



PREPARACIÓN DE OPOSICIONES
DONDE SE PREPARAN LOS MEJORES PROFESORES
Y PROFESORAS DE GEOGRAFÍA E HISTORIA

DIDÁCTICA01

INTRODUCCIÓN

ANEXO - EXTREMADURA



Aviso legal

Todo el contenido de este material didáctico es propiedad intelectual de Academia Montes S.L. y se encuentra protegido por la legislación vigente en materia de derechos de autor.

Queda estrictamente prohibida su reproducción, distribución, venta, alquiler, intercambio o cualquier otro uso con fines comerciales o lucrativos, total o parcial.

La persona que incumpla esta normativa incurrirá en delitos según el Código Penal español y leyes de derechos de autor y protección de datos, con las sanciones correspondientes.

ÍNDICE

NORMATIVA CURRICULAR.....	3
PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS.....	4
SITUACIONES DE APRENDIZAJE	7
PRESENTACIÓN DE LAS MATERIAS DE LA ESPECIALIDAD.....	23
CRITERIOS DE VALORACIÓN	36
EXPLICACIÓN PARA ELABORAR EL ÍNDICE.....	38
EJEMPLO DE ÍNDICE DE UNA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA.....	40
EJEMPLO DE ÍNDICE DE UNA UNIDAD	42
EXPLICACIÓN PARA ELABORAR LA INTRODUCCIÓN	44
EJEMPLO DE INTRODUCCIÓN DE UNA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA	46
EJEMPLO DE INTRODUCCIÓN DE UNA UNIDAD.....	47
¿QUÉ HAY QUE HACER ESTA SEMANA?.....	50



COMENZAMOS



Con este anexo comienzas la preparación de la **prueba de aptitud pedagógica** -prueba didáctica- para los procesos selectivos de nuestra especialidad, Geografía e Historia, en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

La prueba didáctica en Extremadura se divide en dos partes, la primera consiste en la presentación y defensa oral de una programación didáctica (PD), es decir, primero entregas la programación y, posteriormente, la defiendes ante el tribunal; y en la segunda parte de la prueba expones oralmente una unidad didáctica entendida como situación de aprendizaje de las que componen tu programación.

Con los anexos específicos para Extremadura del curso 2026-2027 aprenderás a elaborar, desde el principio, una programación didáctica para presentar a los procesos selectivos con sus correspondientes unidades didácticas entendidas como situaciones de aprendizaje. Al mismo tiempo, para completar el enfoque de la prueba de aptitud pedagógica y comprender mejor los diferentes niveles de concreción curricular, aprenderás a elaborar una unidad completamente desarrollada.

Para programar correctamente es necesario que comprendas el **currículo vigente** en Extremadura, para ello te aconsejamos que hagas una lectura comprensiva del propio currículo, tanto la parte general como de los elementos curriculares de la materia en la que se programa.

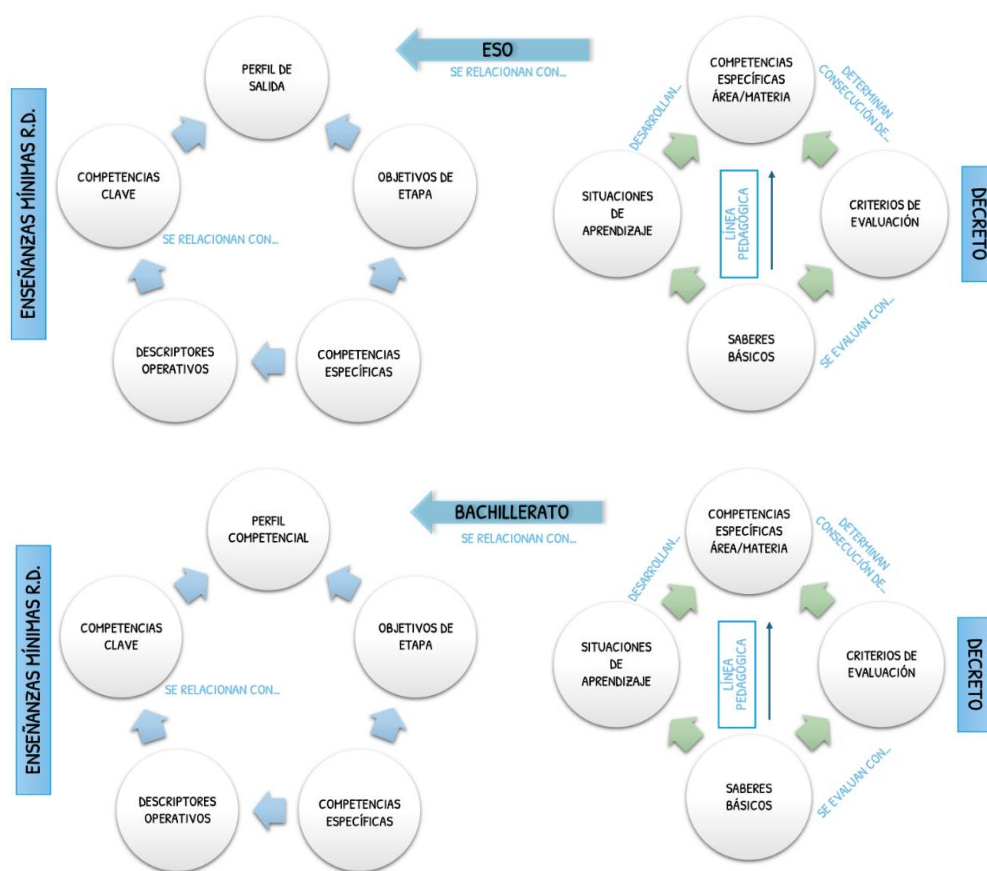


Imagen 1. Relación entre los elementos curriculares

NORMATIVA CURRICULAR

Esta es la **normativa curricular vigente** para la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato que debes tener en cuenta para elaborar tu trabajo didáctico, porque esta es la normativa en la que se describen los elementos curriculares de las materias de nuestra especialidad.

■ EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

- ✓ DECRETO 110/2022, de 22 de agosto, por el que se establecen la **ordenación y el currículo** de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura.
- ✓ DECRETO 155/2026, de 28 de julio, por el que se **modifica** el Decreto 110/2022, de 22 de agosto, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. (no modifica la materia de Geografía e Historia, únicamente incorpora una materia optativa adscrita a la especialidad)

■ BACHILLERATO

- ✓ DECRETO 109/2022, de 22 de agosto, por el que se establecen la **ordenación y el currículo** del Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura.

PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS

Para elaborar la **programación didáctica** hay que prestar atención a las indicaciones de la normativa curricular vigente para ESO y Bachillerato.

■ EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

En relación con el **diseño** de las programaciones didácticas, el DECRETO 110/2022, de 22 de agosto, establece lo siguiente:

Artículo 10. Proyecto educativo de centro y concreción curricular.

6. La concreción curricular de cada etapa contendrá al menos los siguientes apartados:

l) Las directrices generales para la elaboración de las programaciones didácticas.

7. A partir de la concreción curricular establecida en el proyecto educativo, se elaborarán las programaciones didácticas, guardando la debida coherencia y continuidad entre estos documentos programáticos.

8. Los departamentos didácticos de los centros o, en su caso, el órgano de coordinación didáctica correspondiente, tomando como referencia la concreción curricular llevada a cabo en el proyecto educativo, elaborarán y desarrollarán la programación didáctica de cada una de las materias o ámbitos que tengan asignados.

9. La programación didáctica será el instrumento de planificación curricular que permita desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera coordinada entre todo el profesorado que integran un departamento de coordinación didáctica, ya sea porque pertenecen a él o porque estén adscritos al mismo.

10. Las programaciones didácticas de cada curso y para cada materia deberán contener, al menos, los siguientes elementos:

a) Objetivos didácticos.

b) Competencias específicas.

c) Saberes básicos, distribuidos a lo largo del curso.

d) Contribución de la materia al logro de las competencias.

e) Características, instrumentos y herramientas de la evaluación inicial.

f) Criterios, instrumentos y herramientas de evaluación.

g) Criterios de calificación del aprendizaje del alumnado.

h) Situaciones de aprendizaje.

i) Recursos didácticos y materiales curriculares, con especial atención a enfoques metodológicos adecuados a contextos digitales.

j) Medidas de refuerzo y de atención a la diversidad, incluidos, en su caso, los ajustes o adaptaciones curriculares para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

k) Programas de refuerzo y recuperación de los aprendizajes no adquiridos para el alumnado que promocione con evaluación negativa en alguna o algunas materias.

l) Incorporación de los contenidos transversales.

m) Planificación de las actividades complementarias y, en su caso, extraescolares, de acuerdo con lo establecido en la programación general anual del centro.

n) En su caso, medidas complementarias para el tratamiento de la materia dentro del proyecto bilingüe.

o) Indicadores de logro y procedimientos de evaluación y modificación, en su caso, de la programación didáctica en relación con los procesos de mejora.

11. Cada docente desarrollará su actividad docente conforme a la programación didáctica que elabore el departamento de coordinación didáctica al que pertenezca o esté adscrito y de acuerdo, asimismo, con lo planificado en su programación de aula, que constituye el último nivel de concreción curricular.

■ BACHILLERATO

En relación con el **diseño** de las programaciones didácticas, el DECRETO 109/2022, de 22 de agosto, establece lo siguiente:

Artículo 10. Proyecto educativo de centro y concreción curricular.

6. La concreción curricular de cada etapa contendrá al menos los siguientes apartados:

l) Las directrices generales para la elaboración de las programaciones didácticas.

7. A partir de la concreción curricular establecida en el proyecto educativo, se elaborarán las programaciones didácticas, guardando la debida coherencia y continuidad entre estos documentos programáticos.

8. Los departamentos didácticos de los centros o, en su caso, el órgano de coordinación didáctica correspondiente, tomando como referencia la concreción curricular llevada a cabo en el proyecto educativo, elaborarán y desarrollarán la programación didáctica de cada una de las materias que tengan asignadas.

9. La programación didáctica será el instrumento de planificación curricular que permita desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera coordinada entre todo el profesorado que integra un departamento didáctico, ya sea porque pertenece a él o porque esté adscrito al mismo

10. Las programaciones didácticas de cada curso y para cada materia deberán contener, al menos, los siguientes elementos:

a) Objetivos didácticos.

b) Competencias específicas.

c) Saberes básicos, distribuidos a lo largo del curso.

d) Contribución de la materia al logro de las competencias.

e) Características, instrumentos y herramientas de la evaluación inicial.

f) Criterios, instrumentos y herramientas de evaluación.

g) Criterios de calificación del aprendizaje del alumnado.

h) Situaciones de aprendizaje.

i) Recursos didácticos y materiales curriculares, con especial atención a enfoques metodológicos adecuados a los contextos digitales.

j) Medidas de refuerzo y de atención a la diversidad del alumnado, incluidos, en su caso, los ajustes o las adaptaciones curriculares para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

k) Programas de refuerzo y recuperación de los aprendizajes no adquiridos para el alumnado que promoció con evaluación negativa.

l) Incorporación de los contenidos transversales.

m) En su caso, medidas complementarias para el tratamiento de la materia dentro del proyecto bilingüe.

n) Indicadores de logro y procedimientos de evaluación y modificación, en su caso, de la programación didáctica en relación con los procesos de mejora.

o) Indicadores para facilitar el análisis de las prácticas docentes del profesorado.

11. Cada docente desarrollará su actividad conforme a la programación didáctica que elabore el departamento didáctico al que pertenezca o esté adscrito y de acuerdo, asimismo, con lo planificado en su programación de aula, que constituye el último nivel de concreción curricular.

SITUACIONES DE APRENDIZAJE

Para elaborar las **situaciones de aprendizaje** hay que prestar atención a las indicaciones de la normativa curricular vigente para ESO y Bachillerato.

■ EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Con respecto a las situaciones de aprendizaje, en el artículo 2 del DECRETO 110/2022, de 22 de agosto, se **definen** del siguiente modo:

Artículo 2. Definiciones.

A efectos de lo dispuesto en este decreto, se entenderá por:

g) Situaciones de aprendizaje: situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas, y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas, lo que les permitirán transferirlas a los entornos cercanos, a la realidad y sus intereses, favoreciendo su desarrollo mediante la movilización y articulación de un conjunto de saberes.

En los anexos II y III del DECRETO 110/2022, de 22 de agosto, se proporcionan **orientaciones para el diseño** de situaciones de aprendizaje:

Artículo 8. Competencias específicas, saberes básicos y criterios de evaluación.

2. Para la adquisición y desarrollo, tanto de las competencias clave como de las competencias específicas, el equipo docente planificará situaciones de aprendizaje de acuerdo con los principios generales que, con carácter orientativo, se establecen en el anexo II y de acuerdo con los principios generales y específicos que se reflejan en el anexo III para cada una de las materias.

Anexo II

Situaciones de aprendizaje

Principios y orientaciones generales para el diseño de situaciones de aprendizaje en Educación Secundaria Obligatoria.

Las situaciones de aprendizaje favorecen el desarrollo competencial e implican que el alumnado despliegue actuaciones vinculadas a las competencias específicas (y, por tanto, también a las competencias clave), mediante la movilización y articulación de un conjunto de saberes.

En las situaciones de aprendizaje deben integrarse todos los elementos necesarios para favorecer la adquisición de competencias, garantizando el derecho a la inclusión a través de la personalización y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en aras de asegurar la presencia, participación y progreso de todo el alumnado, y de lograr aprendices más autónomos, decididos y comprometidos.

Los principios generales que se van a enunciar, y que se complementan con los principios recogidos en los currículos de cada materia, pueden orientar el diseño, desarrollo y evaluación de las situaciones de aprendizaje en todos sus elementos (presentación de la situación, tareas, organización social de la actividad, recursos didácticos, etc.), tanto dentro como fuera del centro educativo. Se asume que no todos los principios estarán presentes de forma simultánea en todas las situaciones, pero sí se irán integrando de manera combinada en la mayoría de las unidades didácticas y en todas y cada una de las materias de Educación Secundaria Obligatoria a lo largo de cada curso escolar.

Para que el alumnado sea agente activo de su propio aprendizaje, debe asumir el objeto de aprendizaje como algo que, a pesar del esfuerzo que requiere, resulta alcanzable, al tiempo que ajustado a sus expectativas y posibilidades de realización. Esto implica la activación de los conocimientos previos que permitan establecer conexiones para producir nuevos aprendizajes y que conecten con sus experiencias e intereses.

En la etapa de Educación Secundaria cobra énfasis el “aprendizaje para toda la vida”; por ello es necesario fomentar la adquisición de habilidades adaptativas y conseguir progresivamente la autonomía a través del desarrollo de capacidades fundamentales para este momento psicoevolutivo, como son la toma de decisiones, la flexibilidad cognitiva y la capacidad creativa, que van a permitir que el alumnado aplique el aprendizaje adquirido a diferentes contextos de forma autónoma, tanto dentro como fuera del centro educativo. La continuidad necesaria que deben tener las situaciones de aprendizaje con la familia, la comunidad y el mundo, en general, dota al proceso didáctico de significatividad y relevancia, facilita la transferencia y la generalización de lo aprendido y ofrece al alumnado la oportunidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Los retos del siglo XXI a los que se debe enfrentar el alumnado al terminar la educación básica implican formar a una ciudadanía creativa, crítica, emprendedor a, competente digitalmente y capaz de adaptarse a ambientes diversos e inciertos en un mundo labor al y social cada vez más dinámico.

