la vida cotidiana de la población afroamericana en los años 50 y 60.

24 POSA'T AL SEU LLOC. Respon.

- Què hauries fet tu si hagueres estat en la situació de Rosa Parks? Tingues en compte l'època en què vivia.
- Què es pot fer per a millorar la convivència entre les diferents comunitats estatunidenques? Indica alguna mesura que aportaries i que siga realista.

Figura 5

Figura 5: Actividad propuesta sobre la cuestión racial en EE. UU.

Fuente: Editorial Voramar Santillana.

Propuestas de mejora

La propuesta pedagógica de la Programación basada en el Proyecto “CONSTRUÏM MONS” resulta innovadora en muchos aspectos y responde de una manera bastante acertada, según mi parecer, a las exigencias y retos planteados por la LOMLOE. No obstante, considero que hay ciertos aspectos que podrían ser objeto de mejora.

En primer lugar, la secuenciación de los contenidos no sigue un criterio temporal. Pongamos por ejemplo el caso de las UD 5 y 6, respectivamente: “El difícil inicio del siglo XX. La Primera Guerra Mundial” y “El periodo de entreguerras. Crisis económica y totalitarismos”.

A grandes rasgos, si nos fijamos estrictamente en el título de las UD, parecen seguir un orden cronológico evidente. No obstante, es cuando atendemos a los saberes básicos

observamos un “desorden cronológico”, concretamente si atendemos a los relativos a la Revolución Rusa y el nacimiento de la URSS.

Así pues, en la UD de la Primera Guerra Mundial en la que se dedican los dos últimos apartados del tema a estudiar la Revolución Rusa (cómo era la Rusia zarista, la Revolución de 1905 y las Revoluciones de febrero y octubre de 1917). En la siguiente UD, también los apartados del final del tema, tras el estudio de otros saberes básicos como el Crack del 1929 y el ascenso de los totalitarismos en Italia y Alemania, se recupera el análisis y estudio de los acontecimientos posteriores a 1917 y al nacimiento de la URSS, la Internacional Comunista y, finalmente, el triunfo de Stalin y la vida en la URSS bajo su dictadura.

Esta disposición de los contenidos plantea un reto tanto al profesorado como al alumnado, pues el estudio de contenidos básicos tan relacionados como los anteriormente mencionados con este “desorden” cronológico, puede crear confusión en los alumnos y alumnas.

Aún es más notoria la disposición del temario relativa a la Historia de España. Así pues, en esta propuesta pedagógica se pretende que los alumnos y alumnas conozcan los eventos históricos más relevantes de la Historia de España desde los inicios del siglo XIX hasta la actualidad, con una secuencia cronológica aún más desordenada que en el caso expuesto anteriormente.

Así, en la UD número 4, secuenciada para las últimas semanas de la 1ª Evaluación, se plantea el estudio (somero) de la España del siglo XIX hasta el inicio de la Restauración, en la UD número 8, secuenciada para mediados de marzo (es decir, tres meses después), se plantea el estudio de los contenidos relativos a la crisis del 98 hasta la Guerra Civil y, por último, en la UD número 12, planteada para finales de curso, se plantea el estudio de la dictadura franquista y el cambio hacia la democracia actual.

Por tanto, una de las propuestas de mejora planteadas sería la reorganización de los contenidos (saberes básicos) a partir de la reestructuración de la disposición cronológica de las UD. En la siguiente Tabla exponemos esta propuesta de mejora:

UNIDAD DIDÁCTICA	TEMPORALIZACIÓN
1. "La crisis del Antiguo Régimen. El origen del mundo contemporáneo"	Tres primeras semanas del curso (septiembre)
2. "Revoluciones liberales: la conquista de los derechos individuales y colectivos".	Tres semanas de octubre
3. "Revolución Industrial e imperialismo. El repartimiento del mundo."	Última semana de octubre y dos de noviembre
4. "El difícil inicio del siglo XX. La Primera Guerra Mundial y Revolución Rusa"	Cuatro semanas restantes antes de Navidad
5. "El periodo de entreguerras: crisis económica y totalitarismos".	Tres semanas de enero
6. "La Segunda Guerra Mundial. El mundo cerca de la destrucción."	Tres semanas de febrero
7. "La Guerra Fría. Un periodo que estremeció al mundo"	Última semana de febrero y dos primeras de marzo
8. "La descolonización del mundo"	Dos semanas de marzo y una de abril
9. "Grandes cambios desde 1945. Tensiones y retos".	Resto del mes de abril
10. "La transformación de España en el siglo XIX. La revolución liberal".	Dos primeras semanas de mayo

Figura 6

11. "España: de la crisis del 98 a la Guerra Civil."	Dos últimas semanas de mayo
12. "España: el cambio de la dictadura a la democracia".	Junio

Figura 6: Temporalización propuesta como mejora al Proyecto "CONTRUÏM MONS".

Fuente: Elaboración propia.

Si se compara la temporalización planteada por la propuesta pedagógica del Proyecto "CONSTRUÏM MONS" (Figura 5) y la temporalización propuesta como mejora a la misma (Figura 6), puede observarse que el principal cambio que se da es el traslado de todas las UD relativas a la Historia de España al final del temario. Este cambio se propone por los motivos cronológicos anteriormente expuestos, considerando que es mejor tratar el temario relativo a la Historia de España después de que el alumnado sea conocedor de todos los cambios producidos en la sociedad occidental desde la caída del Antiguo Régimen hasta el final de la Segunda Guerra Mundial.

En cuanto a los saberes básicos relativos a cada unidad, no cambiarían en exceso a los propuestos por el Proyecto "CONSTRUÏM MONS". No obstante, sí cabría destacar la inclusión de los saberes relativos al "nacimiento de la URSS y dictadura estalinista" dentro de la UD número 4, que es la única a la que hemos decidido cambiarle el nombre de "El difícil inicio del siglo XX. La Primera Guerra Mundial" a "El difícil inicio del siglo XX. La Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa".

En esta UD, cuya temporalización hemos planteado que abarque un mes entero por la densidad del contenido, se incluirían también los saberes básicos del "nacimiento de la URSS y la dictadura estalinista".

Desarrollo De La Unidad Didáctica “Revoluciones liberales e imperialismo”

Introducción

Esta Unidad Didáctica, con título “Revolución Industrial e imperialismo. Grandes imperios coloniales” se incluye dentro del currículo de 4º de la ESO en la Comunitat Valenciana y responde a los contenidos establecidos en el DECRETO 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. Se incluye dentro del Bloque 3 del curso mencionado, que tiene como título “La era de las revoluciones”.

En esta UD se abordan múltiples aspectos, empezando desde del inicio de la Revolución Industrial en el Reino Unido (primera Revolución Industrial) y los avances demográficos que esta permitió, hasta el imperialismo del siglo XIX, pasando por la Segunda Revolución Industrial y el nacimiento del movimiento obrero.

La importancia del buen aprendizaje de los contenidos de esta UD es pues, considerablemente remarcable, ya que es en la época objeto de estudio en la que empiezan a desarrollarse toda una serie de actividades industriales que marcarían la sociedad y la historia desde ese momento hasta la actualidad, asentándose además las bases de la sociedad de clases. Pretendemos, asimismo, darle un enfoque diferente al tratamiento de esta UD y vincularla con aspectos de muchísima relevancia actual, como es el avance hacia la sostenibilidad en una Europa cada vez más descarbonizada y vincularla con algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) marcados por la Agenda 2030, especialmente con aquellos relativos a la sostenibilidad ambiental del planeta.

Intentaremos pues, abordar todos estos aspectos a través de diferentes metodologías que potencien el asentamiento de los conocimientos esenciales contenidos en esta UD.

Caracterización del Grupo Clase

Por lo que se refiere al grupo de alumnos y alumnas con los cuales se implementará

la Unidad Didáctica sobre la que versa este TFM, hemos de caracterizarlo como un grupo diverso y multicultural. Se trata de una clase en la que la proporción de alumnos y alumnas es bastante equilibrada, pues son 14 alumnos y 10 alumnas.

Por lo que respecta al origen del alumnado, ha de destacarse que son diversas las nacionalidades presentes en el aula. A pesar de que la mayoría del alumnado es de nacionalidad española, también hay tres alumnos de Rumanía, dos de Brasil, una británica y un uruguayo.

Se trata, además, de una clase con un rendimiento académico que podemos calificar, en términos generales, de “alto”. Son numerosos los alumnos y alumnas que obtienen calificaciones excelentes en el conjunto de asignaturas; la excepción se reduce a dos o tres alumnos con malos resultados académicos.

En su conjunto, podemos destacar que se trata de una clase con un alumnado motivado, trabajador, curioso y dispuesto a aprender, habiendo de destacar, de igual manera, que tienen, por norma general, un comportamiento muy adecuado en el aula.

Por lo que respecta al idioma en el que se suelen expresar los alumnos y alumnas, ha de destacarse que la lengua mayoritaria en el aula es el castellano, aunque al menos 9 de los alumnos y alumnas tienen como lengua habitual el valenciano. Encontramos, con todo, dos alumnos repetidores, uno de los cuales suele presentar problemas de conducta en aula, destacando su poca disposición a colaborar y atender al aprendizaje. Por otra parte, hay que destacar también que la otra alumna repetidora presenta una situación personal complicada, pues padece problemas de índole psicológico que en numerosas ocasiones le han impedido asistir de manera regular al aula, aunque se le brinda atención especial para asegurar que pueda desempeñarse académicamente de la mejor manera posible, adaptándole los plazos de entrega de tareas y de realización de exámenes.

Actividades TIC

La presencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el aula se ha convertido en un elemento esencial y fundamental en el paradigma educativo actual, pues como ya destacaba Morrissey (2008) “vivir en una sociedad de la información y en una economía basada en el conocimiento requiere que sus jóvenes posean una amplia gama de competencias TIC para que puedan participar plenamente como ciudadanos”.

En este sentido, cabe destacar que las TIC pueden usarse como herramienta que estimule al alumnado a “desafiar su propio conocimiento y construir nuevos arcos conceptuales” (Morrissey, 2008). Por tanto, en muchas ocasiones la presencia las TIC en el aula se convierte en un elemento claramente motivador para nuestro alumnado. Las TIC están ligadas también a conceptos como “innovación docente” y pueden ser utilizadas en la implementación de numerosas metodologías activas, como veremos en el siguiente apartado.

No obstante, en numerosas ocasiones, los centros educativos, bien por falta de medios o bien por la falta de formación digital por parte del propio profesorado (entre otros motivos), limitan el uso de las TIC meramente a la búsqueda de información online, muchas veces sin un propósito pedagógico bien definido de base.

Tampoco está demostrado, según Morrissey que “la integración de las TIC contribuya a la mejora del desempeño de los estudiantes”, ya que para este mismo autor la incorporación de las TIC requiere y depende de muchos factores como: “la inclusión en el proceso de desarrollo del currículum y en su implementación”, “el acceso a desarrollo profesional basado en TIC para los docentes” o “la necesidad de suficientes recursos digitales de alta calidad, materiales de enseñanza y ejemplos de buenas prácticas para involucrar a los estudiantes y apoyar a los docentes”, por lo que, especialmente para esto último, resulta también esencial una fuerte inversión por parte de los poderes públicos.

Así pues, una de las actividades TIC propuestas será la elaboración de una línea del tiempo relativa a la historia de las cumbres ambientales, en la que se utilizarán herramientas digitales como Canva o Genially. Esta actividad y su desarrollo queda recogida en el presente TMF en el apartado de “Propuesta de innovación educativa”.

Metodologías activas

Tal y como destaca Mirete (2020), no resulta una tarea sencilla “dar una definición unívoca de qué son las metodologías activas en la enseñanza. Así pues, según autores como Torres (2019), estas metodologías “consisten en que el estudiante construya su conocimiento a partir de pautas que proporciona el docente”. No obstante, para otros autores, como Gálvez (2013), las metodologías activas consisten en desarrollar un sistema de enseñanza que “facilite la interacción de la persona con su entorno”.

No obstante, todos los autores mencionados, apuntan a un abandono o sustitución de la metodología de clase magistral tradicional hacia alternativas más actualizadas que según Mirete (2020), “abarcan un amplio y variado conjunto de técnicas o métodos que comúnmente requieren que los estudiantes realicen actividades proactivas y significativas, al ser conscientes y responsables de lo que se está haciendo”.

En este sentido, y de forma general, podemos destacar que cualquier metodología activa ha de cumplir con mayor o menor grado características como “respetar los intereses del alumnado, ser motivadora, partir de los conocimientos previos, desarrollar competencias, estar conectada con la realidad y favorecer la innovación y la creatividad” (Mirete, 2020).

La propia LOMLOE plantea y propone el uso ciertas MM.AA, y considera esenciales factores como el pensamiento crítico, la motivación y la contextualización con miras a formar ciudadanos competentes y preparados para la vida real, más allá del aula.

Para el desarrollo de esta UD, hemos decidido emplear, de entre las muchas MM.AA que existen, el Aprendizaje basado en Proyectos (ABP). Como ya hemos apuntado

anteriormente en este TFM, la metodología ABP es un “modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase” (Blank, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997).

Por otra parte, también hemos considerado incluir el aprendizaje cooperativo como metodología activa. El aprendizaje cooperativo “es una estrategia didáctica mediante la cual se divide a la clase en pequeños grupos y los alumnos trabajan coordinadamente para resolver tareas académicas y desarrollar su propio aprendizaje” (Fontana, M. y Expósito, C., 2020). A nuestro juicio, el aprendizaje cooperativo potencia una sociedad menos egoísta, individualista y competitiva y, en cambio, favorece y refuerza actitudes solidarias entre nuestro alumnado, contribuyendo positivamente a la integración social de alumnos y alumnas.

Ha de destacarse, no obstante, que no se trata simplemente de trabajar “por grupos”, si no de trabajar en grupos cooperativos, es decir, no por el hecho de repartir las tareas en el aula entre distintos grupos significa que promovamos actitudes más solidarias o cooperativas. Por tanto, los docentes que hacen uso de esta MM.AA se encargan tanto de estructurar los grupos (en sus funciones y composición) como de dar instrucciones sobre cómo realizar la tarea o trabajo, además de explicar los propósitos u objetivos de la misma.

Así pues, las MM.AA mencionadas se detallarán con más profundidad en los siguientes apartados del TFM, incluyendo las actividades a través de las que se implementarán y el desarrollo de las mismas.

Conexión con elementos transversales

Los elementos transversales quedan recogidos en la LOMLOE y quedan también fijados a nivel autonómico en el Decreto 107/ 2022, del Consell. En lugar de limitarse a la transmisión de información exclusivamente en una materia o área, la transversalidad de los contenidos fomenta el intercambio de saberes entre las distintas materias del currículum escolar. Se consideran elementos transversales en todas las materias la comprensión

lectora, la comunicación audiovisual y TIC, la educación emocional y en valores, el fomento de la creatividad y del espíritu científico, así como la expresión oral y escrita.

Estos elementos transversales incorporan, asimismo, una dimensión social, pues se pretende que las temáticas abordadas respondan a problemas actuales, con el objetivo de hacer partícipe al alumnado de los retos del mundo contemporáneo. Así pues, pueden ser considerados como elementos transversales la igualdad género y el rechazo a todo tipo de discriminación, como comportamientos sexistas, racistas u homófobos, la responsabilidad ambiental, la resolución pacífica de conflictos e incluso la inteligencia emocional.

Así pues, en las distintas actividades planteadas en esta UD se trabajarán todos estos elementos: la comprensión lectora a través del análisis de textos y búsqueda de información, la expresión oral y escrita a través de la elaboración de redacciones y trabajos que impliquen una exposición oral o la comunicación audiovisual y TIC a través del manejo del mundo digital mediante el desarrollo de actividades que impliquen el uso de plataformas online.

Desarrollo de valores éticos y de equidad y atención a la diversidad

De acuerdo con lo que establece el artículo 19 del Real decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, “hay que disponer los medios necesarios para responder a las necesidades educativas concretas del alumnado, considerando sus circunstancias y sus diferentes ritmos de aprendizaje”. Las medidas que se adopten “tienen que formar parte del Proyecto educativo del centro y se tienen que orientar a permitir a todo el alumnado el desarrollo de las competencias previstas en el perfil de salida y la consecución de los objetivos de la educación secundaria obligatoria”.

Además, atendiendo a lo establecido en dicho decreto, todos los centros educativos de educación secundaria han de “hacer las adaptaciones pertinentes y facilitar las medidas

(...) para que el alumnado con necesidad específicas de apoyo educativo pueda cursar estos estudios”.

Los y las docentes hemos de desempeñar nuestra función educativa siempre en miras de la consecución de la enseñanza de valores éticos, de igualdad y diversidad que potencien ciudadanos/as tolerantes e igualitarios/as.

La Geografía e Historia, al tener un carácter explicativo de situaciones sociales y culturales, pueden centrarse en la interacción social respetuosa y tolerante, la argumentación crítica de problemas sociales o en la interacción sostenible con el medio ambiente. Así pues, las Ciencias Sociales nos permiten trabajar multitud de valores éticos a través de la mayor parte de los contenidos que impartimos y, en este sentido, a lo largo de la unidad didáctica se propondrán actividades que fomenten, entre otros aspectos, la igualdad de género o la responsabilidad ambiental.

Distribución temporal de la UD

La UD está prevista para desarrollarse a lo largo de 3 semanas, esto es, 10 sesiones de una duración de 55 minutos cada una. Los recursos para cada sesión se detallan el apartado siguiente. A continuación, se establece mediante la siguiente Tabla la distribución de las sesiones y las actividades que se llevarán a cabo en cada una de ellas:

Sesión 1	Clase magistral enriquecida sobre la Primera Revolución Industrial (inicio de la Revolución Industrial e industrias pioneras). Actividad 1. Lectura de texto, debate y breve comentario. Visualización de vídeo de las primeras industrias pioneras.
Sesión 2	Clase magistral enriquecida sobre la revolución de los transportes y segunda Revolución Industrial. Actividad 2: investigación en línea sobre personajes femeninos destacados durante la segunda revolución industrial.

Figura 7

Sesión 3 (Práctica)	Actividad 3 (ABP). Presentación de la actividad acerca de la línea cronológica sobre los principales hitos institucionales para conseguir un desarrollo sostenible y mitigación del calentamiento global. Comenzamiento de desarrollo del proyecto en clase.
Sesión 4	Clase magistral enriquecida sobre la expansión de la Revolución Industrial. Actividad 4 y 5.
Sesión 5	Clase magistral enriquecida sobre el nacimiento del movimiento obrero y la sociedad de clases.
Sesión 6 (Práctica)	Actividad 6 (Aprendizaje cooperativo). ¿Cómo eran las ciudades industriales? Comparación de un barrio burgués con un barrio obrero.
Sesión 7	Clase magistral enriquecida sobre las causas del imperialismo y la organización de las colonias y sus efectos.
Sesión 8	Repaso anterior al examen.
Sesión 9 (Práctica)	Exposición del proyecto sobre la línea cronológica.
Sesión 10	Prueba teórica (examen)

Figura 7: Resumen de sesiones y actividades propuestas.