En este sentido, las situaciones de aprendizaje deben vincularse con los desafíos previstos para este siglo (compromiso ante las situaciones de inequidad y exclusión, consumo responsable, respeto al medioambiente, uso crítico, ético y responsable de la cultura digital, valoración de la diversidad personal y cultural, aceptación y manejo de la incertidumbre y promoción de la igualdad de género, entre otros). Es importante partir de situaciones de aprendizaje referidas a acciones asumibles desde el aula y desde el centro educativo, pero con la mirada hacia el entorno y la comunidad, permitiendo al alumnado ir más allá de la mera observación y del análisis de las situaciones para desarrollar un pensamiento crítico que le facilite razonar, planificar, tomar decisiones, resolver problemas complejos y proponer planes de mejora relacionados con los desafíos del siglo XXI desde un enfoque inclusivo.

El modelo de enseñanza competencial incorpora, no solo los conocimientos que debe alcanzar el alumnado, sino también las destrezas, habilidades, valores y actitudes necesarias para completar el perfil al término de la etapa, con la finalidad de contribuir a la formación de personas responsables, críticas, comprometidas activamente con la participación, la sostenibilidad y el bienestar individual y colectivo. Por ejemplo, al sensibilizar al alumnado en la participación plena y en la igualdad de condiciones de todas las personas, estamos contribuyendo a una sociedad inclusiva, pacífica y basada en la igualdad, el respeto y la tolerancia.

Si tenemos en cuenta, por un lado, el carácter propedéutico que progresivamente va adquiriendo la etapa, y por otro, la situación actual del mundo resulta conveniente planificar situaciones de aprendizaje en las que estén implicadas varias materias que contribuyan al desarrollo de competencias de forma transversal, globalizada e interdisciplinar. Esta conexión horizontal entre las distintas materias favorece un aprendizaje real conectado con la comunidad y los retos del siglo XXI. Algunas de estas situaciones pueden planificarse en coordinación con otras entidades (asociaciones juveniles, servicios municipales, instituciones públicas y privadas, organizaciones no gubernamentales, etc.), siendo especialmente relevantes aquellas vinculadas a nuestra comunidad autónoma. Además, los contextos de aprendizaje pueden ser formales, no formales e informales. El intercambio dialógico en la interacción entre escuela, familia y comunidad favorece la creación de estos contextos de aprendizaje al dar sentido personal y social a todo el proceso.

Asumiendo la inclusión educativa como una realidad que atañe a todo el alumnado, el profesorado debería desempeñar una función de “andamiaje” en el proceso educativo, planificando diferentes estrategias o ayudas que dirijan a cada estudiante a ser autónomo, teniendo en cuenta sus diferentes motivaciones, intereses, capacidades y ritmos de aprendizaje. Se trata de ofrecer oportunidades para que muestren sus habilidades preferentes, con el medio que mejor se adapte a sus posibilidades y necesidades. De este modo, el profesorado podrá planificar la práctica guiada que permita a cada alumno y alumna adquirir aquellos aprendizajes en los que se muestre menos competente, proporcionando una retroalimentación formativa para que los aprendices controlen su progreso, tanto individual como grupal.

Para el desarrollo de un aprendizaje autorregulado y constructivo, se trabajarán determinadas funciones psicológicas como el autocontrol, la regulación de la atención, la inhibición de una respuesta, la planificación, la capacidad de supervisar y la anticipación consecucional de una acción determinada. Para ello, se implicará al alumnado en la planificación y análisis de las situaciones de aprendizaje, en la elección de las tareas, actividades y materiales, y en la selección de instrumentos o procedimientos de evaluación. La reflexión sobre las situaciones de aprendizaje se propiciará mediante planificadores cognitivos y rutinas de pensamiento.

El aprendizaje emocional adquiere, también en esta etapa, una gran importancia en la dimensión personal y social del alumnado en el proceso de construcción de su identidad, por lo que el profesorado debe servir de apoyo en la adquisición de estrategias que permitan una gestión adecuada de sus emociones. Las habilidades de autorregulación y gestión emocional se facilitarán mediante el establecimiento de metas adecuadas, dando significatividad y sentido al propio aprendizaje y creando contextos emocionalmente seguros, donde el error sea entendido como oportunidad para aprender y superarse, desarrollando estrategias positivas de manejo de la frustración. La tarea docente es acompañar al alumnado, tanto al facilitar la comprensión de las emociones propias y ajenas y la expresión de las mismas, como al explicitar estrategias para afrontar las situaciones que puedan ocurrir en diferentes contextos.

Las interacciones sociales están condicionadas por la importancia que adquiere el grupo de iguales. En esta etapa, los contextos sociales del alumnado se diversifican y amplían, por lo que el aprendizaje debe ser el resultado de la conexión entre los escenarios en los que el alumnado se desarrolla. Esta circunstancia debe tenerse en cuenta por el profesorado a la hora de planificar actuaciones que fomenten las interacciones entre el alumnado. El diseño de situaciones de aprendizaje que favorezcan una estructura de aula cooperativa y colaborativa permitirá el desarrollo de diferentes niveles de pensamiento, así como la atención a las diferentes necesidades de aprendizaje, lo que conlleva el fomento de habilidades socioemocionales de apoyo y ayuda mutua.

Por otro lado, se estimula la transversalidad necesaria para el aprendizaje en comunidad enseñando al alumnado a colaborar para aprender. Además, se potencia el respeto a las diferencias individuales y se destaca la importancia de las decisiones grupales ante las situaciones de mayor complejidad en su resolución. El aprendizaje colaborativo pretende la implicación del alumnado en procesos menos dirigidos, en los que el componente social y de aprendizaje entre iguales juega un papel fundamental.

En el diseño y desarrollo de las situaciones de aprendizaje deben primar enfoques metodológicos que aglutinen métodos de investigación y análisis crítico como forma de acercamiento a los distintos saberes, de experimentación y de mejora del entorno en un marco de interacción. Por tanto, el uso de métodos pedagógicos que ubican al alumnado en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje implica enfatizar un proceso de construcción del conocimiento y la puesta en marcha de habilidades de comprensión, diálogo y razonamiento compartido, así como diferentes posibilidades para llegar al aprendizaje.

Las tecnologías digitales deben utilizarse junto a una variedad de recursos analógicos y digitales, teniendo en cuenta la madurez psicoevolutiva y capacidades del alumnado para emplearlas de manera eficiente, ética y segura. Pueden contribuir a minimizar las barreras para el aprendizaje y ofrecer una atención personalizada a cada estudiante, mediante la creación de situaciones de aprendizaje que combinen adecuadamente la actividad presencial y a distancia, síncrona y asíncrona, individual y grupal, escolar y no escolar, etc. Esta apuesta requiere contrarrestar, desde la escuela, la brecha digital existente en cuanto al acceso, conocimiento y manejo de dicha tecnología por parte de todos y cada uno de los escolares, así como mejorar la alfabetización digital de las familias. La digitalización de contenidos o la aproximación de los mismos al alumnado mediante dispositivos y pantallas deben garantizar más oportunidades de interacción con dichos contenidos y entre los diferentes agentes relacionados con el aprendizaje.

Los recursos y materiales didácticos en las situaciones de aprendizaje y evaluación deben ofrecer múltiples formas de comunicarse y representar la información. Por un lado, debemos asegurar la percepción, contemplando alternativas multimodales que vayan más allá del lenguaje oral y escrito para adquirir y transmitir la información priorizando el uso de materiales didácticos que garanticen la accesibilidad física, cognitiva, emocional, sensorial y comunicativa, tanto en formato

analógico como digital. No solo es importante percibir la información, sino potenciar las habilidades de procesamiento activo de la misma, mediante la atención selectiva, las estrategias de categorización, la memoria activa y la integración de nuevos aprendizajes.

Por otro lado, debemos asegurar la comprensión de la información, mediante estrategias y ayudas que permitan al alumnado representarla, decodificarla, estructurarla y transformarla. Es decir, se ofrecerán diferentes oportunidades de acción, expresión y comunicación por parte del alumnado (elementos multimedia, material manipulativo, iconográfico, audiovisual, interactivo, hipertextual, en formato de texto oral o escrito, musical, expresión no verbal, etc.), posibilitando el uso de las ayudas técnicas que sean necesarias, especialmente en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. En definitiva, se trata de ofrecer oportunidades para que los aprendices muestren sus habilidades con el medio que mejor se adapte a sus posibilidades y necesidades.

Desde un enfoque competencial, no tiene sentido establecer una diferenciación nítida entre las situaciones de aprendizaje y las situaciones de evaluación, ya que una misma situación puede servir para promover el desarrollo de una o varias competencias, al tiempo que supone una oportunidad para valorar el nivel de desarrollo competencial del alumnado en un determinado momento de su proceso de aprendizaje.

En este sentido, la retroalimentación del docente y discentes debe estar presente a lo largo de todo el proceso, lo que supone combinar actividades de heteroevaluación (por parte del profesorado), coevaluación (entre iguales) y autoevaluación, encaminadas a la mejora competencial del alumnado en función de su potencial de desarrollo. Así, el profesorado analizará diversas situaciones en las que pueda encontrar evidencias del nivel alcanzado por los estudiantes en el desarrollo de diferentes competencias y del proceso a través del cual lo han alcanzado. Por ello, la observación continua es una técnica de evaluación privilegiada, y la información recogida ayudará a determinar la dirección y las características de las nuevas situaciones de aprendizaje que se diseñen.

Las evidencias de aprendizaje estarán ligadas a las distintas competencias específicas de las diferentes materias curriculares, tomando como referencia los criterios de evaluación y los distintos contextos de desarrollo del alumnado, especialmente el escolar, el familiar y el social. Las situaciones de aprendizaje deben girar en torno a evidencias secuenciadas que integren los distintos tipos de conocimientos y se aborden alternándose con diferentes niveles de profundidad, desde el reconocimiento y la identificación hasta llegar a procesos de reflexión crítica, autorregulación y creatividad.

Es conveniente explicitar al alumnado lo que se espera que aprenda y las formas concretas y diferenciadas a través de las que puede llegar a hacerlo. Asimismo, el alumnado debería conocer y comprender los diferentes procedimientos e instrumentos de evaluación que van a emplearse, y tener oportunidades para seleccionarlos, valorarlos y adecuarlos a sus características individuales.

La evaluación del alumnado debe complementarse con la evaluación del propio diseño de las situaciones de aprendizaje y de la práctica docente. Es conveniente que en esta evaluación participen diferentes agentes educativos, entendiendo que el desarrollo competencial del alumnado se ve influido por el desarrollo competencial del profesorado. En este sentido, los principios de accesibilidad cognitiva, sensorial y comunicativa exigen procesos de evaluación destinados a valorar estos aspectos durante el diseño y desarrollo de las situaciones de aprendizaje, de cara a detectar barreras y limitaciones de distinto tipo, para minimizarlas o erradicarlas en la medida de lo posible.

Para una evaluación completa y auténtica de todo este proceso es aconsejable tener en cuenta diferentes agentes evaluadores, situaciones, momentos, procedimientos e instrumentos de evaluación.

Anexo III

Geografía e Historia

Situaciones de aprendizaje

Los principios y orientaciones generales para el diseño y desarrollo de las situaciones de aprendizaje (anexo II) nos permiten dar respuesta al cómo enseñar y evaluar, que retomamos a continuación en relación con el área de Geografía e Historia.

Las situaciones de aprendizaje integran todos los elementos que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje competencial, pues están encaminadas a la adquisición de las competencias específicas y por tanto del Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica.

En su planificación y desarrollo, las situaciones de aprendizaje deben favorecer la presencia, participación y progreso de todo el alumnado a través del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), garantizando la inclusión. Estos principios, relacionados con las diferentes formas de implicación, de representación de la información, y acción y expresión del aprendizaje, se vertebran en los principios que aquí se enuncian.

El alumnado tiene que enfrentarse a un mundo cada vez más interconectado y complejo. El abordamiento desde diferentes materias va a movilizar competencias en contextos diferentes y partiendo de las experiencias de los estudiantes, se posibilita la construcción de un aprendizaje significativo. Las ciencias sociales se ocupan de las relaciones, interacciones e interdependencias entre el medio físico y los grupos humanos que lo ocupan, y su evolución a lo largo del tiempo. Al abordar estos contenidos desde una perspectiva interdisciplinar y globalizada se favorece la explicación multicausal de los hechos y fenómenos que configuran las sociedades y el entorno más próximo del alumnado.

Las situaciones de aprendizaje parten del conocimiento tanto local, como natural, social y cultural, y de escenarios que fomentan una interacción con el entorno, a través de diversos espacios y colectivos como las familias. Se favorecerán situaciones de aprendizaje que ayuden a la protección de nuestro patrimonio cultural y natural. Esto se trabajará desde los retos del siglo XXI, entre los que destacan: el compromiso ante la inequidad y exclusión, el respeto al medioambiente, el consumo responsable, la valoración de la diversidad personal y cultural, el compromiso ciudadano, la cultura digital y la igualdad entre hombres y mujeres.

En esta materia, y concretamente en el análisis de los modelos políticos y sociales actuales, es necesario tener en cuenta la relevancia del proceso reflexivo. Por ejemplo, cuando se trabajan los principios esenciales de los sistemas democráticos, para propiciar que el alumnado aporte, desde las diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje diversidad de reflexiones que fomenten la implicación en la vida comunitaria y la convivencia pacífica, todo ello desde la regulación de las propias emociones. Desde esta perspectiva, resultará muy positivo utilizar en el aula estructuras de aprendizaje cooperativo y aprendizaje entre iguales, que generen un debate constructivo o en el cual cada estudiante pueda aportar su forma de entender y de afrontar los problemas del mundo actual. El aula, a través del aprendizaje individual y entre iguales, debe ser también lugar para reconocer las falsas noticias, los negacionismos, las críticas irracionales o las opiniones sin argumentos.

Las situaciones de aprendizaje parten de las vivencias, los intereses y conocimientos previos del alumnado que ha adquirido en contextos informales y que por las características de esta materia están muy presentes en diversos contenidos multimedia como son el cine, televisión y los juegos en diferentes formatos.

Por otro lado, se utilizará como base del aprendizaje su propia realidad geográfica, política y social. Partiendo de lo local el alumnado conectará su propio entorno con el trabajo en el aula. En una especie de camino de ida y vuelta: partir de su experiencia personal para enriquecer la tarea docente y así volver de nuevo a revertir los conocimientos adquiridos en un mayor dominio de su realidad tanto en el ámbito local como a nivel global.