Fuente: Elaboración propia.

Además, cabe destacar que hemos decidido dedicar al menos 3 de las sesiones a cuestiones estrictamente prácticas, como puede ser la presentación y exposición por parte de los alumnos de la línea cronológica en la sesión número 9. Las actividades marcadas en “negrita” son aquellas que serán objeto de evaluación y el resto se incluirán como actividades diseñadas para el desarrollo de las sesiones teóricas y formarán parte de la evaluación del comportamiento en el aula.

Estas sesiones prácticas quedan marcadas en el calendario con color naranja, mientras que el resto de sesiones, marcadas con color verde, quedarían destinadas a cuestiones de carácter más teórico, aunque se intenta rehuir de la clase magistral tradicional en cada una de ellas, como se ha visto en la anterior propuesta de actividades. Por último, cabe destacar que la última sesión (marcada en azul) está destinada a la realización de la prueba teórica (examen).

Los criterios de evaluación para cada actividad los expondremos en los siguientes apartados del presente TFM.

NOVIEMBRE 2024							
SEMANA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
1	01 SESIÓN 1	02 SESIÓN 2	03	04 SESIÓN 3	05	06	07
2	08 SESIÓN 4	09 SESIÓN 5	10	11 SESIÓN 6	12	13	14
3	15 SESIÓN 7	16 SESIÓN 8	17	18 SESIÓN 9	19	20	21
4	22 PRUEBA TEÓRICA	23	24	25	26	27	28
5	29	30	31	01	02	03	04

Figura 8

Figura 8: Calendario de la temporalización de la UD.

Fuente: Elaboración propia.

Propuesta de innovación educativa (SdA)

En los últimos años, el medio ambiente, se ha situado en el centro del debate político y las cuestiones medio ambientales y muy especialmente el cambio climático ha

sido identificado por la comunidad política internacional como una de las cuestiones más importantes a intentar mitigar.

Para la economía, el medio ambiente es la fuente de todos los recursos que se utilizan en la producción de bienes que son vendidos en el mercado y que usamos como soporte de nuestras vidas, por tanto, vemos que para la economía todo proviene del medio ambiente, todo lo que se introduce en el sistema económico proviene del medio ambiente. Por eso, sorprende que durante tanto tiempo la economía ha estado de espaldas completamente al medio ambiente y lo haya excluido. La crisis del medio ambiente se acelera en la segunda mitad del siglo XX con la expansión del capitalismo a nivel global y de forma paralela al cambio ambiental se produce también un cambio social global.

A lo largo de los últimos siglos las actividades humanas han tenido efectos muy importantes, muy significativos y profundos y también de índole muy diversa para los sistemas naturales. Los flujos de energía y de materia que determinan el funcionamiento del planeta se han visto completamente afectados y los cambios recientes son tan profundos que hasta podríamos hablar de una nueva era geológica en la historia de nuestro planeta: el Antropoceno

Se considera que hasta hace poco los humanos hemos tenido poco impacto en las eras geológicas, pero a principios del Antropoceno se afirma que los cambios de origen antropogénico son tantos y de tal magnitud de escala que hemos llegado a igualar el poder de la propia naturaleza en comparación a los cambios que se han producido en épocas pasadas para modificar las condiciones geológicas del planeta. Esta facultad de los seres humanos de impactar en la Tierra y en sus procesos es aquello que marca el fin del Holoceno y que da paso al inicio del Antropoceno, por tanto, el término hace referencia a una época geológica marcada por la dominación humana debido a unos poderes que son involuntarios y que serían el resultado de millones de actividades diarias llevadas a cabo por millones de personas alrededor del mundo.

El concepto de “desarrollo sostenible” surge en la década de los años 60, cuando el mundo occidental estaba inmerso en un periodo de crecimiento económico, las bases del cual fueron los acuerdos de *Bretton Woods*, que sentarían las bases financieras y económicas para el sistema capitalista actual. Este fue un periodo que se caracterizó por los avances tecnológicos que permitieron la mejora de la productividad del trabajo, por la expansión del comercio internacional y por el desarrollo de una sociedad de consumo (incremento en el nivel de vida de la clase media, que se convirtió en el grupo mayoritario, lo que se tradujo en un importante aumento de la demanda de bienes). No obstante, en los años 70, empieza a hacerse evidente la crisis del modelo a causa de una serie de impactos negativos como crisis energéticas (petróleo y sobreproducción), que evidenciaron que el modelo de consumo es altamente dependiente de las materias primas.

Se trata de un modelo que ha provocado muchos impactos ambientales, por lo que la sociedad se empezó a plantear si el actual modelo era lo más adecuado. En este contexto de crítica generalizada a las políticas desarrollistas y al consumismo y a la idea de crecimiento ilimitado, aparecen otras circunstancias que contribuyeron a esta situación: la aparición del movimiento ecologista en la década de los 70 y, por otro lado, aparecen una serie de publicaciones científicas que también contribuyeron a esta idea crítica como por ejemplo “Primavera silenciosa”, “La Bomba Poblacional” o “Los límites del crecimiento”.

Así pues, aprovechando el estudio de la Primera Revolución Industrial, en la que el carbón se convirtió en la materia prima esencial para impulsar ferrocarriles, máquinas en fábricas y barcos de vapor, consideramos interesante proponer una tarea en la que los alumnos y las alumnas elaboren una línea cronológica de los principales hitos institucionales para frenar el calentamiento global. Creemos que, una vez conocidos los avances tecnológicos que cambiaron el destino del planeta y que permitieron un gran crecimiento demográfico, también se estudie e investigue acerca de las externalidades negativas producidas por la actividad económica, siendo una actividad en la que se pueden trabajar conjuntamente diversos ODS.

En este sentido, a través de la realización de esta actividad, los alumnos y las alumnas tendrán oportunidad de trabajar de manera transversal numerosos ODS.

Especialmente destacables son los siguientes:

- ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles.
- ODS 12: Producción y consumo responsables.
- ODS 13: Acción por el clima.
- ODS 14: Vida submarina.
- ODS 15: Vida de ecosistemas terrestres.



Figura 9

Figura 9: ODS trabajados mediante la propuesta de innovación educativa.

Fuente: Elaboración propia.

La mencionada actividad, con los recursos de los que dispondrán los alumnos, se desarrolla con más profundidad en el siguiente subapartado.

Organización de grupos, recursos y productos resultantes de la actividad

La actividad propuesta la realizarán el alumnado dividido en 4 grupos de 6 integrantes cada uno. Se intentará que al alumnado sea capaz de crear dichos grupos y agruparse por ellos/as mismos/as, pero en caso de que haya ciertos condicionantes que lo impidan, será el docente el que establezca la organización y composición de los grupos. El producto final de la misma será una línea del tiempo realizada digitalmente.

Se propone una introducción a la actividad durante la tercera sesión de la UD didáctica, dedicando el tiempo que sea necesario para poder explicar con claridad cuáles son las tareas que han de desarrollar los alumnos y alumnas, aportar recursos y resolver dudas. Se intentará que la sesión se desarrolle en un aula equipada con ordenadores para que el alumnado pueda empezar a realizar la actividad en horario lectivo.

En este sentido, se les introducirá a la actividad con un breve texto que explique la importancia de la celebración de dichas cumbres/conferencias y la necesidad de apostar por políticas de sostenibilidad. Además, se les dará la Tabla propuesta en la Figura 10 para que comprendan cuál es el objetivo de la actividad y el producto final que han de elaborar.

Al ser una tarea de cierta complejidad, les recomendaremos webgrafía fiable para que puedan iniciar la investigación. En este sentido, los recursos serán los siguientes:

- Texto inicial.
- Tabla explicativa de cómo realizar el proyecto (Figura 10)
- Recomendación de la siguiente webgrafía: Verde y Azul, WWF, Naciones Unidas.
- https://www.wwf.es/nuestro_trabajo/clima_y_energia/cambio_climatico/cumbres_del_clima/
- <https://www.un.org/es/conferences/environment>
- <https://verdeyazul.diarioinformacion.com/cuales-han-sido-las-grandes-cumbres-ambientales-del-planeta.html>

- Canva o Genially.
- Aula equipada con ordenadores.

1. PUNTO DE PARTIDA	
Buscad en fuentes de información seguras y contrastadas toda la información que necesitéis. Podéis clasificarla con diferentes criterios.	
Año, lugar y nombre de las Cumbres/Conferencias	Acuerdos alcanzados
<p>Conferencia de Estocolmo</p> <p>Protocolo de Montreal</p> <p>Cumbre de la Tierra</p> <p>Protocolo de Kioto</p> <p>Cumbre del Milenio</p> <p>Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible</p> <p>Cumbre de los Objetivos del Milenio</p> <p>Cumbre de París</p> <p>COP 28 de Dubái</p>	<p>La comunidad mundial, por primera vez, certificó el daño causado por el ser humano al planeta.</p> <p>Se estableció la progresiva prohibición de los gases causantes del daño a la capa de ozono.</p> <p>Cumbre donde se define el concepto de “desarrollo sostenible” y marca el inicio de las COP.</p> <p>Primeros acuerdos para frenar las emisiones de gases de efecto invernadero.</p> <p>190 países se comprometen a hacer todo lo posible para no superar los 2°C de aumento de temperatura respecto a niveles preindustriales.</p>
2. DESARROLLO DEL PROYECTO	
2.1 Ordenad cronológicamente la información que habéis obtenido.	
2.2 Buscad imágenes que acompañen los hitos que habéis decidido destacar.	
3. PRESENTACIÓN DEL RESULTADO	
3.1 Exponed en clase vuestro proyecto y cómo lo habéis llevado a cabo.	
3.2 Haced una valoración global: ¿qué os ha resultado más complicado?, ¿qué habéis aprendido?, ¿para qué han servido todos estos hitos? ...	