Las capacidades del alumnado son diferentes, y por ello es necesario ofrecer diferentes formas para la percepción, expresión e implicación del aprendizaje, permitiendo que cada cual escoja la que mejor se adapte a sus capacidades. Esta personalización puede llevarse a cabo a través de diferentes formatos en la presentación de la información como son el escrito, el audiovisual, el visual, el auditivo y el táctil. Se utilizarán sistemas de representación alternativos como dibujos, símbolos o gráficos asociados a representaciones y explicaciones diversas tales como resaltar ideas con colores, enlazar ideas, señalar elementos de transición, establecer relaciones con otras ideas previas y usar estrategias metacognitivas como las rutinas de pensamiento o los diagramas de Venn.

El papel que tendrá el alumnado en el aula se basa en un aprendizaje autónomo y activo, será quien transforme la información que lo rodea en conocimiento, estableciendo conexiones entre lo aprendido y la realidad más próxima. Para conseguirlo se favorecerá la realización de actividades graduadas que desarrollen las funciones ejecutivas, la memoria, planificación, y transferencia de los aprendizajes adquiridos en el aula a contextos y situaciones cotidianas. De igual forma, es necesario presentar múltiples formas para la expresión de los aprendizajes (oral, escrita, dibujo, digital, corporal), flexibilizando los tiempos y adaptándose a los diferentes ritmos de aprendizaje.

Se buscarán aprendizajes que partan del conocimiento local, natural, social y cultural, que fomenten una interacción con el entorno, contando con el apoyo externo de familias y de diferentes colectivos, para favorecer situaciones de aprendizaje fuera del entorno escolar que fomenten la protección de nuestro patrimonio cultural y natural. Se relacionarán los aprendizajes locales con la realidad global, buscando una conexión que haga comprender la necesidad de un modelo de desarrollo sostenible que partiendo de lo local contribuya a una mejora medioambiental global, todo ello favoreciendo la cooperación y los valores de multiculturalidad hacia los que se encamina la sociedad del siglo XXI.

Es importante que el alumnado tome conciencia del proceso de toma de decisiones en esta materia, desde una doble vertiente; por un lado, cómo afectan a su vida cotidiana y por otra parte, cómo afectan tanto a la globalidad del sistema, como a los derechos fundamentales de las personas. Por esto es conveniente que el alumnado conozca foros de decisión, compare momentos históricos y realice proyectos para conocer la articulación coherente y sostenible del territorio.

El docente debe dotar de herramientas que favorezcan el progreso competencial y cognitivo, en un proceso guiado donde el alumnado va consiguiendo autonomía para poder seguir avanzando en su proceso de enseñanza-aprendizaje en etapas posteriores o a lo largo de su vida. Para ello es necesario que puedan elegir materiales y actividades para que esto le ayude en el proceso de toma de decisiones en función de sus capacidades y conocimientos previos.

Encontrar los centros de interés del alumnado y vehicular el conocimiento a través de ellos, favorecerá el aprendizaje de aspectos relacionados con su desarrollo personal permitiendo al alumnado adquirir las herramientas necesarias para desenvolverse de manera autónoma como ciudadanos con plenos derechos y deberes en la sociedad actual.

Las situaciones de aprendizaje movilizan las competencias y saberes a partir de metodologías activas, combinadas con la instrucción directa, el uso de métodos expositivos y formales. Así podrán transmitir al resto de la comunidad educativa la valoración crítica y las propuestas del aula alrededor de valores ciudadanos y democráticos.

Las situaciones de aprendizaje deben también producirse fuera del aula, sirviéndose de la experimentación de situaciones en espacios naturales, rurales o urbanos que permitan la puesta en marcha de las competencias trabajadas en el aula. Por otra parte, se trata de un proceso que se retroalimenta, ya que esas experiencias en entornos diferentes al aula permitirán a su vez encontrar las conexiones necesarias para mejorar la comprensión de saberes dentro de ella. La realización de actividades que permitan aprender a observar el entorno en el que se desenvuelve nuestro alumnado, fomentará una visión crítica de la realidad que ayudará al compromiso social tanto en el ámbito local como en el ámbito global.

En la evaluación, mediante heteroevaluación, coevaluación y en la autoevaluación es donde se produce la mayor interacción y el mayor grado de aprendizaje, por cuanto no solo deberán de conocer los saberes y las estrategias metodológicas para llevarlos a cabo, sino que deberán alcanzar la capacidad, quizás la más compleja, de demostrarse a sí mismos y a sus compañeros el nivel de competencia alcanzado a través de variados instrumentos en diferentes formatos, como son las rúbricas, los informes, los debates, las exposiciones individuales y colectivas o los portfolios.

■ BACHILLERATO

Con respecto a las situaciones de aprendizaje, en el artículo 2 del DECRETO 109/2022, de 22 de agosto, se **definen** del siguiente modo:

Artículo 2. Definiciones.

A efectos de lo dispuesto en este decreto, se entenderá por:

g) Situaciones de aprendizaje: situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas, y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas, que le permitirán transferirlas a los entornos cercanos, a la realidad y sus intereses, favoreciendo su desarrollo mediante la movilización y articulación de un conjunto de saberes.

En los anexos II y III del DECRETO 109/2022, de 22 de agosto, se proporcionan **orientaciones para el diseño** de situaciones de aprendizaje:

Artículo 8. Competencias específicas, saberes básicos y criterios de evaluación.

1. En el anexo III del presente decreto se fijan, para cada materia, las competencias específicas para la etapa, así como los contenidos enunciados en forma de saberes básicos, las situaciones de aprendizaje y los criterios de evaluación de cada curso.

2. Para la adquisición y desarrollo tanto de las competencias clave como de las competencias específicas, el equipo docente planificará las situaciones de aprendizaje, de acuerdo con los principios que, con carácter orientativo, se establecen en el anexo II, de modo general, y en el anexo III para cada una de las materias.

Anexo II

Situaciones de aprendizaje

Principios y orientaciones generales para su diseño en Bachillerato.

Las situaciones de aprendizaje favorecen el desarrollo competencial e implican que el alumnado despliegue actuaciones vinculadas a las competencias específicas y, por tanto, también a las competencias clave, mediante la movilización y articulación de un conjunto de saberes.

En las situaciones de aprendizaje deben integrarse todos los elementos necesarios para favorecer la adquisición de competencias, garantizando el derecho a la inclusión a través de la personalización y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en aras de asegurar la presencia, participación y progreso de todo el alumnado, y de lograr personas más autónomas, decididas y comprometidas. Las altas expectativas competenciales que hay en esta etapa y el incremento en la especificidad de las materias refuerzan la necesidad de aplicar los principios del DUA para lograr la equidad educativa y la igualdad de oportunidades.

Los principios generales que se van a enunciar, y que se complementan con los recogidos en los currículos de cada materia, pueden orientar el diseño, desarrollo y evaluación de las situaciones de aprendizaje en todos sus elementos (presentación de la situación, tareas, organización social de la actividad, recursos didácticos, etc.), tanto dentro como fuera del centro educativo. Se asume que no todos los principios estarán presentes de forma simultánea en todas las situaciones, pero sí se irán integrando en todas y cada una de las materias (comunes, optativas y de modalidad) de los distintos itinerarios de Bachillerato a lo largo de cada curso escolar.

En Bachillerato, como nivel postobligatorio de la etapa de Secundaria, resultan particularmente relevantes las expectativas y las motivaciones para el establecimiento de los procesos de aprendizaje eficaces, ya que son propias de una fase del desarrollo evolutivo caracterizada por la reafirmación individual y social, y de una etapa educativa en la que la elección de los estudios está vinculada tanto al futuro académico y profesional como a un proyecto de vida del alumnado.

Junto con el carácter propedéutico de la etapa, también se debe poner énfasis en la idea del aprendizaje para toda la vida. Por ello es necesario seguir fomentando la adquisición de habilidades adaptativas como son la toma de decisiones, la flexibilidad

cognitiva y la capacidad creativa, que van a permitir al alumnado consolidar su autonomía, incorporarse a la actividad profesional y generalizar el aprendizaje a diferentes contextos. La continuidad necesaria que deben tener las situaciones de aprendizaje con la familia, la comunidad y el mundo en general, dota al proceso didáctico de significatividad y relevancia.

El alumnado debe enfrentarse a los retos del siglo XXI al final de la etapa con mayor independencia, por lo que es necesario que su formación se dirija a ejercitar una ciudadanía creativa, crítica, emprendedora, competente digitalmente, sostenible, respetuosa con las diferencias y capaz de adaptarse a ambientes diversos e inciertos en un mundo laboral y social cada vez más dinámico.

El modelo de enseñanza competencial incorpora, no solo los conocimientos que debe alcanzar el alumnado, sino también las destrezas, habilidades, valores y actitudes necesarias para completar el perfil al término de la etapa. En este sentido, las situaciones de aprendizaje deben vincularse a los desafíos previstos para este siglo (compromiso ante las situaciones de inequidad y exclusión, consumo responsable, respeto al medio ambiente, uso crítico, ético y responsable de la cultura digital, valoración de la diversidad personal y cultural, aceptación y manejo de la incertidumbre, promoción de la igualdad de género, entre otros). Es importante partir de situaciones de aprendizaje referidas a acciones asumibles con la mirada hacia la comunidad. Por ejemplo, al involucrar al alumnado en la participación para la mejora de un entorno social y más sostenible como una tarea de corresponsabilidad estamos contribuyendo a la construcción de una sociedad justa y equitativa, así como al desarrollo de valores sociales, cívicos y emprendedores.

Resulta conveniente planificar situaciones de aprendizaje en las que estén implicadas varias materias que contribuyan a l desarrollo de competencias de forma transversal, globalizada e interdisciplinar. Algunas de estas situaciones pueden diseñarse en coordinación con otras entidades, siendo especialmente relevantes aquellas vinculadas a nuestra comunidad autónoma. Además, los contextos de aprendizaje son diversos (formales, informales y no formales) y el intercambio dialógico en la interacción entre escuela, familia y comunidad favorecen la creación de estos contextos de aprendizaje, al dar sentido personal y social a todo el proceso.

En esta etapa cobra aún más sentido el enfoque pedagógico de aprendizaje-acción, donde las personas que aprenden desempeñan un papel activo y autogestionado durante todo el aprendizaje, movilizand sus conocimientos previos. El profesorado seguirá desempeñando el papel de guía, la función de andamiaje en el proceso educativo y la acción orientadora, planificando diferentes estrategias o ayudas que dirija a cada estudiante, según sus necesidades, y teniendo en cuenta sus diferentes motivaciones, intereses, capacidades y ritmos de aprendizaje.

Para el desarrollo de un aprendizaje autorregulado y constructivo, se trabajarán determinadas funciones como el autocontrol, la regulación de la atención, la inhibición de una respuesta, la planificación, la capacidad de supervisar y la anticipación consecuenal de una acción determinada. Para ello, se implicará al alumnado en la planificación y análisis de las situaciones de aprendizaje, en la elección de las tareas, actividades y materiales, así como en la selección de instrumentos o procedimientos de evaluación. La reflexión sobre las situaciones de aprendizaje se propiciará mediante planificadores cognitivos y rutinas de pensamiento, entre otros.

El aprendizaje emocional adquiere una mayor relevancia por las exigencias académicas y sociales, así como las derivadas de la toma de decisiones que tiene el alumnado en esta etapa posobligatoria. El profesorado debe servir de apoyo en la adquisición de estrategias que le permita una gestión adecuada de sus emociones. Las habilidades de autorregulación y gestión emocional se facilitarán mediante el establecimiento de metas adecuadas, dando significatividad y sentido al aprendizaje, creando contextos emocionalmente seguros en los que el error sea entendido como oportunidad para aprender y superarse y desarrollando estrategias de manejo de la frustración. La tarea docente es acompañar emocionalmente al alumnado al facilitar la comprensión y expresión de las emociones propias y ajenas, así como al explicitar estrategias para afrontar las situaciones en diferentes contextos.

Las interacciones sociales están condicionadas por la importancia que adquiere el grupo de iguales. En esta etapa los contextos sociales del alumnado se diversifican y amplían, por lo que el aprendizaje debe ser el resultado de la conexión entre los

escenarios en los que se desarrolla. El diseño de situaciones de aprendizaje que favorezcan una estructura de aula cooperativa y colaborativa, en consonancia con el trabajo individual, permitirá el desarrollo de diferentes niveles de pensamiento y el fomento de habilidades socioemocionales de apoyo y ayuda mutua.

Las tecnologías digitales deben utilizarse con solvencia y responsabilidad junto a una variedad de recursos analógicos, teniendo en cuenta la madurez psicoevolutiva y las capacidades del alumnado para emplearlas de manera eficiente, ética y segura. Pueden contribuir a minimizar las barreras para el aprendizaje y ofrecer una atención personalizada a cada estudiante mediante la creación de situaciones de aprendizaje que combinen adecuadamente la actividad presencial y a distancia, síncrona y asíncrona, individual y grupal, escolar y no escolar, etc. Esta apuesta requiere contrarrestar la brecha digital existente en cuanto al acceso, conocimiento y manejo de dicha tecnología por parte del alumnado, así como mejorar la alfabetización digital de las familias.

Los recursos y materiales didácticos en las situaciones de aprendizaje y evaluación deben ofrecer múltiples formas de comunicar y representar la información.

Por un lado, debemos asegurar la adecuada percepción de la información, contemplando alternativas multimodales que vayan más allá del lenguaje oral y escrito para adquirirla y transmitirla, así como priorizando el uso de materiales didácticos que garanticen la accesibilidad física, cognitiva, emocional, sensorial y comunicativa.

Por otro lado, debemos asegurar la comprensión de la información mediante estrategias y ayudas que permitan al alumnado representarla, decodificarla, estructurarla y transformarla. Es decir, se ofrecerán diferentes oportunidades de acción, expresión y comunicación por parte del alumnado (elementos multimedia, material manipulativo, iconográfico, audiovisual, interactivo, hipertextual, en formato de texto oral o escrito, musical, expresión no verbal, etc.), posibilitando el uso de las ayudas técnicas necesarias, especialmente en el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. En definitiva, se trata de ofrecer oportunidades para que los aprendices muestren sus habilidades con el medio que mejor se adapte a sus posibilidades y necesidades.

Desde un enfoque competencial, no tiene sentido establecer una diferenciación nítida entre las situaciones de aprendizaje y las situaciones de evaluación, ya que una misma situación puede servir para promover el desarrollo de una o varias competencias, al tiempo que supone una oportunidad para valorar el nivel de desarrollo competencial del alumnado en un determinado momento de su proceso de aprendizaje.

La retroalimentación entre docentes y discentes debe estar presente a lo largo de todo el proceso, lo que supone combinar actividades de heteroevaluación (por parte del profesorado), coevaluación (entre iguales) y autoevaluación, encaminadas a la mejora competencial del alumnado en función de su potencial de desarrollo. Así, el profesorado analizará diversas situaciones en las que pueda encontrar evidencias del nivel alcanzado por los estudiantes en el desarrollo de competencias y del proceso a través del cual lo han alcanzado. Por ello, la observación es una técnica de evaluación privilegiada y la información recogida ayudará a determinar la dirección y las características de las nuevas situaciones de aprendizaje que se diseñen.

Las evidencias de aprendizaje estarán ligadas a las competencias específicas de las materias curriculares, tomando como referencia los criterios de evaluación y los contextos de desarrollo del alumnado. Las situaciones de aprendizaje deben girar en torno a evidencias secuenciadas que integren variados tipos de conocimientos y se aborden con diferentes niveles de profundidad, desde el reconocimiento y la identificación hasta procesos de reflexión crítica, autorregulación y creatividad.

El alumnado ha de conocer lo que se espera que aprenda y las formas concretas y diferenciadas a través de las que puede llegar a hacerlo. Asimismo, debería conocer y comprender los diferentes procedimientos e instrumentos de evaluación que van a emplearse y tener oportunidades para seleccionarlos, valorarlos y adecuarlos a sus características individuales.

La evaluación del alumnado debe complementarse con la evaluación del propio diseño de las situaciones de aprendizaje y de la práctica docente. Es conveniente que en esta evaluación participen diferentes agentes educativos, entendiendo que el desarrollo competencial del alumnado se ve influido por el desarrollo competencial del profesorado. En este sentido, los

principios de accesibilidad cognitiva, sensorial y comunicativa exigen procesos de evaluación destinados a valorar estos aspectos durante el diseño y desarrollo de las situaciones de aprendizaje, de cara a detectar barreras y limitaciones de distinto tipo para minimizarlas o erradicarlas en la medida de lo posible.

En la evaluación del alumnado se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones se personalicen. Podrán establecerse alternativas organizativas y metodológicas, y cuantas medidas de individualización y personalización se consideren necesarias y suficientes para facilitar el acceso al currículo por parte de todo el alumnado, especialmente el que presente necesidades específicas de apoyo educativo.

Para una evaluación completa y auténtica de todo este proceso es aconsejable tener en cuenta diferentes agentes evaluadores, situaciones, momentos, procedimientos e instrumentos de evaluación.

Anexo III

Historia del Mundo Contemporáneo

Situaciones de aprendizaje

Los principios y orientaciones generales para el diseño y desarrollo de las situaciones de aprendizaje (anexo II) nos permiten dar respuesta al cómo enseñar y evaluar en relación con la materia de Historia del Mundo Contemporáneo, dentro del Bachillerato. Las situaciones de aprendizaje integran todos los elementos que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje competencial, pues están encaminadas a la adquisición de las competencias específicas y por tanto del perfil competencial del alumnado al finalizar el Bachillerato. En su planificación y desarrollo, las situaciones de aprendizaje deben favorecer la presencia, participación y progreso de todo el alumnado a través del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), garantizando la inclusión.

El alumnado se enfrenta a un mundo globalizado, cada vez más interconectado. Precisamente esto es algo que se hace patente en la materia de Historia del Mundo Contemporáneo, que analiza las interacciones e interdependencias del ser humano en los últimos siglos de historia. De este modo, resulta positivo acercarnos a los contenidos desde una perspectiva interdisciplinar favoreciendo las explicaciones multicausales de los hechos y fenómenos históricos. Dicha interdisciplinariedad se refiere también a la utilización de herramientas de otros ámbitos como la geografía, la sociología o la economía, esenciales para comprender el devenir histórico. En este sentido, el alumnado comprobará que en la realidad actual confluyen numerosos aspectos políticos, económicos y sociales, que se deben analizar con espíritu crítico.

El alumnado utilizará como base del aprendizaje su propia realidad geografía, política y social. Partiendo de lo local, conectará su propio entorno con el trabajo en el aula. Se trata de incorporar su experiencia personal para enriquecer la tarea docente y así volver de nuevo a revertir los conocimientos adquiridos en un mayor dominio de su realidad tanto en el ámbito local como a nivel global. Desde esta doble perspectiva se deben afrontar los retos del siglo XXI, todos ellos muy presentes en los contenidos de la materia, como el compromiso ante la inequidad y exclusión, la resolución pacífica de los conflictos, el respeto al medioambiente, la valoración de la diversidad personal y cultural, el compromiso ciudadano, la cultura digital y la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres.

La materia se debe abordar desde las experiencias de los estudiantes, posibilitando así un aprendizaje significativo, partiendo de las vivencias, los intereses y conocimientos previos del alumnado que han adquirido en contextos informales, en su propio entorno, y que por las características de esta materia están muy presentes en diversos contenidos digitales como el cine, la televisión, las redes sociales y otras plataformas de comunicación.

Nuestra materia dedica un espacio importante al análisis de los modelos políticos y sociales, comprendiendo su evolución hasta llegar a la situación actual. La comprensión de estos fenómenos históricos complejos requiere un profundo proceso reflexivo, especialmente cuando se trabajan los principios esenciales de los sistemas democráticos y la contraposición con otros modelos pasados o presentes. Estas reflexiones deben fomentar la participación de todo el alumnado desarrollando su implicación en la

vida comunitaria. Desde esta perspectiva resultará muy positivo utilizar en el aula estructuras de aprendizaje cooperativo y dialógico, así como el aprendizaje entre iguales, que generen un aprendizaje constructivo, necesario para modelar la gestión socioemocional a través de la asunción de diferentes papeles y puntos de vista por parte del alumnado, de la identificación y regulación de sus emociones, favoreciendo la comunicación y la retroalimentación para la resolución de problemas, mediante la utilización del debate y el diálogo.

Las capacidades y ritmos de aprendizaje del alumnado son diferentes, por lo que es necesario ofrecer diferentes formas para la percepción, expresión e implicación del aprendizaje. Esta personalización puede llevarse a cabo a través de diferentes formatos en la presentación de la información como son los escritos, audiovisuales, visuales o auditivos y de múltiples opciones para la acción y la expresión del aprendizaje. Para ello hay una variedad de medios y recursos destacando el uso de las Tecnologías de la Educación que contribuyen a la accesibilidad cognitiva, sensorial, social y comunicativa.

Teniendo en cuenta lo actual de la materia es interesante plantear retos y problemas reales del contexto movilizando capacidades que busquen motivar al alumnado y lo conviertan en parte activa del proceso de enseñanza y aprendizaje, ofreciéndole la oportunidad de que aporten sus propias soluciones ante los conflictos o retos que se les planteen y propiciando un debate dialógico donde se defiendan las propias posturas, siempre desde el respeto hacia la de los demás. Las tertulias dialógicas donde se analicen textos, primeras planas de los noticiarios o secuencias pasadas (documentales) o de viva actualidad, ofrecen el marco idóneo para ahondar en los problemas humanos recurrentes presentes a lo largo de la historia, así como ofrecen el marco para poner en práctica la convivencia democrática y pacífica entre los alumnos. Hay que generar una situación de retroalimentación que permita conocer sus procesos cognitivos y también emocionales que faciliten su implicación en su preparación como un individuo en la sociedad de forma activa y participativa.

Las competencias de la materia fomentan el uso en el aula de metodologías activas, a través de las cuales el alumnado puede lograr de manera efectiva la transferencia de conocimientos. El aula es por lo tanto un espacio de análisis individual y colectivo, donde cada estudiante genera y expone sus propios contenidos para establecer en la propia comunidad educativa un debate plural que fomente la resolución pacífica y dialogada de los conflictos a través del aprendizaje individual y entre iguales; es también un lugar idóneo para reconocer las falsas noticias, los negacionismos, las críticas irracionales o las opiniones sin argumentos.

La gestión del aprendizaje exige al alumno y a la alumna un proceso de autorregulación vinculado en este nivel a la capacidad que deben ir desarrollando para organizar su propio proceso de adquisición de las diferentes competencias. No es solo importante la obtención de los saberes y competencias, sino que consiga también la capacidad de regular su propio conocimiento, y otras funciones como la flexibilidad cognitiva, la capacidad creativa y la toma de decisiones, teniendo en cuenta el carácter propedéutico del Bachillerato y la madurez que se debe lograr para poder seguir cursando estudios de una forma autónoma.

En la heteroevaluación, coevaluación y en la autoevaluación es donde se producen la mayor interacción y el mayor grado de aprendizaje, por cuanto no solo deberán conocer los saberes y las estrategias metodológicas para llevarlos a cabo, sino que deberán alcanzar la capacidad, quizás la más compleja, de demostrarse a sí mismos y a sus compañeros el nivel de competencia adquirido a través de una diversidad de instrumentos en diferentes formatos, como son las rúbricas, los informes, los debates, las exposiciones individuales y colectivas o los portfolios.

Geografía

Los principios y orientaciones generales para el diseño y desarrollo de las situaciones de aprendizaje nos permiten dar respuesta al cómo enseñar y evaluar, que se retoman a continuación en relación con la materia de Geografía, dentro del curso de segundo de Bachillerato.

Las situaciones de aprendizaje integran todos los elementos que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje competencial, pues están encaminadas a la adquisición de las competencias específicas. En su planificación y desarrollo, las

situaciones de aprendizaje deben favorecer la presencia, participación y progreso de todo el alumnado a través del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), garantizando la inclusión.

El alumnado tiene que enfrentarse a un mundo globalizado, interconectado y complejo. Por ello, el tratamiento desde diferentes materias va a movilizar competencias en contextos diferentes y partiendo de las experiencias de los estudiantes, se posibilita la construcción de un aprendizaje significativo. La geografía analiza las interrelaciones entre los grupos humanos y el medio que ocupan, al tiempo que permite interconectar con saberes de otras ciencias al movilizar hechos sociales, económicos y culturales a escala local, regional y global, así como utiliza herramientas propias de otras materias como las Matemáticas, la Biología y la Economía. Abordar estos contenidos desde una perspectiva interdisciplinar, globalizada y con enfoque de género, favorece la explicación multicausal de los hechos y fenómenos que configuran las sociedades y el entorno más próximo del alumno.

Las situaciones de aprendizaje que propone la materia de Geografía parten de las experiencias, los intereses y conocimientos previos del alumnado como base para la mejor comprensión de su propia realidad geográfica, económica, sociopolítica y cultural, trasladados al aula para favorecer un adecuado conocimiento del territorio, logrando así la integración en su entorno. Por otro lado, estas situaciones parten del conocimiento local, a través de diversos espacios, como las familias y diferentes colectivos, con una mirada hacia la comunidad. El alumnado debe enfrentarse a los retos del siglo XXI, entre los que se destacan, por su relación con esta materia, el compromiso ante la inequidad y exclusión, el respeto al medioambiente, la valoración de la diversidad personal y cultural, el compromiso ciudadano y la cultura digital.

Gran parte de los saberes desplegados en la materia de Geografía se ocupan del análisis del medio físico, de los modelos socioeconómicos y políticos y de las relaciones de causa y efecto que se establecen entre ellos. La comprensión de estos complejos fenómenos geográficos exige un intenso proceso reflexivo, especialmente cuando se establecen relaciones entre el territorio y el desarrollo socioeconómico de las sociedades a diferentes escalas. A través del proceso de reflexión se fomentará la participación de todo el alumnado partiendo de las diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje.

A la hora de trabajar la materia, se utilizarán múltiples y variadas herramientas para la construcción, composición y exposición de la información. Mediante actividades de carácter individual se optimizará el aprendizaje activo y autónomo conectando lo aprendido con la realidad. Además, las actividades grupales facilitarán la colaboración y cooperación entre iguales, generando un aprendizaje constructivo, necesario para modelar la gestión socioemocional a través de la asunción de diferentes papeles y puntos de vista por parte del alumnado, de la identificación y regulación de sus emociones, de manera que se favorezcan la comunicación y la retroalimentación para la resolución de problemas mediante la utilización del debate y el método dialógico.

El alumnado, a través de un aprendizaje autónomo y activo, será quien transforme la información que lo rodea en conocimiento, estableciendo conexiones entre lo aprendido y la realidad más próxima. Para ello se favorecerá el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad, la autorregulación y la transferencia de los aprendizajes adquiridos en el aula a contextos y situaciones cotidianas, mediante la realización de actividades graduadas y la implicación en la elección de materiales, actividades y metas de su propio aprendizaje.

De igual manera, se facilitarán diferentes formas para la percepción, expresión e implicación del aprendizaje, permitiendo que cada alumno y alumna escoja la que mejor se adapte a sus capacidades. Esta personalización puede llevarse a cabo a través de diferentes formatos en la presentación de la información, como son escritos, audiovisuales, visuales o auditivos, y de múltiples opciones para la acción y expresión, como exposiciones, productos visuales, maquetas, respuestas físicas, entre otros.

Es importante que el alumnado tome conciencia del proceso de toma de decisiones en esta materia desde una doble vertiente, en cómo inciden en su vida cotidiana y en la globalidad del sistema, afectando a los derechos fundamentales de las personas. Por esto es conveniente que el alumnado conozca foros de decisión, compare procesos geográficos y realice proyectos para conocer la articulación coherente y sostenible del territorio. Encontrar los centros de interés del alumnado y orientar el conocimiento a través de las herramientas proporcionadas por el docente, posibilitará el desarrollo de la autonomía y, partiendo de sus conocimientos previos y capacidades, facilitará el proceso de toma de decisiones. El aprendizaje de estos aspectos

relacionados con su desarrollo personal permitirá al alumnado adquirir las herramientas necesarias para desenvolverse de manera autónoma siendo partícipe de una ciudadanía con plenos derechos y deberes en la sociedad actual.

Las situaciones de aprendizaje movilizan las competencias y saberes del alumnado a partir de metodologías activas, junto con las cuales se conjugan la instrucción directa, el uso de métodos expositivos y formales con los que puedan transmitir al resto de la comunidad educativa la valoración crítica y las propuestas del aula sobre los valores ciudadanos y democráticos, en una etapa donde se debe integrar la acción orientadora en las actividades preparando al alumnado para un aprendizaje para toda la vida.

En la heteroevaluación, coevaluación y en la autoevaluación es donde se produce la mayor interacción y el mayor grado de aprendizaje, por cuanto no solo deberán de conocer los saberes y las estrategias metodológicas para llevarlos a cabo, sino que deberán alcanzar la capacidad, quizás la más compleja, de demostrarse a sí mismos y a sus compañeros el nivel de competencia alcanzado a través de una diversidad de instrumentos en diferentes formatos como son las rúbricas, los informes, los debates, las exposiciones individuales y colectivas o los portfolios.

Historia del arte

Los principios y orientaciones generales para el diseño y desarrollo de las situaciones de aprendizaje nos permiten dar respuesta al cómo enseñar y evaluar, que retomamos a continuación en relación con la materia de Historia del Arte en Bachillerato.

Las situaciones de aprendizaje integran todos los elementos que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje competencial, pues están encaminadas a la adquisición de las competencias específicas.

En su planificación y desarrollo, las situaciones de aprendizaje deben favorecer la presencia, participación y progreso de todo el alumnado a través del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), garantizando la inclusión. Estos principios, relacionados con las diferentes formas de implicación, de representación de la información, y acción y expresión del aprendizaje, se vertebran en los principios que aquí se enuncian.

Las alumnas y alumnos tienen que enfrentarse a un mundo cada vez más interconectado y complejo, y abordarlo desde diferentes materias va a movilizar competencias en contextos diferentes, partiendo de las experiencias de los estudiantes, lo que posibilita la construcción de un aprendizaje significativo. La materia de Historia del Arte permite engarzar saberes de otras ciencias sociales entre sí, por cuanto se movilizan hechos culturales y artísticos de todas las épocas y estilos, así como sus interacciones con la política, la economía y las relaciones sociales, a través de las funciones de la obra de arte. Al orientar estos contenidos desde una perspectiva interdisciplinar, globalizada y con enfoque de género, se favorece la explicación multicausal de los hechos y fenómenos que configuran las sociedades y el entorno más próximo del alumno.