Figura 10

Figura 10: Propuesta de tabla explicativa de cómo realizar el proyecto.

Fuente: Elaboración propia.

Desarrollo de cada sesión, contenidos, actividades y recursos

En este apartado se trabajará el desarrollo de cada una de las diez sesiones expuestas anteriormente (Fig. 7) relativas a la UD “Revolución Industrial e imperialismo”.

Sesión 1

En esta primera sesión haremos una introducción a la UD con la explicación teórica del inicio de la Primera Revolución Industrial. Así pues, primero conviene definir qué conocemos por revolución industrial y establecer que hubo una primera fase (iniciada sobre el 1760) y una segunda fase, que se iniciaría a finales del siglo XIX.

Una vez definido el concepto y dónde surgió esta Primera Revolución Industrial, pasaríamos a explicar cuáles fueron las industrias pioneras y los factores que ayudaron al surgimiento de las mismas. Asimismo, se plantea una pequeña actividad en grupo reflexionando acerca del cambio de vida en las ciudades a causa de la concentración de las fábricas en las mismas. Esta actividad se plantea a través de la lectura y reflexión acerca de un texto de Barthélemy Faujas de Saint Ford.

Los alumnos y las alumnas, en pequeños grupos de 4 personas cada uno, habrán de reflexionar y responder conjuntamente a la siguiente pregunta: ¿cuál es el impacto en el paisaje que pensáis que debieron tener las transformaciones industriales acaecidas en Gran Bretaña a finales del siglo XVIII?

Al final de la sesión, se proyectará un vídeo escogido por parte del docente para que los alumnos y alumnas puedan comprender de mejor manera estos primeros saberes básicos, reforzándolos y asentándolos.

- Temporalización:
 - Explicación teórica (30 minutos)
 - Actividad 1 y posterior debate (20 minutos)

- Visualización del vídeo (5 minutos)
- Recursos:
 - Ordenador y proyector.
 - Pizarra.
 - Libro de texto con fotografías y gráficas que favorezcan la comprensión de los contenidos.
 - Vídeo 1: “La primera Revolución Industrial” del creador de contenido “Clases particulares en Ávila” de Miguel Hernández. https://youtu.be/8-w2TAGvXQ4?si=l0zckKHrM_I9FOgg
 - Fragmento de texto de Barthélemy Faujas de Saint Ford. Anexo Figura 1

Sesión 2

Durante esta segunda sesión, se realizará por parte del docente una explicación teórica sobre la revolución de los transportes, incidiendo especialmente en la navegación y en el ferrocarril. Además, en esta segunda sesión nos adentramos en la llamada “segunda Revolución Industrial”. Como en la anterior sesión, el docente escogerá una serie de soportes visuales para el mejor desarrollo de la sesión.

Al final de la clase se propondrá una actividad que los alumnos y alumnas habrán de realizar fuera del horario lectivo, centrada en la búsqueda en internet de la bibliografía de dos personajes históricos destacados (podrán elegir entre dos). Los dos personajes propuestos son Raymonde de Laroche y Sophie Bryant, ambas mujeres pioneras en distintos campos. El objetivo de la actividad es potenciar el trabajo y estudio de la igualdad de género y el alumnado, como producto de la actividad, ha de presentar una redacción acerca de la biografía de las mismas (extensión mínima de 1 folio DIN A4).

- Temporalización:
 - Explicación teórica: 35 minutos
 - Visualización de contenido audiovisual: 10 minutos.

- Explicación de la actividad sobre la biografía: 10 minutos.
- Recursos:
 - Ordenador y proyector.
 - Libro de texto con fotografías y gráficas que favorezcan la comprensión de los contenidos.
 - Explicación de la actividad 2. Figura 2
 - Explicación *Actividad 2*
 - Vídeo 2: “La revolución de la navegación” del creador de contenido “Clases particulares en Ávila” de Miguel Hernández.
<https://youtu.be/xjAXCbj0Kk0?si=1sYSnHycQTJxIQOR>
 - Vídeo 3: “La segunda Revolución Industrial” del creador de contenido “Clases particulares en Ávila” de Miguel Hernández.
<https://youtu.be/fE9qilmGzJk?si=rP4UliW5BcFMrLkf>

Sesión 3 (Primera sesión práctica)

Esta sesión estará dedicada a poner en funcionamiento la actividad antes expuesta como “propuesta de innovación educativa”. Como ya se ha destacado anteriormente, el objetivo de la misma es que los alumnos y las alumnas elaboren una línea cronológica que recoja los principales hitos en la lucha por un desarrollo sostenible y contra el cambio climático. La actividad se iniciará con la lectura de un texto y, posteriormente, se expondrá a los alumnos y alumnas cómo han de llevarla a cabo (Figura 10).

Hemos considerado que un buen texto de partida es uno en el que se expone uno de los mayores desastres ambientales acaecidos en el Reino Unido, concretamente en Londres en 1952, cuando una mezcla de condiciones meteorológicas y condicionantes humanos provocaron lo que se conoce como *The Great Smog of 1952* o La Gran Niebla de 1952, que causó la muerte directa de miles de londinenses. Londres estuvo sumida durante una semana bajo una densa niebla que contenía gases tóxicos provenientes de las fábricas de carbón presentes en la ciudad y grandes concentraciones de dióxido de carbono, entre

otros, asfixiaron a su población. El texto propuesto es de *National Geographic* y puede consultarse en el siguiente enlace:<https://www.nationalgeographic.es/historia/la-gran-niebla-de-londres-una-semana-de-ceguera-y-toxicidad>

También se hará, en caso de que sea necesaria, una explicación de cómo utilizar herramientas como Canva o Genially para poder elaborar la línea cronológica y, como se ha apuntado anteriormente, recomendación de webgrafía.

- Temporalización:
 - Lectura texto: 15 minutos
 - Explicación de cómo realizar la actividad: 20 minutos (puede variar según las dudas que vayan surgiendo entre el alumnado).
 - 20 minutos restantes para que el alumnado empiece a realizar el proyecto.

- Recursos:
 - Aula de informática.
 - Ordenador y proyector.

Sesión 4

En esta cuarta sesión se explicará a qué ritmo se extendió la Revolución Industrial durante el siglo XIX y qué características tuvo en el resto de Europa (destacando especialmente Francia y Alemania), así como en Estados Unidos, incidiendo también en el Japón de la era Meiji.

En esta sesión, tras la explicación de los saberes básicos por parte del docente, se planteará una pequeña actividad (Figura 3 Anexo I) en la que el alumnado comparará dos mapas y reflexionará cómo la infraestructura ferroviaria contribuyó a la densificación de la actividad industrial en ciertas zonas. En grupos de 4, habrán de observar y explicar qué representa cada mapa, indicar en qué zonas de Europa se situaban las principales áreas industriales, fijándose especialmente en las cuencas carboníferas y en la red ferroviaria y

reflexionado acerca de la densidad de la actividad industrial con estas dos variables mencionadas.

Además, se plantea un Kahoot (Actividad 5) para repasar los contenidos estudiados en sesiones previas acerca de la Revolución Industrial. El link del mismo es el siguiente:

<https://create.kahoot.it/details/8513b568-5fe2-42ec-8b7a-45d1a86b28da>

- Temporalización:
 - Explicación teórica: 25 minutos
 - Actividad: 15 minutos
 - Kahoot: 15 minutos
- Recursos:
 - Ordenador y proyector.
 - Pizarra.
 - Libro de texto con fotografías y gráficas que favorezcan la comprensión de los contenidos.
 - Mapas de la Figura 3 del Anexo I.
 - Aula con ordenadores (para la actividad con Kahoot).

Sesión 5

Una de las consecuencias de la industrialización fue, sin duda, la aparición de la clase obrera y la consolidación de la pequeña burguesía. Así pues, la concentración de miles de obreros en las fábricas propició que tomaran conciencia de su situación laboral e intentaron mejorarla a través de acciones colectivas.

En este sentido, durante esta sesión se verá el nacimiento del movimiento desde sus inicios (abordando conceptos como *ludismo*, *cartismo* y *sindicalismo*. Además, se analizarán las bases ideológicas del movimiento obrero (el marxismo y el anarquismo).

Se expondrán, además, a través de una línea cronológica, los principales logros del movimiento obrero a lo largo del siglo XIX. Esta línea cronológica no será elaborada por el alumnado, pero sí analizada y comentada colectivamente en clase.

Es necesario, además, que el alumnado conozca la organización social surgida en el siglo XIX, por lo que se conectará esta sesión la siguiente sesión programada (Sesión 6-Práctica), en la que el alumnado elaborará un póster sobre la sociedad de clases.

- Temporalización:
 - Clase teórica: 45 minutos
 - Comentar en grupo la línea cronológica: 10 minutos
- Recursos:
 - Ordenador y proyector.
 - Pizarra.
 - Libro de texto con fotografías y gráficas que favorezcan la comprensión de los contenidos.
 - Línea cronológica elaborada por el/la docente (Figura 4 del Anexo I).

Sesión 6 (Segunda sesión práctica)

Esta sesión estará dedicada a realizar una actividad que implique la MM.AA del trabajo cooperativo. “El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos, normalmente heterogéneos, en el que el alumnado trabaja conjuntamente para alcanzar metas comunes, maximizando su propio aprendizaje y el de los demás miembros” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Se trata de una metodología que, entre otros atributos, destaca por estar centrada en el alumnado, por ser motivadora y por potenciar el trabajo en equipo, a la vez que complementa a otras metodologías. Según Hidalgo (2023), la finalidad del aprendizaje cooperativo es “el desarrollo de los aprendizajes competenciales del currículo a través de dinámicas de trabajo en grupo e interacción social, con roles claramente definidos”.