Las situaciones de aprendizaje parten del conocimiento global, tanto del lenguaje como de los hechos artísticos, para comprender y analizar lo local y lo cercano. Este escenario fomenta una interacción con el entorno, a través de diversas producciones, espacios expositivos, diferentes artistas y colectivos, que favorecen las situaciones de aprendizaje y promueven, a su vez, la defensa de nuestro patrimonio cultural y artístico. Esto se abordará desde los retos del siglo XXI, entre los que se destacan: el compromiso ante la inequidad y exclusión, la valoración de la diversidad personal y cultural, el compromiso ciudadano, la cultura digital y la igualdad entre hombres y mujeres.

Por otro lado, se utilizará como base del aprendizaje su propia realidad artística, siendo Extremadura una región con amplia presencia de los principales estilos artísticos, desde los clásicos hasta las realidades más contemporáneas, representadas en su arquitectura o en sus museos. Partiendo de lo local, el alumnado conectará su propio entorno con el trabajo en el aula. En una especie de camino de ida y vuelta: partir de su experiencia personal, conociendo las obras destacadas de la región, para así enriquecerse mediante la tarea docente, y volver de nuevo a revertir los conocimientos adquiridos en un mayor dominio de su realidad tanto en el ámbito local como en el global.

En esta materia, y concretamente en el análisis de los estilos, sus cambios internos y los procesos de influencia, cambio y ruptura o la perdurabilidad de ciertos elementos, es necesario tener en cuenta la relevancia del proceso reflexivo. Esta circunstancia se debe tener en cuenta, por ejemplo, cuando se trabajan los principios esenciales de cada estilo artístico, para propiciar que cada alumno y alumna aporte, desde las diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje, diversidad de reflexiones que fomenten la relación del pasado con el arte urbano, el diseño, la moda actual, todo ello desde la expresión crítica y madura de las propias emociones. Desde esta perspectiva, resultará muy positivo utilizar en el aula estructuras de aprendizaje cooperativo y aprendizaje entre iguales que generen un debate constructivo en el cual cada estudiante pueda aportar su forma de entender tanto los modelos artísticos del pasado como las tendencias actuales del arte. Esto es necesario para modelar su gestión socioemocional a través de la asunción de diferentes papeles y puntos de vista por parte del alumnado, así como de la identificación y regulación de sus emociones, favoreciendo la comunicación y la retroalimentación para la resolución de problemas. El aula, a través del aprendizaje individual y entre iguales, debe ser también lugar para reconocer las diferencias entre lo artístico y lo artesanal, las modas pasajeras o forjar una crítica aguda a la multiplicidad de la producción actual.

Las situaciones de aprendizaje parten de las vivencias, los intereses y conocimientos previos del alumnado que este ha adquirido en contextos informales y que por las características de esta materia están muy presentes en diversos contenidos multimedia como son el cine, la televisión, la ficción serial, pero, sobre todo, las redes sociales más actuales. Encontrar los centros de interés del alumnado y conducir el conocimiento a través de ellos, favorecerá el aprendizaje más personal y significativo.

Las capacidades y ritmos de aprendizaje de las alumnas y alumnos son diferentes. Por esto es necesario ofrecer diferentes formas para la percepción, expresión e implicación del aprendizaje, permitiendo que cada alumno y alumna escoja la que mejor se adapte a sus capacidades. Esta personalización puede llevarse a cabo a través de diferentes formatos en la presentación de la información, como son los escritos, audiovisuales, visuales o auditivos, y de múltiples opciones para la acción y expresión, como cartelería, expresiones artísticas, exposiciones orales o producciones multimedia.

El alumnado, a través de un aprendizaje autónomo y activo, será quien transforme la información que lo rodea en conocimiento. Para ello se favorecerá el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad, la autorregulación y la transferencia de los aprendizajes y situaciones cotidianas, mediante la realización de actividades graduadas y la implicación en la elección de materiales, actividades y metas de su propio aprendizaje.

Es importante que el alumnado tome conciencia del proceso de creación, del proceso de patrocinio y del proceso de exposición. La toma de decisiones en esta materia, desde esta triple vertiente, debe suponer que tenga una visión más amplia, profunda y madura del concepto de arte, tanto actual como de sus raíces históricas. Por esto es conveniente que el alumnado conozca no solo los estilos y sus características sino también los lugares de producción, los principios de la museística y el galerismo, claves para entender el arte actual.

El docente debe ofrecer herramientas que favorezcan el progreso a nivel competencial y cognitivo, en un proceso guiado, creando contextos emocionalmente seguros donde el error forme parte del aprendizaje y planificando las estrategias para incluir a todo el alumnado según sus necesidades. En este caso, en la materia de Historia del Arte el proceso de análisis de la obra de arte, tanto arquitectónica como escultórica o pictórica, puede servir de ejemplo para aglutinar estos niveles.

Las situaciones de aprendizaje movilizan las competencias y saberes a partir de metodologías activas, con las que se conjugan la instrucción directa, el uso de métodos expositivos y formales donde puedan transmitir al resto de la comunidad educativa la valoración crítica y, finalmente, las propuestas del aula alrededor de valores y expresiones culturales propias de nuestra civilización y ciudadanía.

En la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación es donde se produce la mayor interacción y el mayor grado de aprendizaje, por cuanto no solo deberán conocer los saberes y las estrategias metodológicas para movilizarlos, sino que deberán alcanzar la capacidad, quizás la más compleja, de demostrarse a sí mismos y a sus compañeros el nivel de competencia alcanzado a través de una diversidad de procedimientos e instrumentos en diferentes formatos, como son las rúbricas, los informes, los debates, las exposiciones individuales y colectivas o los portfolios, junto con los modelos propios para la preparación a las pruebas de acceso a la Universidad.

Historia de España

Los principios y orientaciones generales para el diseño y desarrollo de las situaciones de aprendizaje nos permiten dar respuesta al cómo enseñar y evaluar, que retomamos a continuación en relación con la materia de Historia de España.

Las situaciones de aprendizaje integran todos los elementos que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje competencial, pues están encaminadas a la adquisición de las competencias específicas.

En su planificación y desarrollo, las situaciones de aprendizaje deben favorecer la presencia, participación y progreso de todo el alumnado a través del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), garantizando la inclusión. Estos principios, relacionados con las diferentes formas de implicación y de representación de la información, así como de acción y de expresión del aprendizaje, se vertebran en los principios que aquí se enuncian.

El alumnado tiene que enfrentarse a una realidad como país y como sociedad cada vez más compleja, más interrelacionada y que requiere de análisis más profundos y basados en causas cada vez más intrincadas. El abordamiento de múltiples frentes de análisis va a movilizar competencias en contextos diferentes y, aprovechando las experiencias de los estudiantes, se buscará la construcción de un aprendizaje significativo. La materia de Historia de España se ocupa de las relaciones, interacciones e interdependencias socioeconómicas, políticas, culturales e ideológicas que la evolución histórica de nuestro país ha propuesto en cada periodo. Al abordar estos contenidos desde una perspectiva interdisciplinar, globalizada y con un enfoque de género se favorece la explicación multicausal de los hechos y fenómenos que configuran nuestra sociedad a la luz de la experiencia histórica, permitiendo al alumnado explicar y comprender también su entorno más próximo.

Las situaciones de aprendizaje deben aunar el conocimiento de realidades locales y regionales con hechos y procesos globales. Esta interacción promoverá escenarios que fomenten una relación con otros espacios de aprendizaje, como las familias o los entornos laborales y de ocio, favoreciendo situaciones de aprendizaje que fomenten una conciencia de la importancia de los valores que hemos creado como sociedad a lo largo de la historia. Esto se abordará también desde los retos del siglo XXI, con tanto peso en esta materia, entre los que se destacan el compromiso ante la inequidad y exclusión, el respeto al medioambiente, el consumo responsable, la valoración de la diversidad personal y cultural, el compromiso ciudadano, la cultura digital y la igualdad entre hombres y mujeres; todos ellos elementos propios del devenir histórico actual.

Por otro lado, se utilizará como base del aprendizaje su propia realidad geográfica, política y social. El alumnado extremeño entenderá gracias la materia de Historia de España que la realidad regional está perfectamente integrada en la evolución histórica nacional y europea y, por ello, sometida a los mismos procesos de construcción, crisis y progreso. Partiendo de la relación entre lo local y lo global, el alumnado conectará su propio entorno con el trabajo en el aula, en una especie de camino de ida y vuelta: partir de su experiencia personal para enriquecer la tarea docente y así volver de nuevo a revertir los conocimientos adquiridos en un mayor dominio de su realidad tanto en el ámbito local como en el global.

Las situaciones de aprendizaje deben también producirse fuera del aula, esto les permitirá movilizar saberes y competencias trabajadas en el aula en un proceso que se retroalimenta, ya que esas experiencias en entornos diferentes al aula permitirán a su vez encontrar las conexiones necesarias para mejorar la comprensión de saberes dentro de ella.

En esta materia, y concretamente en el análisis de los modelos políticos y sociales actuales y pasados, es necesario tener en cuenta la relevancia del proceso reflexivo. Esta circunstancia se debe tener en cuenta, por ejemplo, cuando se trabajan los principios esenciales de los sistemas democráticos, para propiciar que cada alumno aporte, desde las diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje, reflexiones que fomenten la identificación de los rasgos principales de los procesos históricos o la creación de valoraciones críticas de los procesos acaecidos. Desde esta perspectiva, resultará muy positivo utilizar en el aula estructuras de aprendizaje cooperativo y aprendizaje entre iguales que generen un debate constructivo, necesario para modelar la gestión socioemocional a través de la asunción de diferentes papeles y puntos de vista por parte del alumnado sobre la forma de entender el pasado y afrontar los problemas del mundo actual, así como la identificación y regulación de sus emociones, favoreciendo la comunicación y la retroalimentación.

El aula, a través del aprendizaje individual y entre iguales, debe ser también lugar para reconocer las falsas noticias, los negacionismos, las críticas irracionales o las opiniones sin argumentos.

Las situaciones de aprendizaje parten de las vivencias, los intereses y conocimientos previos que el alumnado ha adquirido en contextos informales y que, por las características de esta materia, están muy presentes en diversos contenidos de la materia. Los procesos informales dotan de sentido a los saberes establecidos, pues les otorgan verosimilitud y ejemplificación frente a modelos de aprendizaje más teóricos. Encontrar los centros de interés del alumnado debe convertirse en instrumento clave de la materia para así vehicular el conocimiento a través de ellos.

Las capacidades y ritmos de aprendizaje del alumnado son diferentes, por esto es necesario ofrecer diferentes formas para la percepción, expresión e implicación del aprendizaje. Esta personalización puede llevarse a cabo a través de diferentes formatos en la presentación de la información como son: escritos, audiovisuales, visuales o auditivos, y de múltiples opciones para la acción y la expresión del aprendizaje. Para ello hay una variedad de medios y recursos, destacando el uso de las TIC, que contribuyen a la accesibilidad cognitiva, sensorial, social y comunicativa.

El trabajo del alumnado de enseñanzas posobligatorias se basa en el aprendizaje autónomo y activo, por lo que el propio estudiante será quien transforme la información que le rodea en conocimiento, estableciendo conexiones entre lo aprendido y la realidad más próxima. Para ello favorecerá la realización de actividades graduadas que desarrollen las funciones ejecutivas y analíticas, la capacidad creativa, la flexibilidad cognitiva, la autorregulación, la toma de decisiones y la transferencia a otras situaciones de aprendizaje y a otras realidades cotidianas. Ese aprendizaje autónomo tiene que estar estrechamente ligado a metodologías activas que lo promuevan.

El docente debe dotar de herramientas que favorezcan el progreso competencial y cognitivo, en un proceso guiado donde el alumnado vaya avanzando en autonomía para poder seguir progresando en su proceso de enseñanza aprendizaje en etapas posteriores o a lo largo de su vida, creando contextos emocionalmente seguros donde el error forma parte del aprendizaje. Se trata de un curso decisorio, propedéutico para realidades de aprendizaje mucho más complejas y un aprendizaje para toda la vida. Por ello es necesario posibilitar al alumno la elección entre diversas estrategias de trabajo, diferentes materiales y actividades variadas que le ayuden en el proceso de toma de decisiones.

Las situaciones de aprendizaje movilizan las competencias y saberes a partir de metodologías activas, en las cuales se conjugan la instrucción directa, el uso de métodos expositivos y formales donde puedan transmitir al resto de la comunidad educativa, la valoración crítica y las propuestas del aula alrededor de valores ciudadanos y democráticos.

En la evaluación, que contemplará las formas de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, es donde se produce la mayor interacción y el mayor grado de aprendizaje, por cuanto no solo deberán conocer los saberes y las estrategias metodológicas para llevarlos a cabo, sino que deberán alcanzar la capacidad, quizás la más compleja, de demostrarse a sí mismos y a sus compañeros el nivel de competencia alcanzado a través de una diversidad de instrumentos en diferentes formatos, como pueden ser las rúbricas, los informes, los debates, las exposiciones individuales y colectivas o los portafolios.

PRESENTACIÓN DE LAS MATERIAS DE LA ESPECIALIDAD

En la normativa curricular vigente para ESO y Bachillerato se desarrolla el currículo de las materias de nuestra especialidad, que incluye una **introducción o presentación** de las características de cada materia y otros aspectos relevantes.

■ EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Esta es la **presentación** de las materias de nuestra especialidad que aparecen en el DECRETO 110/2022, de 22 de agosto.

Geografía e Historia (1.º, 2.º, 3.º y 4.º de ESO)

Geografía e Historia es una de las materias obligatorias de la etapa de Secundaria. Una de las razones de este carácter es, sin duda, la tradicional importancia de estos saberes en los currículos de otras leyes, o lo que es lo mismo, la inmanente conciencia social y ciudadana de la importancia de su conocimiento para la formación global de una persona. Otra gran razón es que ambas disciplinas son instrumentos de trabajo esenciales para lograr los objetivos de la etapa, ese Perfil de salida que todo estudiante debería de obtener, asentado en las competencias clave y con la mirada puesta en poder afrontar y superar los retos de la cambiante sociedad del siglo XXI. Evidentemente, el estudio geográfico lo va a preparar para comprender los retos medioambientales y apostar decididamente por las estrategias de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Así mismo, le va a dar información y capacidad de análisis para enfrentarse a sociedades abiertas y cambiantes, convivir y cooperar en ellas, gracias a la enorme variedad de temáticas y problemáticas que los saberes geográficos permiten abordar. La transversalidad de la Geografía con otras materias como la Biología y Geología les permitirá a ambas poner las bases para que los estudiantes puedan desarrollar hábitos de vida y consumo saludables, en un mundo de recursos limitados y profundas desigualdades económicas y sociales. La Historia, por otro lado, le permitirá alcanzar objetivos más comunitarios, igualmente personales, pero en entornos sociales complejos. La resolución pacífica de conflictos, las estrategias de consenso, la conciencia del valor de los derechos y las obligaciones personales, la importancia de proyectos globales que busquen lograr más altas cotas de democracia, todos estos objetivos tienen cabida a través del trabajo con los procesos históricos, por cuanto le ofrecen visiones globales de cambio y permanencia, líneas temporales donde se ven las progresivas transformaciones históricas hasta nuestras sociedades actuales.

Pero si hay un objetivo clave en el que ambas disciplinas ponen su acento es en desarrollar aquellas habilidades que le permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida, desde la confianza en el conocimiento como motor del desarrollo hasta la valoración crítica de los riesgos y beneficios de este último. Siempre se ha hablado de conocer la historia para no cometer los errores del pasado. La historia y la geografía los convierten en ciudadanos activos, en perpetua formación, con capacidad de análisis y crítica sobre lo que ha sucedido y sucede. Este es el objetivo de nuestro trabajo, aunque no el único.

Tanto la geografía como la historia son dos disciplinas que permiten el desarrollo dentro de un amplio espectro de competencias, por cuanto la geografía es una ciencia social experimental, que trabaja la ordenación del territorio y las relaciones que el ser humano establece con el mismo; igualmente, la historia es una ciencia social, que establece los principales acontecimientos cimientos humanos dentro de amplias líneas temporales y temáticas, buscando establecer los ejes principales de las sociedades humanas y civilizaciones en términos de desarrollo, organización social, sistemas políticos o manifestaciones culturales. Así, por tanto, ambas disciplinas pueden trabajar desde las competencias más científicas como la STEM hasta las más elementales como la comunicación lingüística o la ciudadana. Cada estudiante, al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria, debe haber analizado, comparado, trabajado y comprendido un conjunto de saberes histórico-geográficos que le permitan alcanzar un grado competencial suficiente como para enfrentarse a nuevos retos educativos o a la sociedad en la que vive. Las competencias más instrumentales, como la digital, la de aprender a aprender o la emprendedora también están presentes en sus metodologías de aula.

Desde el punto de vista de la competencia en comunicación lingüística, ambas disciplinas son claves en la conformación de un discurso, de unas bases orales y escritas con las que los estudiantes puedan manifestar opiniones o crear producciones propias. Independientemente de la metodología utilizada, el docente ha de procurar que los estudiantes usen fuentes escritas, icónicas y audiovisuales para acabar conformando sus propias producciones orales u escritas.

Ambas disciplinas tienen como competencia principal, sin duda, la ciudadana, puesto que tienen que analizar y comprender que viven en sociedad y tiene una dimensión social y ciudadana que deben cultivar bajo la óptica de los valores fundamentales que organizan nuestra sociedad. La percepción y el análisis de una realidad cada vez más diversa y cambiante, la comprensión de su devenir a través del tiempo y la interpretación del cambio como fruto de la acción humana, implica concebir el aprendizaje del alumnado como una invitación al conocimiento de sí mismo y del mundo que lo rodea, a la participación y al compromiso social. Vivir en sociedad, interactuar en el entorno y comprender cómo son las relaciones que establecemos y las normas de funcionamiento que las rigen resultan esenciales para que el alumnado pueda asumir sus derechos y responsabilidades, ejercitar la ciudadanía y orientar su comportamiento cívico, cuestiones estas de especial importancia en una etapa educativa en la que el alumnado adolescente precisa de experiencias formativas que le permitan construir su identidad y su entorno social, además de desarrollar su autonomía y su propio criterio. Esta compleja transición se produce de la Educación Primaria a la Secundaria y, en nuestro ámbito, implica ponerse en contacto con una sociedad compleja que le plantea dilemas y en la que debe aprender a tomar decisiones informadas. La toma de conciencia de los desafíos a los que nos enfrentamos en la actualidad, así como la valoración crítica de las respuestas que, a lo largo de la historia, se han dado a los retos y problemas que han ido sucediéndose, dispone a la juventud en situación de actuar ya en el presente para garantizar la sostenibilidad del planeta y el bienestar de la humanidad en el futuro.

Ambas disciplinas adquieren su verdadera dimensión en el desarrollo metodológico, donde los saberes básicos se ponen al servicio del desarrollo de las competencias específicas de la materia, origen y fin del proceso educativo. Por supuesto que los principios metodológicos globales que inspiran la ley deben ser el eje rector del trabajo del docente. Se habla aquí del trabajo con inteligencias múltiples, el aprendizaje funcional y significativo o del carácter participativo y activo de las metodologías. En esta introducción se quisiera resaltar la interdisciplinariedad que promueve la materia de Geografía e Historia, pues otras muchas ciencias se convierten en auxiliares y, a través de su uso, permiten a los estudiantes conocer y trabajar con ellas. Tal es así en la geografía, con disciplinas como la climatología, la geomorfología, la demografía, la sociología o la estadística, mientras en la historia serían, en un somero repaso, la paleografía, la economía o igualmente la sociología. Igualmente, conviene destacar la importancia de las metodologías activas y de las colaborativas en el estudio y trabajo con estas disciplinas. Los proyectos de trabajo y los trabajos competenciales deben ser el eje rector en el aprendizaje de los alumnos, como así lo expresan perfectamente las competencias clave, pero concretamente las competencias específicas. La mayoría del trabajo competencial de la geografía y la historia en la ESO navega por esta filosofía de trabajo, incidiendo en el propio aprendizaje del alumnado y con una apuesta decidida por la preparación de los estudiantes para la resolución de problemas de la vida cotidiana, la aplicación de lo aprendido en diferentes contextos, reales o simulados, la mejora en la capacidad de seguir aprendiendo y la conciencia de la practicidad de lo aprendido.

La materia de Geografía e Historia se vincula y continúa con el proceso de desarrollo competencial del área de Conocimiento del Medio natural, social y cultural de la Educación Primaria, reflejando la capacidad que tienen, tanto la geografía como la historia, tradicionalmente consideradas por su carácter comprensivo e integrador y su conexión con otras ciencias sociales, para contribuir a los objetivos y competencias que marcan el Perfil de salida del alumnado al término de la Enseñanza Básica. Son las competencias específicas que establece las que le confieren un perfil pertinente en el desarrollo de dimensiones fundamentales del aprendizaje, como son el trabajo sobre la información y sus fuentes a través de recursos variados, incluyendo los digitales, la contextualización de los aprendizajes en el entorno local y global, el interés por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el ejercicio de la solidaridad y la cohesión social, el respeto a la diversidad cultural y a las identidades, la valoración y conservación del patrimonio, la defensa de la igualdad real entre mujeres y hombres y la lucha contra la discriminación. Para ello hay que combinar las herramientas y estrategias propias de sus métodos de estudio (los pensamientos geográficos e históricos) con su capacidad crítica y de concienciación. El pensamiento geográfico se entiende como un conjunto de habilidades para analizar, comprender y transformar el conocimiento del espacio en torno a conceptos como proximidad,

conexión, localización o distribución espacial, utilizando la escala adecuada en cada caso, desde lo local a lo global. El pensamiento histórico se define como el proceso por el que se crean narrativas sobre el pasado a través de la reflexión sobre su relevancia, el análisis de fuentes, la discusión sobre las causas y consecuencias de estos acontecimientos, así como el análisis de los cambios y continuidades entre los mismos, desde una perspectiva temporal y contextualizada, y con relación a determinados criterios éticos y cívicos.

Tanto en las competencias específicas como en los criterios de evaluación y los saberes básicos queda reflejada la visión funcional y activa de los aprendizajes propios de la materia. Los criterios de evaluación, que conectan las competencias específicas con los saberes básicos, miden tanto los resultados como los procesos de una manera abierta, flexible e interconectada dentro del currículo. Se establecen ciertas etapas históricas y determinados ámbitos temáticos en los distintos cursos, pero la progresión de saberes está condicionada principalmente por la complejidad de los procesos que se ponen en acción y la madurez personal y cívica del alumnado, acorde con su desarrollo y capacidades. Es precisamente esta multidimensionalidad de la evaluación, que relaciona la adquisición de conocimientos, el desarrollo y puesta en acción de habilidades y procesos, y el ejercicio e incorporación de actitudes, valores y compromisos, la que debe hacer de los criterios de evaluación la guía de las intenciones y de las estrategias educativas. Porque todas estas facetas formativas deben verse comprometidas en las iniciativas y el aprendizaje del alumnado, en las que los distintos saberes se conjugan al mismo tiempo en una consideración integral de la formación del alumnado.

En este sentido, los saberes básicos, estructurados en tres bloques, son concebidos como un instrumento imprescindible del que partir para desarrollar las competencias, situando en el alumnado el protagonismo en su construcción para dotarlos de significado y comprender con ellos el mundo en el que vive. Se trata de no incurrir en enfoques exclusivamente academicistas en la presentación y organización de los saberes, que tradicionalmente se mostraban dispuestos en campos disciplinares estancos, excesivamente concretos, cerrados en ámbitos temáticos y a través de secuencias diacrónicas sucesivas, sino promover una perspectiva más abierta y flexible, en la que las dimensiones del espacio y del tiempo puedan ser interpretadas y desarrolladas a lo largo de todos los cursos, permitiendo combinar la geografía y la historia de manera que conecten sus métodos y campos de estudio.

La presencia del bloque de “Retos del mundo actual” contribuye a que en todos los cursos se preste especial atención a los desafíos y problemas del presente y del entorno local y global, destinado a despertar en el alumnado una mirada crítica y responsable. A través de este enfoque basado en problemas sociales relevantes se pretende despertar la conciencia histórica sobre problemas, conflictos e incertidumbres actuales. Se persigue con ello que los juicios propios y la capacidad de diálogo y de debate estén fundamentados y argumentados, previniendo la desinformación, la falta de criterio y las actitudes intolerantes.

El bloque de “Sociedades y territorios” está orientado a la aplicación de estrategias y métodos de las ciencias sociales y, en concreto, de los procedimientos y las técnicas que aportan la geografía y la historia, a través de metodologías como pueden ser el trabajo por proyectos, el desarrollo de experiencias de investigación y otras propuestas basadas en el aprendizaje inductivo y la experimentación. Tales estrategias y métodos se organizan en torno a las grandes cuestiones que preocupan a la humanidad y que contribuyen a explicar el origen y evolución de las sociedades a lo largo del tiempo y del espacio.

El tercer bloque de saberes básicos, “Compromiso cívico local y global”, subraya la importancia de este componente que integra, además de valores y actitudes, otros ámbitos asociados al desarrollo personal del alumnado. Estas dimensiones son fundamentales para la formación integral, tanto por el sentido que otorga al resto de los saberes, a los que complementa y da significado, como por su proyección social y ciudadana.

La organización de estos saberes, su programación y secuenciación puede plantearse desde una perspectiva cronológica o más transversal, en función de los objetivos didácticos y las situaciones de aprendizaje propuestas, incidiendo en la contextualización histórica y geográfica desde un enfoque multicausal y desde la perspectiva del estudio comparado. En cualquier caso, la atención a la individualidad y diversidad del alumnado, a sus intereses y aptitudes, ha de permitir la necesaria diversificación de los itinerarios de aprendizaje, así como la aplicación de criterios de flexibilidad que permitan poner en acción propuestas e iniciativas educativas que favorezcan la inclusividad.

De otro lado, el papel vertebrador de procesos y contenidos diversos, que incorpora campos temáticos, recursos y procedimientos de diferentes áreas de conocimiento, confiere a esta materia un papel central a la hora de plantear estrategias interdisciplinares a lo largo de los cuatro cursos de la etapa. La capacidad de contextualizar los aprendizajes y conectarlos con problemas actuales y retos del presente, desde una perspectiva interpretativa del tiempo y comprensiva del espacio, facilita el dotarlos de funcionalidad, interés y utilidad para el alumnado, al igual que permite crear escenarios diversos en los que desarrollar iniciativas y proyectos en situaciones reales que propicien la participación y el compromiso con el entorno y la comunidad.

■ BACHILLERATO

Esta es la **presentación** de las materias de nuestra especialidad que aparecen en el DECRETO 109/2022, de 22 de agosto.

Historia del Mundo Contemporáneo (1.º de Bachillerato)

La materia de Historia del Mundo Contemporáneo pretende proporcionar al alumnado una visión rigurosa, a la vez que útil y funcional, de la historia contemporánea, orientada a promover la observación, el análisis y la interpretación de su entorno real y, al mismo tiempo, al ejercicio de una ciudadanía activa e implicada en la vida social. Conocer los condicionantes históricos del mundo presente, así como los problemas y retos globales de las diferentes sociedades humanas contemporáneas, es indispensable para que el alumnado se sitúe en el mundo, adquiera conciencia de sus derechos y obligaciones y se comprometa con el ejercicio de una ciudadanía activa y responsable frente a los retos y desafíos del siglo XXI. De esta manera adquirirá confianza en el conocimiento como motor de desarrollo y asumirá compromisos ante las situaciones de inequidad y exclusión, así como buscará la resolución pacífica de los conflictos tanto en el ámbito personal como social y valorará a través del conocimiento histórico la diversidad cultural de la sociedad.

Porque es desde la observación del mundo actual y la previsión del porvenir que ya despunta de donde surge la necesidad de dirigir nuestra mirada a la historia, más o menos reciente, para obtener las claves, las preguntas y tal vez también alguna de las respuestas con las que entender y mejorar el mundo en el que vivimos. Los problemas y retos que nos plantea la realidad globalizada que configura nuestro entorno son múltiples e ineludibles, y no es posible atenderlos sin los recursos que nos ofrece la historia contemporánea, que desde hace algo más de dos siglos trata de dar respuesta a buena parte de estos mismos desafíos.

También, a través de la materia aprenderá a aprovechar crítica, ética y responsablemente la cultura digital. En este sentido, la materia de Historia del Mundo Contemporáneo, de acuerdo con los objetivos de la etapa de Bachillerato y con el desarrollo de las competencias clave, facilita las estrategias necesarias para comprender de forma crítica los acontecimientos contemporáneos más relevantes en los ámbitos nacional, europeo y mundial, permitiendo el análisis tanto de sus causas y sus relaciones como del papel de los individuos en ellos y de la composición de las sociedades desde un punto de vista económico, social, político y cultural a lo largo del tiempo. Además, dada la constante apertura al presente que caracteriza a la historia contemporánea, el aprendizaje de la misma genera en el alumnado una mirada crítica y analítica sobre la actualidad. En este sentido, el alumnado debe tomar conciencia de que hereda un legado, dado en las experiencias acumuladas por las generaciones que nos precedieron, en el que junto a los grandes logros que nos permiten disponer hoy de un relativo bienestar, también cabe encontrar errores, fracasos y hechos dolorosos que es preciso afrontar e incorporar a nuestra memoria colectiva para aprender a evitar situaciones semejantes.