Por tanto, uno de los elementos esenciales de esta metodología es asignar roles al alumnado dentro de distintos grupos y así, entre otros aspectos, se refuerza la responsabilidad individual, ya que cada uno de los/las alumnas es responsable de llevar su tarea asignada para que el conjunto del grupo logre unos objetivos comunes. Así pues, para esta actividad se asignarán a los grupos (de 4 integrantes cada uno) los siguientes roles: portavoz, secretario/a, moderador/a, gestor/a del orden y el tiempo.

- Temporalización:
 - Explicación y asignación de roles: 15 minutos
 - Desarrollo de la actividad: 40 minutos
- Recursos:
 - Ordenador y proyector.
 - Pizarra.
 - Ilustraciones (Figura 5 Anexo I)

Actividad Aprendizaje Cooperativo:

La actividad que se propone es la siguiente: el alumnado ha de analizar y comparar dos ilustraciones (que muestran dos realidades bien distintas durante el siglo XIX (por un lado, una ilustración que muestra cómo era un barrio obrero y, por otro lado, una ilustración que muestra un barrio burgués).

El producto final que han de elaborar es una redacción en la que se conteste a una serie de preguntas que establecerá el/la docente. El alumnado iniciará esta tarea en el aula y la finalizará en el aula en esta misma sesión, pues se pretende que no hayan de realizar más trabajo fuera del horario lectivo.

Así pues, el inicio de la clase consistirá en asignar los roles a cada integrante de los grupos y explicar qué han de hacer. A partir de este momento, el alumnado empezará a realizar la actividad y la función del docente se limitará a moderar, guiar y supervisar el desarrollo de la misma.

Las cuestiones que ha de resolver el alumnado son las siguientes: describid qué elementos arquitectónicos comunes observáis en cada una de las imágenes, ¿qué elementos son propios de la Revolución Industrial?, ¿creéis que la ciudad industrial del siglo XIX era salubre?, ¿cuál de los dos barrios os parece más salubre y por qué?, ¿qué diferencias veis entre ambas imágenes?, ¿cómo creéis que eran las casas del barrio obrero por dentro?, ¿cómo creéis que era la vida cotidiana y el ocio de cada una de las clases sociales representadas?

El secretario/a se encargará de ordenar, verificar y corregir el trabajo y registrará el mismo, el o la portavoz será se encargará de mediar entre el grupo y el/la docente, el/la moderador/a se encargará de generar un buen ambiente y fomentar la participación de todo/as los/las integrantes del grupo y el/la gestor/a del tiempo ha de observar y orientar y distribuir las tareas, al mismo tiempo que dirige la autoevaluación del grupo y supervisa el orden de los turnos de palabra.

Sesión 7

Esta séptima sesión estará dedicada a explicar las causas del imperialismo durante el siglo XIX y a explicar el concepto en sí, así como a analizar la organización de las colonias y las repercusiones socioeconómicas y socioculturales del imperialismo. Por lo que respecta a cuáles eran los principales Imperios coloniales durante este siglo, consideramos que es mejor exponerlos y estudiarlos cuando se presenten las causas de la 1ª Guerra Mundial.

Para diferenciar las distintas causas del imperialismo, elaboraremos un esquema diferenciándolas entre políticas, ideológicas, económicas, religiosas y científicas. También hemos considerado hacer uso de material audiovisual para acompañar a la explicación del docente.

Por otra parte, se realizará también un breve comentario de texto sobre el dominio belga en el Congo.

- Temporalización:
 - Explicación teórica: 30 minutos
 - Visualización contenido audiovisual: 5 minutos
 - Lectura y breve comentario de texto: 20 minutos
- Recursos:
 - Ordenador y proyector.
 - Pizarra.
 - Vídeo: https://youtu.be/WDc8z_k1hkE?si=W0NGRsxGqXcX9cul
 - Texto (Figura 6 del Anexo I)

Sesión 8

En esta sesión se ha decidido hacer un repaso previo a la prueba escrita a través de una batería de conceptos y preguntas que son susceptibles de salir en el examen. La idea es repasar aquellas en las que, por consenso, el alumnado tenga más dudas. Esta batería de conceptos y preguntas servirá también al alumnado a la hora de prepararse el examen, ya que las que salgan en el examen serán sustraídas de la misma.

Sesión 9 (Tercera sesión práctica)

Esta sesión estará dedicada a que los alumnos y las alumnas expongan su proyecto acerca de la línea cronológica sobre los principales hitos institucionales para lograr un desarrollo sostenible y mitigar el cambio climático.

Los grupos, como hemos destacado anteriormente en este TFM, estarán formados por 4 alumnos/as, siendo seis el total de grupos. En la exposición oral habrán de participar todos/as los/las y cada una de las exposiciones ha de durar entre 8-9 minutos, por lo que para que la participación sea proporcional, cada estudiante habrá de exponer durante 2 minutos más o menos.

Entre otros aspectos, habrán de detallar qué aspectos del proyecto les han resultado más difíciles y también por qué creen que han sido importantes todos los hitos mencionados en su proyecto.

- Temporalización:
 - Exposiciones: 45-50 minutos
 - Pequeña valoración global del resultado de la actividad por parte del/la docente: 5 minutos
- Recursos:
 - Ordenador y proyector.
 - Proyectos del alumnado.

Sesión 10

Durante esta última sesión se llevará a cabo la prueba escrita (examen) de esta UD, con una duración de 55 minutos. En la Figura 8 del Anexo I se expone el examen y las preguntas que contiene, así como la puntuación de cada una. La primera pregunta es de definición de conceptos mientras que las otras tres son de desarrollo.

Hemos decidido que la pregunta número 2 puntúe más (3 puntos sobre 10) porque el contenido asociado a ella es más denso. Cada concepto de la primera pregunta puntuará 0,5 si se trata de una definición completa, mientras que las otras dos preguntas de desarrollo tendrán una puntuación de 2,5 puntos cada una.

- Temporalización:
 - Realización del examen: 55 minutos
- Recursos:
 - Examen. Figura Anexa 8

Concreción curricular

Actividades	Criterios generales de evaluación	Competencias clave	Competencias específicas
Actividad 1	Comprende la transformación de las ciudades en la Primera Revolución Industrial.	CCL, CC, CPSSA	CE1, CE3, CE5, CE7
Actividad 2 (Redacción biografía)	Conoce las aportaciones de personajes femeninos a las mejoras tecnológicas durante la Era Industrial.	CCL, CD, CC, CPSSA	CE1, CE2, CE4
Actividad 3 (SdA-Línea cronológica)	Conoce y analiza los efectos negativos de la Era Industrial y los hitos en la lucha por el desarrollo sostenible y contra el cambio climático.	CCL, CD, CPSSA, CC	CE1, CE3, CE5, CE6, CE8
Actividad 4	Analiza y comprende como contribuyó la extensión del ferrocarril a la industrialización de Europa.	CCL, CC, CPSSA	CE3, CE5
Actividad 6 (Aprendizaje Cooperativo)	Conoce las distintas realidades sociales durante la Revolución Industrial. Comprende el nacimiento de la sociedad de clases.	CCL, CC, CPSSA	CE1, CE3, CE6, CE7, CE8

Figura 11

Figura 11: Conexión de las actividades con competencias clave y específicas.

CE1	Describir y contextualizar en el tiempo y el espacio, los acontecimientos y los procesos más relevantes de la historia propia y universal, identificar referentes de la evolución a nivel de la sociedad actual y valorar la diversidad.
CE2	Buscar, identificar y seleccionar la información referente a hechos históricos, geográficos y artísticos a partir de diferentes fuentes documentales, y hacer un tratado correcto en cuanto a investigación, clasificación, recopilación, organización, crítica y respeto.
CE3	Explicar las nociones básicas de cambio y continuidad en la historia utilizando una perspectiva causal y contextualizada, reconocer en el pasado el origen y evolución de las cuestiones más relevantes del mundo actual y expresar juicios y opiniones sobre el presente y el futuro.
CE4	Contrastar las identidades individuales con las colectivas identificando las aportaciones decisivas en su construcción y reconociendo y valorando las actuaciones de tolerancia y respeto.
CE5	Explicar las interrelaciones económicas fundamentales entre los elementos del espacio físico y las actividades de las sociedades humanas, además de la repercusión que tienen en la sostenibilidad.
CE6	Contrastar los principales modelos de empleo territorial de organización política y económica que explican la desigualdad entre los seres humanos, tanto a nivel local como global.
CE8	Promover proyectos cooperativos de convivencia, y participar en ellos tomando como base la construcción histórica de la Unión Europea, que favorezcan un entorno más justo y solidario mediante la aplicación de valores y procedimientos democráticos.

Figura 12

Figura 12: Descripción de las competencias específicas.

Evaluación

En cuanto a la evaluación de esta UD, ha de destacarse que se llevará a cabo a través de la valoración de los distintos elementos destacados en los apartados anteriores. Los instrumentos de evaluación serán tanto la prueba escrita (examen), el trabajo diario e interés en el aula, así como los diversos trabajos individuales y en grupo que hemos detallado anteriormente.

De manera global, la nota mínima para superar la UD será de un 5 sobre 10. En la Figura a (Anexo) se detallan los distintos medios de evaluación y su peso en la calificación total de la UD.

El peso de la prueba escrita será de un 40%. Se ha decidido dotar de este porcentaje a esta prueba para poder suavizar un peso demasiado excesivo de la prueba teórica sobre el total de la nota y por tener en consideración el tiempo dedicado a la realización del resto de actividades que presenta la UD.

Por otra parte, los diferentes trabajos realizados durante el desarrollo de la UD tendrán también un peso del 40% sobre el total de la evaluación. Dentro de estos, el porcentaje se desglosa según el tiempo dedicado a cada actividad y, por tanto, la actividad de la línea cronológica (que constituye la SdA incluida dentro de la UD), tendrá un peso total de un 25% sobre la evaluación final de la UD. En esta actividad se valorará tanto el trabajo en equipo, la buena elaboración del producto final y la exposición oral que los alumnos y alumnas habrán de realizar, como puede verse en la Figura 3 del Anexo II.

Por su parte, la Actividad 6, al tratarse de una actividad que se ha propuesto realizar a aplicando la MM.AA de Aprendizaje Cooperativo, tendrá una parte de evaluación por parte del docente, pero también contará con elementos de autoevaluación y coevaluación para el alumnado. La coevaluación es un proceso que permite a los estudiantes evaluar el trabajo de sus compañeros y compañeras y puede resultar una herramienta beneficiosa al fomentar la responsabilidad y el compromiso a la hora de participar activamente en el proceso, mientras que la autoevaluación pretende ser un instrumento que ayude al estudiante a

Campus de Valencia
Paseo de la Alameda, 7
46010 Valencia
universidadeuropea.com

detectar sus errores y poder mejorarlos, a la vez que implica un proceso de reflexión que pretende ser sincero acerca de las tareas llevadas a cabo individualmente.

Evaluación del profesorado

Existen diferentes métodos para la evaluación de profesorado. Uno de ellos es la autoevaluación, la cual constituye un instrumento para poder analizar el desempeño profesional docente. Entre otros autores, podemos destacar a Calatayud Salom (2008), que apuesta por la autoevaluación como una “estrategia para desarrollar procesos de calidad de la práctica docente y que permitiría categorizar a los profesores/as dentro de una escala que va desde un simple transmisor de información, hasta llegar al nivel más alto como un valorador de la metacognición de su propio saber y de su práctica profesional” (Rico-Reintsch, 2019).

En resumen, la autoevaluación docente resultará de un proceso reflexivo sobre su acción en el proceso de enseñanza-aprendizaje; sobre las competencias que ha de alcanzar el estudiantado en un plan de formación formulado y sobre la ruta para alcanzarlas a través de la práctica en el aula, en busca de un aprendizaje contextualizado y significativo, tal y como destaca Rico-Reintsch, 2019).

Para analizar la función docente llevada a cabo durante el desarrollo de la UD, proponemos el uso de instrumentos como las listas de cotejo, que contienen “una lista de criterios o desempeños de evaluación establecidos, en los cuales únicamente se califica la presencia o ausencia de estos mediante una escala dicotómica” (Maticorena y Puican, 2022).

Por otra parte, también podemos hacer uso de cuestionarios de evaluación docente, en la que el alumnado evalúa el trabajo del/la docente y se les hace partícipes en cierto modo de la práctica docente. Este tipo de evaluación del profesorado presenta ciertas ventajas, como es la obtención de un “feedback” instantáneo y promueve la inclusión del alumnado (al sentirse escuchado por parte del/la docente), al mismo tiempo que favorece la

humildad de los y las docentes. No obstante, también se han observado inconvenientes en este tipo de prácticas de la evaluación docente, como puede ser el temor del alumnado a la retribución, por lo que planteamos que los cuestionarios se rellenen desde la anonimidad por parte del alumnado.

Conclusiones

Este apartado estará dedica a exponer las principales conclusiones derivadas de la realización del presente TFM. Así pues, en primer lugar, destacamos la necesidad del abandono progresivo de la metodología tradicional en la enseñanza de la Geografía e Historia.

Esta educación tradicional se fundamenta en la escolástica, es decir, en el método y orden. Este modelo de enseñanza-aprendizaje se basa también en que todo aquello que el alumnado ha de aprender se halla ordenado, programado y organizado en un libro o manual escolar y también en el hecho de la mera memorización de conceptos, dejando de lado muchas veces la comprensión y el análisis del contenido de dichos manuales. Por tanto, podemos decir que esta metodología se basa también en la mera recepción de información por parte del docente, en su acumulación y repetición en una prueba escrita que, a mí juicio, no asienta ningún tipo de conocimiento o saber.

Con todo, ha de destacarse que resulta especialmente difícil cambiar a otras metodologías especialmente durante los primeros cursos de la enseñanza secundaria, pues la mayor parte del alumnado procede de centros educativos de enseñanza primaria en que esta metodología tradicional es imperante, por lo que muchos docentes han de hacer un cambio muy gradual hacia otras formas de enseñanza- aprendizaje más activas.

Se trata, por tanto, de una realidad que afecta al conjunto del sistema educativo, desde las primeras etapas, como la educación primaria, pasando por la educación secundaria obligatoria y que se extiende al resto de la formación posterior, tanto al Bachillerato, estudios de grado medio y superior y al conjunto del sistema universitario.

Por otra parte, en este TFM se ha propuesto una Situación de Aprendizaje que conecta aspectos de la Revolución Industrial con la descarbonización de la economía a través del análisis de los principales hitos internacionales en materia de desarrollo sostenible y lucha contra el cambio climático. En cuanto, a las proyecciones de futuro, ha de destacarse que la temática de la sostenibilidad ambiental continúa siendo un área de trabajo pendiente en la enseñanza de la Geografía e Historia, siendo las causas diversas. Entre otras causas de la falta de trabajo de la sostenibilidad en el aula en la materia de Geografía e Historia, encontramos la propia falta de formación del profesorado en materias tan esenciales como es el cambio climático, siendo que en muchas ocasiones el profesorado no se ve capacitado para la enseñanza en sostenibilidad por falta de formación. La realidad es que los contenidos de Geografía e Historia nos permitirían desarrollar, con metodologías innovadoras, como pueden ser el Aprendizaje Cooperativo y o el Aprendizaje basado en Problemas (AbP), muchísimos aspectos relacionados con la sostenibilidad del planeta, pero se constata falta de interés del profesorado en desarrollar aspectos relativos a la sostenibilidad.

Así pues, muchas veces se incide, por ejemplo, en los distintos modelos de organización territorial, pero por lo que respecta a las consecuencias ambientales y socioeconómicas de los mismos, se sigue trabajando sobre la mera descripción de los impactos, sin analizar con profundidad las causas de los mismos y con una desconexión absoluta con la realidad, sin ejemplificar, sin realizar salidas de campo, y sin la realización de proyectos relacionados con esta materia.

La solución a esta problemática identificada pasaría por la formación más profunda del profesorado de Historia e Historia del Arte en esta materia, también por la implementación de proyectos que puedan servir de base a los docentes, como fuente de inspiración para plantear proyectos propios, así como por una mayor implicación del conjunto de la comunidad educativa en materia de sostenibilidad ambiental.

Referencias y Bibliografía

Arends, R., & Kilcher, A. (2010). *Teaching for student learning*. New York: Routledge.

Fontana, M., & Expósito, C. (2020). *El aprendizaje cooperativo y su valor social: Antecedentes en la historia de la educación argentina desde la colonia hasta fines del siglo XIX*.

Galván-Cardoso, A., & Siado-Ramos, E. (2021). *Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante*. *Cienciamatria*, 7(12), 962-975.

Gómez, J. (2018). *Moodle: Techno-Communicative Applications. The case of the mediation of ITC's in project-based learning by the Universidad Tecnológica de Pereira*. *Escribanía*, 16(1), 234-243.

INTEF. (s.f.). *Lista de control para la autoevaluación docente*. Recuperado de: <https://cedec.intef.es/rubrica/lista-de-control-para-la-autoevaluacion-docente/>

INTEF. (s.f.). *Rúbrica para evaluar a mis compañeros (coevaluación)*. Recuperado de: <https://cedec.intef.es/rubrica/rubrica-para-evaluar-a-mis-companeros-coevaluacion/>

INTEF. (s.f.). *Rúbrica para evaluar una exposición oral de una presentación*. Recuperado de: <https://cedec.intef.es/rubrica/rubrica-para-evaluar-una-exposicion-oral-de-una-presentacion/>

INTEF. (s.f.). *Lista de control para la autoevaluación docente*. Recuperado de: <https://cedec.intef.es/rubrica/lista-de-control-para-la-autoevaluacion-docente/>

Maticorena, L., & Puican, L.. (2022). *Instrumento de evaluación específica para mejorar el rendimiento académico en los estudiantes del nivel inicial*.

Mc Graw Hill (s.f). *La coevaluación en el aula*. Recuperado de: <https://www.mheducation.es/blog/la-coevaluacion-en-el-aula>

Mínguez, M. (2016). *Proyectos de Aprendizaje Tutorados y autoevaluación de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. Retos: nuevas*

tendencias en educación física, deporte y recreación, (29), 242-250.

Mirete, J. (2020). *Metodologías activas: la necesaria actualización del sistema educativo y la práctica docente*. *Supervisión* 21, 56(56), 21-21.

Morrissey, J. (2008). *El uso de TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Cuestiones y desafíos*.

Rico-Reintsch, K. (2019). *Uso de autoevaluación docente como herramienta innovadora para el mejoramiento de las asignaturas universitarias*. *Revista Cea*, 5(10).

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (s.f). *Listas de cotejo*. Recuperado de: https://www.uaeh.edu.mx/division_academica/educacion-media/docs/2019/listas-de-cotejo.pdf

Valencia, A. & Casas, P. (2019). El uso de las TIC como herramienta de motivación para alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. Estudio de caso español. *Hamut´ay*, 6(3), 37-49.