Dentro de los objetivos generales de etapa, ayudará a que el alumnado entienda los conflictos como elementos connaturales a la vida en sociedad, que han de resolverse de forma pacífica, y contribuirá también a que sepan analizar de manera crítica y aprovechar las oportunidades que ofrece la sociedad actual, en particular las de la cultura digital, evaluando sus beneficios y riesgos y haciendo un uso ético y responsable de la misma que propicie la mejora de la calidad de vida personal y colectiva.

Ahora bien, concebir la historia como un proceso abierto, siempre en construcción y en el que la ciudadanía escribe su propio destino, implica asumir una responsabilidad cívica comprometida con una sociedad más justa, equitativa y solidaria; cooperar y convivir en sociedades abiertas y cambiantes, valorando la diversidad personal y cultural como fuente de riqueza e interesándose por otras lenguas y culturas, y sentirse parte de un proyecto colectivo, tanto en el ámbito local como en el global, desarrollando empatía y generosidad.

Por otro lado, la aproximación a la metodología histórica obliga al alumnado al uso riguroso y crítico de las fuentes, a la utilización precisa de los conceptos y del marco de la historiografía, y al conocimiento reflexivo de las principales teorías y corrientes académicas que han ido desarrollándose en el campo de la historia y de otras ciencias sociales afines. Asimismo, la metodología histórica promueve el ejercicio de procesos inductivos y de indagación relacionados con estrategias de utilización de documentos y pruebas, así como la búsqueda y tratamiento de información y fuentes textuales, gráficas, audiovisuales, artísticas, literarias, hemerográficas y sonoras, accesibles en muchos casos gracias a plataformas digitales. Por último, la utilización de datos, el contraste, contextualización e interpretación de la información, y el trabajo directo con la narración histórica, permiten entender la historia como un ámbito de conocimiento en construcción, en continua revisión y cambio, y condicionado por los intereses que, desde el presente, marcan la relevancia de determinadas cuestiones y planteamientos. En todos estos procesos adquiere un papel fundamental el ejercicio del pensamiento crítico, fundamentado y razonado, al igual que la transferencia de información y del conocimiento elaborado, que además de suponer el uso avanzado de medios digitales implica también el desarrollo de estrategias comunicativas eficaces.

Las diferentes competencias específicas que conforman la materia se dirigen al logro de los fines ya enunciados, identificando las estrategias, herramientas y procesos necesarios para introducir al alumnado en el pensamiento histórico y para abordar las claves y las grandes cuestiones en torno a las que se configura el mundo contemporáneo. Para el desarrollo de estas competencias específicas, se tratan en ellas los temas y acontecimientos fundamentales que han marcado el transcurso de la historia contemporánea hasta el mundo actual, así como los retos que es necesario afrontar en el presente para encarar el siglo XXI. Así, además de habilidades y procedimientos concretos, y referencias a determinados ámbitos de conocimiento asociados a cuestiones y temas clave, las competencias específicas contienen aquellos valores y actitudes que conforman la orientación práctica y funcional de la materia y el compromiso social que esta quiere promover.

Estas competencias específicas permiten cambiar la visión de la enseñanza tradicional de la historia, centrada en los sucesos políticos de las élites, y mostrar su transformación, a lo largo del siglo XX, en una ciencia de las personas y de las sociedades humanas en el tiempo. Las competencias específicas han permitido introducir nuevas temáticas económicas y sociales, así como nuevos sujetos históricos: los grupos subordinados y desfavorecidos y otros colectivos. Es importante subrayar, también, la aproximación a la vez sincrónica y diacrónica que exige hoy la comprensión y la transmisión de la historia. Las competencias específicas de la materia están referidas tanto a la búsqueda y manejo crítico de fuentes históricas y de información como a la contextualización y el análisis de fenómenos históricos relevantes a partir de la comprensión de los cambios en la estructura económica, la valoración de la conflictividad social, el entendimiento de la evolución de las relaciones internacionales y los sucesos bélicos, así como la consideración de los elementos ideológicos y culturales. Todo este conjunto de competencias se desarrolla, a su vez, en torno a dos ejes fundamentales: el primero de ellos se refiere al análisis de los principales problemas y retos del presente, interpretándolos como parte de un proceso que los conecta con el pasado y los proyecta hacia el futuro. El objetivo aquí es fomentar el uso social del conocimiento y el desarrollo de la conciencia y del pensamiento históricos, generando en el alumnado la necesidad de formularse preguntas sobre el tiempo presente, reflexionar críticamente sobre su entorno social y clarificar su propio proyecto personal. El segundo eje se centra en presentar una concepción de la historia con perspectiva de género. La historia tradicional, centrada en la política y en los grandes hechos, apenas incluía mujeres como protagonistas de la acción social y política, aun constituyendo estas más del cincuenta por ciento de la población y manteniendo un considerable peso social y económico en la organización y desarrollo de las distintas sociedades. Por ello, se ha adoptado el concepto de género como herramienta analítica para la investigación historiográfica, variando la perspectiva y asumiendo la necesidad de observar y valorar la contribución de las mujeres, en todos los campos, al desarrollo histórico.

En general, y en torno a esos dos ejes fundamentales, la materia de Historia del Mundo Contemporáneo proporciona al alumnado una serie de herramientas y estrategias que le permiten avanzar en la comprensión de las fuentes, la búsqueda y selección de información, tanto digital como analógica, y la creación de productos propios sobre asuntos o problemas del presente, a partir de la comprensión del conocimiento histórico como síntesis de interpretaciones guiadas por el rigor científico, la crítica a toda posición dogmática y la revisión y reelaboración constantes.

Por último, las competencias específicas de la materia tienen también por objeto el reconocimiento por parte del alumnado de los valores del pluralismo, la equidad, el respeto a las diferencias, el rechazo a todo tipo de discriminación y la promoción de una cultura de paz y no violencia, resaltando la importancia del logro de la justicia, la igualdad efectiva de hombres y mujeres, el respeto a los derechos humanos y el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Por otro lado, una parte del currículo se refiere a las conexiones donde se especifican las relaciones más significativas entre las competencias en tres niveles. En el primero se establecen las conexiones más relevantes entre las competencias específicas dentro de la misma materia. En el segundo nivel se relacionan estas con las competencias específicas de otras materias de Bachillerato. Y en un tercer nivel se relacionan las competencias específicas de la materia con las competencias clave.

El planteamiento y diseño de esta materia responde a una propuesta de aprendizaje general común al desarrollo de la materia de Geografía e Historia en Educación Secundaria Obligatoria y de la materia de Historia de España de segundo de Bachillerato. De esta manera, tanto los presupuestos didácticos y la definición competencial como la organización de los saberes básicos mantienen una redacción y estructura estrechamente vinculadas, lo que permite concebir de un modo coherente el aprendizaje de la historia y de las ciencias sociales, así como apreciar mejor su valor educativo.

Los saberes básicos están agrupados en tres bloques: «Sociedades en el tiempo», «Retos del mundo actual» y «Compromiso cívico». La organización y redacción de estos saberes se asienta alrededor de los ejes y claves conceptuales que estructuran las competencias específicas y tienen una clara intencionalidad temática, aunque mantengan una cierta disposición cronológica y un bloque específico dedicado al mundo actual. Esta forma de organizar los saberes pretende promover no solo la conexión del pasado con el presente inmediato, para insistir así en el carácter funcional y significativo de los aprendizajes, sino también el establecimiento de marcos comparativos con respecto al despliegue de experiencias y procesos históricos determinados entre distintas etapas de esta misma época. De este modo, se acentúa el tipo de aproximación interpretativa y comprensiva de la historia contemporánea que se pretende, sin que por ello se descontextualicen los hechos y acontecimientos concretos más relevantes, que deben ser identificados y explicados desde los parámetros y variables que definen cada momento histórico y la aplicación del criterio de causalidad, esencial en esta disciplina. Por lo demás, esta propuesta de saberes ha de permitir al profesorado y al equipo docente de los centros desarrollar sus propias intenciones y programaciones educativas, incorporando proyectos interdisciplinares que impliquen el trabajo con otras materias.

Los principios y orientaciones que se proponen para el diseño de las situaciones de aprendizaje se basan en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), y establecen un modelo de enseñanza basado en la interdisciplinariedad y la necesidad de desarrollar un aprendizaje en colaboración con otras áreas, así como en la búsqueda de un aprendizaje significativo y contextualizado en su entorno que permita al alumnado conocer y participar en la realidad que lo rodea. En concreto, se sugiere partir de un aprendizaje local para llegar a lo global, fomentar las metodologías activas y un proceso de instrucción guiado que faculte distintos procesos cognitivos y emocionales. Por último, resulta conveniente desarrollar múltiples formas de expresión del aprendizaje que faciliten el desarrollo de habilidades diversas en la expresión oral y escrita partiendo del uso de diversas fuentes tanto digitales como analógicas. Por otra parte, dado el valor que se confiere a esta disciplina para el análisis de la realidad, es recomendable tratar constantemente situaciones actuales y establecer constantes inferencias entre el pasado y el presente. Además, la presencia de dos bloques específicos sobre los «Retos del mundo actual» y el «Compromiso cívico» atiende a la necesidad de contemplar la historia como un instrumento no solo para el análisis del presente, sino también para la adopción de compromisos ante los retos del siglo XXI. Conviene alejarse así de propuestas de aprendizaje excesivamente lineales en las que, por una atención excesiva a las etapas más lejanas, se posterguen las cuestiones más cercanas y de mayor actualidad. En cualquier caso, se habrá de procurar que los aprendizajes se conecten con la realidad cercana al alumnado, relacionando los

distintos contenidos con el conjunto de experiencias históricas que forman la memoria colectiva y el patrimonio y el entorno cultural, material e inmaterial del que aquél forma parte.

Los criterios de evaluación conjugan las competencias específicas con los saberes básicos y están orientados al logro de los objetivos generales del Bachillerato. En ellos se incorporan todos los tipos de saberes, conocimientos, destrezas, actitudes y valores, que deberán estimarse de manera conjunta y equilibrada. Suponen, así, la adaptación de estrategias metodológicas y acciones educativas en las que se ejerciten tanto los procesos instrumentales como las actitudes, aplicándose para ello los principios y pautas metodológicas del pensamiento histórico en la construcción del conocimiento. Dicha adaptación implica, por tanto, la disposición de instrumentos de evaluación adecuados y diferenciados con los que ponderar un conjunto amplio y diverso de acciones, teniendo siempre en cuenta la diversidad e individualidad del alumnado. Estos están diseñados para comprobar el grado de consecución de cada una de las competencias específicas referidas y han de entenderse como herramientas de diagnóstico y mejora en relación con el nivel de desempeño que se espera de la adquisición de aquellas.

Geografía (2.º de Bachillerato)

Geografía tiene como objeto de estudio el espacio geográfico, un espacio localizado y dinámico, es decir, cambiante en función de los diferentes elementos que lo componen, y el análisis de las relaciones del ser humano con los diferentes paisajes para su gestión y aprovechamiento. Esta visión holística de la geografía confiere a la materia un papel fundamental en el desarrollo del perfil competencial y de los objetivos del Bachillerato, como son el conocimiento y la valoración de realidades del mundo contemporáneo y la participación en el desarrollo de su entorno social, siempre desde una actitud responsable y comprometida con los retos para el siglo XXI, tales como la lucha contra el cambio climático, la igualdad efectiva entre hombres y mujeres o una conciencia cívica y respetuosa con los derechos humanos. Como seres con conciencia espaciotemporal, las personas precisamos de esa interpretación de la realidad que nos rodea, más allá de la percepción personal y colectiva del territorio, momento y estructura social en los que se desarrollan nuestras experiencias vitales. En esta materia de Bachillerato, la escala de análisis geográfico se centra en España, aunque dentro de una perspectiva europea y global, necesaria para conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo.

Además de facilitar la consecución de estos objetivos, la geografía basa su metodología en las causas y consecuencias que la interrelación de diferentes elementos tiene entre sí. Esto favorece hábitos como la reflexión y el análisis de aspectos particulares cuya dimensión sobrepasa la escala local para contribuir a un desarrollo global.

En un contexto de constantes y profundas transformaciones a escala global y local, la materia de Geografía debe aportar una visión integral del medio natural y la sociedad de España, tratando de despertar la curiosidad en el alumnado y lograr el disfrute de los conocimientos geográficos. Con tal fin, las competencias específicas se fundamentan en un aprendizaje basado en la investigación de los fenómenos naturales y humanos que se desarrollan en el territorio. Para ayudar a conseguir estos objetivos, el desarrollo de los saberes de esta materia se encuentra estrechamente ligado tanto con las competencias específicas como con las competencias clave. Así, la comunicación lingüística se presenta como fundamental para manejar diferentes fuentes de información y expresar correctamente comentarios derivados de un análisis complejo. Elementos como la competencia matemática, la competencia digital o la competencia personal, social y de aprender a aprender resultan indispensables para que, desde el estudio de los saberes geográficos, el alumnado alcance un desarrollo personal propio del siglo XXI, en el que el tratamiento de la información digital, los recursos informáticos y tecnológicos se presentan como herramientas fundamentales. La geografía, por su naturaleza práctica, permite al alumnado desenvolverse en el uso responsable de las tecnologías de la información y la comunicación gracias a las funcionalidades de las tecnologías de la información geográfica (TIG). Las TIG, además de constituir un recurso básico para desarrollar investigaciones individuales y en equipo, permiten plantear el tratamiento interdisciplinar del territorio y, como herramienta de diagnóstico, presentar y comunicar eficientemente conclusiones y propuestas de mejora del entorno social del alumnado desde su análisis crítico, fomentando su madurez y participación cívica. La aplicabilidad de la materia de Geografía, la convierte en una disciplina clave de la sociedad del conocimiento y del emprendimiento social.

Los saberes básicos se estructuran en tres bloques que contendrán las siguientes dimensiones: conocimientos, destrezas, actitudes y valores. El tratamiento transversal tanto de los bloques como de estas destrezas son primordiales para enfocar la materia de un modo práctico. El bloque «España, Europa y la globalización» servirá de base para el trabajo de todos los saberes necesarios para asumir la especificidad y diversidad de España y su situación en los contextos mundial y europeo, y valorar la importancia de su pertenencia a la Unión Europea. El bloque «La sostenibilidad del medio físico de España» (B) supone reconocer la diversidad del relieve, clima, vegetación, suelos, hidrografía y medioambiente de España. Por último, el bloque «La ordenación del territorio en el enfoque ecosocial» (C) conlleva un análisis geográfico de los aprovechamientos de los recursos naturales, tratando a las actividades económicas y a la población como el principal factor transformador del territorio, así como introduciendo la perspectiva de la sostenibilidad y valorando la influencia de la pertenencia a la Unión Europea.

Es esencial subrayar el tratamiento integrador que la geografía da a los fenómenos espaciales, recordando que la síntesis es un objetivo irrenunciable del pensamiento geográfico, al que deben contribuir el enfoque interdisciplinar y la doble dimensión ecosocial.

La materia de Geografía es abierta y flexible y permite tomar como ejes vertebradores las competencias específicas y los saberes básicos, adaptando las situaciones de aprendizaje a contextos de todo tipo, convirtiendo además las posibles respuestas a los retos ecosociales de España y del mundo en un incentivo para el aprendizaje activo del alumnado. Por otra parte, se añaden los contextos interdisciplinares y también las experiencias personales, que deben aprovecharse para enriquecer el entorno de aprendizaje del alumnado, tanto de manera individual como grupal, conectando con sus intereses y atendiendo a sus necesidades específicas.