Zona Mágica (s.f): *Rúbrica para evaluación individual y grupal en trabajo cooperativo*.

Recuperado de: <https://zonamagica.school.blog/rubrica-para-evaluacion->

Legislación

Constitución Española de 1978. BOE núm. 311, de 29/12/1978

DECRETO 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. D.O.G.V núm. 9403, de 11/08/022

DECRETO 252/2019, de 29 de noviembre, del Consell, de regulación de la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. D.O.G.V núm. 8693, de 9/12/2019

DECRETO 252/2019, de 29 de noviembre, del Consell, de regulación de la

organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. D.O.G.V núm 9099, de 03/06/2021

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340, de 30/12/2020

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE núm. 76, de 30/03/2022

RECOMENDACIÓN DEL CONSEJO de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea de 4 de junio de 2018. Recuperado de: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

Anexos

Anexo I (Actividades en el aula y examen)

Figura 1

Fragmento de texto de Barthélemy Faujas de Saint-Ford

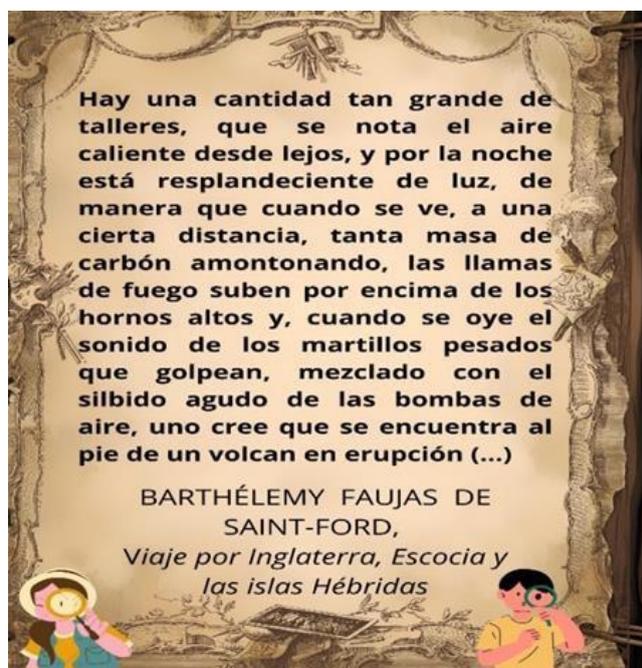


Figura Anexa 1

Figura 2

Explicación Actividad 2



LA IGUALDAD DE GÉNERO ES PARA TOD@S

ELABORACIÓN DE UNA BIOGRAFÍA

¿QUÉ ASPECTOS DEBÉIS ABORDAR?

- Fecha, lugar de nacimiento y familia.
- Formación y estudios.
- Obras y actos más importantes.
- Acontecimientos importantes de su vida.
- Alguna anécdota o dato curioso.
- Fecha y lugar de su fallecimiento



Sophie Bryant



Raymonde de Laroche

Figura Anexa 2

Figura 3

Mapas para la actividad de la Sesión 3. Elaboración propia a partir de Santillana Voramar.

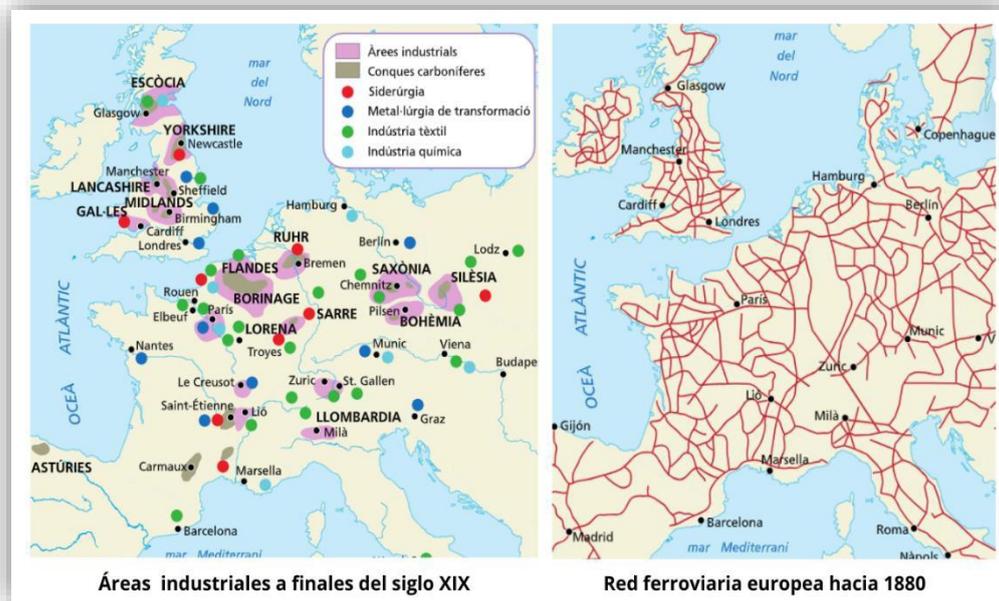


Figura Anexa 3

Figura 4

Línea cronológica elaborada por el docente para la sesión 4. Elaboración propia



Figura Anexa 4

Figura 5

Ilustraciones para la Actividad 6 (Aprendizaje Cooperativo). Elaboración propia a partir de las ilustraciones de Carlos Fernández.



Figura Anexe 5

Figura 6

Fragmento de texto para la sesión 7. Elaboración propia

Con la mezcla característica de ignorancia, ceguera, mala fe y la tranquila creencia en la superioridad de la “raza blanca”, Leopoldo II (rey de 1865 a 1909) y sus agentes quisieron justificar, en nombre del “progreso”, el recurso a la imposición y violencia contra los africanos (...). Además del aprovisionamiento obligatorio de caucho y marfil a los agentes del Estado y de las compañías, los africanos se veían obligados a toda una serie de imposiciones, trabajo forzoso, transporte como portadores... No respetar las obligaciones implicaba la respuesta inmediata de la oficina administrativa o de la fábrica más cercana (...). El trabajo forzoso fue legalizado en el año 1882 para contribuir a la construcción y el mantenimiento de las pistas y de los primeros equipamientos colectivos. (...) Todos los testimonios directos, en particular los de los misioneros protestantes y no belgas, concuerdan en asegurar el rechazo de los africanos a someterse.

MARC FERRO (dir). *El libro negro del colonialismo. Siglos XVI a XXI: del exterminio al arrepentimiento*, 2005.

Figura Anexa 6

Figura 7

Batería de conceptos y preguntas para preparar la prueba escrita. Elaboración propia.

PREPARACIÓN PARA EL EXAMEN DEL TEMA 3: LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL E IMPERIALISMO**Conceptos susceptibles de salir en el examen:**

- Ludismo, sindicalismo, cartismo, trust, holding, cártel, imperialismo, colonia, metrópolis, protectorado.

Preguntas susceptibles de salir en el examen:

1. Explica cómo era la sociedad de clases, nombra a cada una de las clases y explica quién las conformaba y cuáles eran sus condiciones.
2. Describe cuáles fueron las industrias más destacadas durante la segunda Revolución Industrial y las nuevas fuentes de energía.
3. Explica cómo se desarrolló el impulso de la navegación y el ferrocarril a finales del siglo XVIII e inicios del XIX.
4. Explica cuáles fueron las industrias pioneras durante la primera Revolución industrial y cita al menos 2 inventores destacados y sus respectivos inventos.
5. Explica los orígenes del movimiento obrero desde sus primeros pasos (del ludismo al sindicalismo).
6. Explica cómo fue la expansión de la Revolución Industrial en Europa y Estados Unidos.
7. Explica cómo era la explotación económica de las colonias y el impacto generado, también el social y el cultural.
8. Establece cuáles fueron las causas del imperialismo, diferenciándolas en cuanto a tipo.
9. Explica cuáles fueron las bases ideológicas del movimiento obrero.

Figura Anexa 7

Figura 8

Propuesta de prueba escrita de la Unidad Didáctica

GyH 4º ESO

EXAMEN TEMA 3: REVOLUCIÓN INDUSTRIAL E IMPERIALISMO

- 1. Define los siguientes conceptos: *trust*, *sindicalismo*, *colonia* y *protectorado*. (2p)**
- 2. Explica cómo se desarrolló el impulso de la navegación y el ferrocarril a finales del siglo XVIII e inicios del XIX. (3p)**
- 3. Describe cuáles fueron las industrias más destacadas durante la segunda Revolución Industrial y las nuevas fuentes de energía. (2,5p)**
- 4. Establece cuáles fueron las causas del imperialismo, diferenciándolas en cuanto a tipo. (2,5p)**

Figura Anexa 8

Anexo II (Evaluación del alumnado y autoevaluación del profesorado)

Figura 9

Tabla relativa a los medios de evaluación y su peso sobre el total de la evaluación de la UD

Ítems	Porcentaje sobre el total de la nota
Prueba escrita	40%
Actividades evaluables	40%
	Actividad 2 (Biografía): 5%
	Actividad 3 (línea cronológica-SdA-): 25%
Actividad 6 (Aprendizaje cooperativo): 10%	
Comportamiento en el aula	10%

Figura Anexa 9

Figura 10

Rúbrica de evaluación de la Actividad 2 (Redacción biografía)

Criterios	10-9	8-7	6-5	4-3-2-1
Contenido (40%)	El contenido se ajusta a lo pedido y aporta elementos extra bien elegidos.	El contenido se ajusta a lo pedido.	El contenido no siempre se ajusta a lo pedido.	El contenido es muy pobre y no se ajusta a lo solicitado.
Uso correcto de la lengua (cohesión y coherencia) (40%)	Siempre se hace un uso adecuado de la lengua. Uso de formas verbales, construcción de oraciones, concordancia, significado de las palabras.	Habitualmente se hace un uso adecuado de la lengua y contiene errores menores.	El uso que se hace de la lengua es moderadamente correcto y/o esta es moderadamente elaborada.	El texto contiene numerosos errores y/o la lengua no está no es elaborada.

Ortografía (10%)	El texto no contiene ninguna falta ortográfica.	El texto contiene entre 1 y 5 faltas ortográficas.	El texto contiene entre 6 y 10 faltas ortográficas.	El texto contiene más de 10 faltas ortográficas.
-----------------------------	---	--	---	--

Figura Anexa 10

Figura 11*Rúbrica de evaluación de la Actividad 3 (SdA-Línea cronológica)*

Criterios	10-9	8-7	6-5	4-3-2-1
Estructura y contenido (40%)	Seleccionan claramente la información relevante y la ordenan cronológicamente, utilizan fuentes fiables y presentan un diseño visualmente adecuado.	Seleccionan información relevante, la ordenan cronológicamente y presentan un diseño visualmente adecuado, aunque puede ser objeto de mejora.	La información seleccionada presenta algún error cronológico y de relevancia, las fuentes son medianamente fiables y el diseño presenta defectos de forma.	La información seleccionada no sigue ningún criterio cronológico o de relevancia, las fuentes no son fiables y el diseño no es visualmente adecuado.
Exposición oral (30%)	Uso sólido de vocabulario, con expresiones precisas y variadas. Entonación clara, variación efectiva y énfasis.	Uso adecuado de vocabulario, con expresiones precisas y variadas. Entonación clara, variación efectiva y énfasis, pero presenta aspectos a mejorar.	Presenta cierto vocabulario inadecuado y a veces poco claro. La entonación y el énfasis son claramente mejorables.	Uso de vocabulario inadecuado y poco claro. Entonación monótona y notoria desgana.

Trabajo en equipo (30%)	Se apoyan y ayudan consistentemente entre los/las compañeros/as, y trabajan bien en equipo.	Se apoyan y ayudan entre los/las compañeros/as, trabajan bien en equipo, aunque hay aspectos que podrían mejorar.	A veces cooperan, pero a menudo prefieren trabajar de forma individual o muestra resistencia.	Rara vez cooperan o apoyan a los compañeros, y prefieren trabajar solos.
--------------------------------	---	---	---	--

Figura Anexa 11

Figura 12*Rúbrica general de evaluación de la Actividad de Aprendizaje Cooperativo*

Criterios	10-9	8-7	6-5	4-3-2-1
Participación grupal (25%)	Todos/as los/las integrantes del grupo participan de manera activa en la tarea.	La mayoría de los/las integrantes del grupo participan de manera activa en la tarea.	Únicamente una o dos personas muestran interés en la participación y cooperación para el desarrollo de la tarea.	No se muestra ningún interés en la participación y cooperación grupal.
Calidad de la interacción (25%)	Habilidades de liderazgo y saber escuchar; conciencia de los puntos de vista y opiniones de los demás.	Ciertas habilidades mejorables de liderazgo y saber escuchar; conciencia de los puntos de vista y opiniones de los demás.	Se observa alguna habilidad para interactuar y se observa alguna evidencia de discusión/ planteamiento de alternativas, aunque el trabajo es muy mejorable.	Ausencia de interacción entre los integrantes del grupo, no se escuchan mutuamente y/o no respetan los turnos de palabra.
Roles dentro del grupo (25%)	Todos/as los/las integrantes del grupo tienen un rol definido y lo desempeñan correctamente.	Todos/as los/las integrantes del grupo tienen un rol definido, aunque se podría mejorar el desempeño.	Los roles están asignados, pero no se ajustan a ellos y el desempeño es notablemente mejorable.	No se muestra interés en la asignación de roles; no se llega a acuerdos.

Producto final (25%)	La redacción es consistente, presenta coherencia, cohesión, ausencia de faltas de ortografía y responde a todos los contenidos pedidos.	La redacción es bastante consistente, presenta coherencia, cohesión, aunque hay faltas de ortografía y no se responde a los contenidos pedidos	La redacción presenta aspectos a mejorar notablemente en cuanto a cohesión, coherencia, faltas ortográficas y respuesta los contenidos pedidos.	La redacción resulta caótica en muchos aspectos (ausencia de cohesión y coherencia y/o exceso de faltas de ortografía). No responde a los
-----------------------------	---	--	---	---

Figura Anexa 12

Figura 13*Rúbrica individual del Aprendizaje Cooperativo*

Criterios	10-9	8-7	6-5	4-3-2-1
Participación en el trabajo (40%)	El/la estudiante participa activamente en la tarea, hace propuestas y respeta las de los demás y no acapara el trabajo.	El/la estudiante participa en las tareas y, aunque se distrae de manera puntual, responde positivamente a la llamada de atención de los/las compañeros/as o del docente.	El/la estudiante participa poco en las tareas y aunque responde a llamada de atención de los/las compañeros/as o del docente, no mantiene su implicación.	El/la estudiante no participa en las tareas. No deja participar a los demás y /o no hace nada o acapara el trabajo.
Disposición para prestar ayuda (30%)	Cuando un/a compañero/a presenta una duda, siempre le presta ayuda.	La mayoría de las veces ayuda a los/las compañeros cuando tiene una duda.	Cuando un/a compañero/a presenta una duda, rara vez le presta ayuda.	El/la alumno/a no presta ayuda los/las compañeros/as en ninguna ocasión.

Disposición para pedir ayuda (30%)	Nunca pide a ayuda al docente y siempre consulta las dudas que presenta con sus compañeros/as.	Raramente pide a ayuda al docente y suele consulta las dudas que presenta con sus compañeros/as.	Suele recurrir al docente para pedir ayuda, aunque en ocasiones recurre a los compañeros/as	Nunca pide ayuda a los compañeros/as y recurre únicamente al docente.
---	--	--	---	---

Figura Anexa 13

Figura 14*Rúbrica de coevaluación para la actividad de Aprendizaje Cooperativo*

Criterios	Excelente	Satisfactorio	Bien	Insuficiente
Participación en el rol asignado	Sí. Ha satisfecho las expectativas esperadas de su rol.	En la mayoría de las ocasiones ha satisfecho las expectativas esperadas de su rol.	Algunas veces ha satisfecho las expectativas esperadas de su rol.	No ha seguido su rol en ningún momento.
Respeto a los compañeros/as	Respeto el turno de palabra de los compañeros/as, escucha sus opiniones y les ayuda en todo momento.	Suele respetar el turno de palabra de los compañeros, escuchar sus opiniones y les ayuda en todo momento.	Sólo a veces respeta la opinión de los compañeros/as, les escucha y les presta ayuda.	No respeta nunca el trabajo de los compañeros/as, no escucha las opiniones de los demás y nunca presta ayuda.
Participación en las dinámicas de grupo	Siempre participa en las propuestas.	Suele participar en las propuestas.	Sólo a veces participa en las propuestas.	Nunca participa en las propuestas.

Figura Anexa 14

Figura 15

Rúbrica de autoevaluación para la tarea de Aprendizaje Cooperativo

Criterios	Excelente	Satisfactorio	Bien	Insuficiente
Participación en el rol asignado	He satisfecho las expectativas esperadas de mi rol.	En a mayoría de las ocasiones he satisfecho las expectativas esperadas de mi rol.	Algunas veces ha satisfecho las expectativas esperadas de mi rol.	No he seguido mi rol ningún momento.
Respeto a los compañeros/as	Respeto el turno de palabra de los compañeros/as, escucho sus opiniones y les ayudo en todo momento.	Suelo respetar el turno de palabra de los compañeros, escuchar sus opiniones y les ayudo en todo momento.	Sólo a veces respeto la opinión de los compañeros/as, Escucho sus opiniones y les ayudo.	No respeto nunca el trabajo de los compañeros/as, no escucho las opiniones y no les ayudo.
Participación en las dinámicas de grupo	Siempre participo en las propuestas.	Suelo participar en las propuestas.	Sólo a veces participo en las propuestas.	Nunca participo en las propuestas.

Figura Anexa 15

Figura 16*Lista de cotejo para evaluar la acción docente*

	Sí	No
Los objetivos están claramente definidos y he seguido una secuencia siguiendo estos y los contenidos que encajan en el currículum oficial.		
He conseguido mantener un vínculo entre las actividades desarrolladas en la UD y el desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes.		
He tenido en consideración el carácter diverso del alumnado en cuanto a capacidades, distintos niveles cognitivos, ritmos, habilidades y estilos de aprendizaje.		
He establecido vínculos entre los conocimientos previos del alumnado y los nuevos conocimientos, he detallado la secuencia temporal y es factible y coherente, marcando a su vez los plazos teniendo en cuenta el tiempo disponible.		
He evitado acaparar el tiempo de las sesiones con explicaciones magistrales y he intentado hacer partícipes a los estudiantes de su aprendizaje.		
He propuesto tareas en las que los alumnos y alumnas hayan de hacer uso de herramientas digitales, he facilitado diversas fuentes de información y he pedido a los alumnos que busquen información fiable y veraz.		
He propiciado un clima cooperativo, dando oportunidades para la interacción y discusión y he configurado grupos heterogéneos a la vez que he facilitado la interdependencia y la responsabilidad individual dentro de los grupos.		

Figura Anexa 16