Como personas formadas y comprometidas con el entorno en el que viven, el alumnado debe aplicar los saberes básicos adquiridos para emprender acciones individuales y colectivas que materialicen su capacidad de transformarlo, siempre desde juicios éticos.

Los criterios de evaluación, asociados a las competencias específicas y los saberes básicos propuestos, fomentan la participación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje, así como impulsan, por un lado, la investigación individual o en equipo y la elaboración de creaciones propias contextualizadas y relevantes, y, por otro, la comunicación eficiente en público. Todo ello desde la valoración crítica y ética del proceso de aprendizaje y, por tanto, de transformación de su entorno vital, desde el respeto a los derechos humanos y al principio de sostenibilidad.

Por último, la materia de Geografía debe asumir la responsabilidad de constituir para el alumnado de segundo de Bachillerato, no solo la conclusión de una trayectoria de desarrollo del pensamiento geográfico introducida y elaborada a partir de las aportaciones de la materia de Geografía e Historia durante la Educación Secundaria Obligatoria, sino la base sobre la que fundamentar futuros conocimientos.

Historia del Arte (2.º de Bachillerato)

El objeto de la materia de Historia del Arte es el análisis del hecho artístico en sus múltiples facetas y dimensiones, no solo desde una perspectiva histórica, mediante la contextualización cultural y temporal de estilos, obras y autores, sino, más aún, entendiéndolo como una manifestación de la inteligencia y la creatividad humana que, a través del lenguaje y la actividad artística, se empeña en comprender y mejorar la realidad que nos rodea.

Historia del Arte, materia con la que el alumnado ha tomado ya contacto en la Educación Secundaria Obligatoria a través de los contenidos de materias como Geografía e Historia, Filosofía, Latín, Música y Educación Plástica, Visual y Audiovisual, está estrechamente vinculada con el logro de los objetivos de etapa y el desarrollo del perfil competencial del Bachillerato, especialmente en lo que compete al cultivo de la sensibilidad artística y el ejercicio del criterio estético, entendidos como aspectos esenciales de la formación integral del alumnado y de su enriquecimiento cultural y personal. Dicha formación, en tanto que implica la comprensión de la forma en que ideas y emociones se expresan de manera creativa a través de diversas manifestaciones artísticas y culturales, se relaciona, directamente, con la competencia en conciencia y expresión culturales. De

un modo más indirecto, pero no menos decisivo, el aprendizaje de la Historia del Arte contribuye al logro de la madurez intelectual y emocional del alumnado, favoreciendo la formación de una imagen ajustada de sí mismo, proporcionándole el conocimiento de códigos y lenguajes en los que reconocerse y expresarse, y promoviendo el desarrollo de su propio juicio y criterio estético, a la par que de una actitud dialogante y respetuosa con respecto a opiniones, gustos y expresiones diferentes a las suyas. Además, la contribución de esta materia a las competencias y objetivos mencionados ha de procurar no solo un conocimiento más profundo de las realidades del mundo contemporáneo y de su significado estético, sino de algunas de las claves más importantes para entender la cultura audiovisual de nuestro tiempo, así como la adopción de una actitud crítica, cuidadosa y constructiva con respecto a la interpretación, protección y mejoramiento del patrimonio cultural y del entorno social y natural.

Para lograr este perfil competencial, la materia de Historia de Arte focaliza sus saberes y sus competencias específicas alrededor de aquellas competencias clave que permiten alcanzar tanto los objetivos propios de la materia como los principales retos de una educación postobligatoria. La competencia lingüística está indisolublemente ligada a esta materia, por cuanto la identificación de estilos, la comprensión de los cambios formales, la comparación entre propuestas artísticas, el análisis de diferentes tipos de obras a través de producciones personales o grupales, pasan ineludiblemente por la creación de un discurso, oral y escrito, por parte del alumnado que le permita expresar con corrección formal y terminológica las conclusiones alcanzadas. Por supuesto, la competencia ciudadana estará presente en todo el desarrollo de la materia, por cuanto el alumnado alcanzará al final del curso una conciencia clara de la importancia que el hecho artístico tiene en la conformación de nuestro modelo social y ciudadano, indisolublemente ligado a los valores de libertad, dignidad humana, respeto o multiculturalidad. Este currículo apuesta por reforzar la presencia de la competencia personal y social, ya que la materia de Historia del Arte, sus saberes, competencias específicas y situaciones de aprendizaje inciden profundamente en la continua reflexión que el alumnado debe hacer sobre sí mismo y sobre sus valores personales, y así comprender que el aprendizaje es un modo de vida y una necesidad tener referentes culturales que le permitan enfrentarse a la búsqueda permanente del conocimiento. Por fin, la gran competencia a la que está ligada esta materia es la competencia en conciencia y expresiones culturales. Dotar de sentido a esta competencia implica comprender y respetar la forma en que las ideas y el significado se expresan de forma creativa y se comunican en las distintas culturas, así como a través de una serie de artes y otras manifestaciones culturales. Implica esforzarse por comprender, desarrollar y expresar las ideas propias y un sentido de pertenencia a la sociedad o de desempeñar una función en esta en distintas formas y contextos, así como el enriquecimiento de la identidad a través del diálogo intercultural. Finalmente, conviene subrayar que el enfoque competencial del Bachillerato y de la materia de Historia del Arte posibilita diseñar situaciones y contextos de aprendizajes más activos, en los que dotar de mayor protagonismo al alumnado, y promover el trabajo en equipo, los procesos de indagación e investigación, la creatividad y la transferencia del conocimiento adquirido.

Entre los retos de la educación del siglo XXI que se pueden abordar a través de la materia de Historia del Arte están, de forma destacada, la educación emocional, el fomento de la creatividad y la búsqueda de aprendizajes cada vez más significativos, colaborativos y prácticos. El disfrute de la obra de arte en sí misma, el conocimiento y comprensión de las razones profundas de la producción artística, la abstracción de los conceptos de belleza, de lo sublime o del pathos promoverán profundamente el acercamiento sensorial y emocional del alumnado ante otros aspectos de su vida. La comprensión e identificación de los valores estéticos y formales de múltiples culturas y periodos concederá a los estudiantes las bases para apoyar sus retos creativos, desde la continuidad a la superación de los modelos artísticamente aceptados. Por fin, el análisis formal y estético de la obra de arte dotará a los alumnos y alumnas de los instrumentos necesarios para poder realizar aproximaciones similares a otras situaciones culturales o de su entorno social.

Una de las grandes dificultades a las que se enfrenta este currículo es el aislamiento de esta materia en este nivel, en cuanto a contenidos conceptuales, que no procedimentales. Las situaciones de aprendizaje de materias como Geografía e Historia de cuarto de ESO o la Historia del Mundo Contemporáneo de primero de Bachillerato habilitan al alumnado para hacer frente a modelos de aprendizaje similares. Los criterios cronológicos, las contextualizaciones históricas o las relaciones entre los diferentes niveles en los procesos históricos se adquieren en el trabajo previo de estas materias, no así la terminología, los conceptos artísticos clave o la disposición emocional o estática ante la obra de arte.

Las competencias clave y los retos de la educación del siglo XXI se concretan en el currículo a través de las competencias específicas de la materia, que están orientadas al reconocimiento y análisis de la diversidad de manifestaciones artísticas; al dominio básico de los lenguajes artísticos y del vocabulario de la disciplina; a la identificación de las diversas funciones atribuibles a la producción artística, así como a su mayor o menor vinculación con diferentes movimientos, géneros, estilos, épocas y artistas; a la comprensión contextualizada de las más significativas obras de arte como reflejo de la sociedad que las ha generado; al conocimiento y protección del patrimonio, o la incorporación de la perspectiva de género al estudio histórico del arte. A continuación, en el desarrollo de este currículo, se establecerán las conexiones más significativas y relevantes de cada competencia específica con las otras competencias de la propia materia, con las competencias específicas de otras materias de la etapa y, finalmente, las conexiones con las competencias clave.

Las materia está estructurada en torno a tres objetivos fundamentales: el análisis, la comprensión histórica y la apreciación crítica de las principales manifestaciones artísticas, y de sus relaciones con el resto de dimensiones y aspectos de la cultura y la experiencia humana; la incorporación de la perspectiva de género y, por ello, y entre otras cosas, de la visibilización de las mujeres creadoras habitualmente marginadas del canon instituido; y la educación para la preservación, mejoramiento y uso sostenible del patrimonio artístico, entendido como elemento de desarrollo económico, social, ambiental y cultural. Para alcanzar estos objetivos, los saberes básicos se agrupan, a su vez, en cuatro bloques, y han sido concebidos para que puedan abordarse desde distintos enfoques didácticos y metodológicos. Así, en su organización se han combinado los criterios temáticos y el orden cronológico, de manera que sea posible realizar una aproximación a la materia combinando ambos aspectos.

En el primer bloque, «Aproximación a la Historia del Arte» (A), se afronta el problema de la definición del objeto de estudio y su evolución en el tiempo, el lenguaje artístico como forma de expresión y comunicación, el problema de la interpretación y el juicio estético, el vocabulario y la terminología específicos que el alumnado debe saber utilizar, y las técnicas del comentario histórico-artístico.

En el segundo bloque, «El arte y sus funciones a lo largo de la historia» (B), se tratan, desde una perspectiva integradora, las funciones y significados de la actividad artística a lo largo del tiempo. Dicha actividad, y las obras de arte a ella debidas, constituyen un valioso documento para conocer la evolución, cambios e inercias que han caracterizado a distintas sociedades humanas a lo largo de distintas épocas. Es por ello por lo que resulta imprescindible el estudio de la obra de arte en su contexto como punto de partida para analizar los factores históricos que intervienen en el proceso de creación de la misma.

En el tercer bloque, «Dimensión individual y social del arte» (C), se analiza el papel del arte como expresión de la identidad y de los sentimientos de pertenencia. Se trata aquí de identificar y comprender todos aquellos elementos visuales, icónicos y simbólicos que, presentes en todas las culturas, definen la identidad individual y colectiva.

Por último, en el cuarto y último bloque, «Realidad, espacio y territorio en el arte» (D), se reflexiona sobre la concepción del arte como representación y reflejo de la realidad, y se abordan saberes relacionados con la creación del espacio arquitectónico, el dominio de la perspectiva en la pintura, el urbanismo y la relación del arte y el patrimonio artístico con la naturaleza y el desarrollo sostenible.

Uno de los elementos más novedosos y, por ello, útiles de este currículo es el apartado dedicado a las situaciones de aprendizaje, donde se exponen orientaciones y principios para el diseño de situaciones, escenarios y actividades de aprendizaje que favorezcan la adquisición y desarrollo de las competencias específicas.

En cuanto a los criterios de evaluación, desarrollados al final de este currículo, conjugan las competencias específicas con los saberes básicos y están orientados a valorar el nivel de desarrollo de cada una de las competencias específicas de la materia.

Historia de España (2.º de Bachillerato)

La materia de Historia de España incorpora al alumnado la perspectiva del pensamiento histórico, indispensable para la observación, interpretación y comprensión de la realidad en la que vive. Atender a los principales retos y problemas a los que se enfrenta en el siglo XXI resulta esencial en el ejercicio de su madurez intelectual y humana, al situarse ante los desafíos

sociales del presente para orientar su actuación con compromiso y responsabilidad. El análisis del pasado, de las experiencias individuales y colectivas de las mujeres y hombres que nos han precedido, constituye una referencia imprescindible para entender el mundo actual. Además, conforma un rico legado que debe apreciar, conservar y transmitir, como memoria colectiva de las distintas generaciones que nos han antecedido y que nos van a suceder. Pero también permite valorar los aciertos, logros y avances hasta llegar al actual Estado social y de derecho en el que se fundamenta nuestra convivencia democrática, pero también las dificultades, conductas, acciones y retrocesos que han marcado en el tiempo situaciones traumáticas y dolorosas, que la sociedad en su conjunto debe conocer para poder superarlas.

La materia de Historia de España es una de las materias comunes a todas las opciones de Bachillerato. Ello es así por todo el conjunto de competencias específicas que despliega, que permiten al alumnado alcanzar el perfil competencial al desarrollar y trabajar una gran parte de las competencias clave exigidas para superar este nivel académico. En este marco introductorio se hace un breve repaso a los objetivos e intenciones que plantea la materia y a las competencias que deben ser desarrolladas por el alumnado en el marco de los saberes históricos.

Los saberes de Historia de España no tienen correlato en ninguna otra materia del Bachillerato como tales, ni siquiera en la materia de primero de Historia del Mundo Contemporáneo, muy enfocada a los hechos y modelos europeos y mundiales. Sin embargo, esta materia, junto con las cursadas en la ESO relacionadas con las ciencias sociales, le proporcionan al alumnado un aparato terminológico, conceptual, analítico y una voluntad crítica absolutamente indispensables para el trabajo bajo su dimensión competencial.

La aproximación a la metodología histórica, al uso riguroso y crítico de las fuentes, a los marcos conceptuales propios y de otras disciplinas afines, a las narrativas que construyen y a la propia historiografía introduce al alumnado en el conocimiento del pasado basado en el rigor científico. A su vez, se ha de facilitar el ejercicio de procesos inductivos y de indagación relacionados con estrategias asociadas a la utilización de fuentes y pruebas, a la búsqueda y tratamiento de la información, al acceso a documentos de distinta naturaleza en plataformas digitales, y a su contraste, contextualización e interpretación, lo que permitirá entender la historia como un ámbito de conocimiento en constante revisión y cambio a partir de nuevas evidencias. Todo esto permite entender la historia como un ámbito de conocimiento en construcción, en constante revisión y cambio. Es esta una concepción dinámica condicionada por los temas que despiertan interés en la comunidad académica y también, de una manera muy directa, por los que la sociedad considera relevantes. De ahí que la materia de Historia de España adquiera un papel fundamental para el ejercicio del espíritu crítico, fundamentado y razonado, para prevenir la desinformación y para ejercer el conjunto de valores cívicos que enmarca la Constitución, desde la perspectiva de una concepción participativa de la ciudadanía, en la que el alumnado se sienta un sujeto activo, como parte implicada del entorno en el que vive, colaborando en su mejora y contribuyendo, desde sus posibilidades, a una sociedad más justa, equitativa y cohesionada.

La historia, tanto por su propia configuración como ciencia social como por el objeto de su estudio, pone su atención en el trabajo de tres grandes competencias clave: competencia lingüística, competencia ciudadana y competencia personal, social y de aprender a aprender. La competencia lingüística está presente en todo momento en el aprendizaje de la historia, pues por una parte permite al alumnado comprender, interpretar y valorar con actitud crítica textos orales, escritos y multimodales de los distintos periodos históricos, expresándose de forma oral, escrita y multimedia con fluidez, coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales y académicos, y, por otro lado, pone sus opiniones y producciones personales al servicio de la convivencia democrática y de la comprensión de la realidad actual a la luz de los acontecimientos del pasado.

La materia de Historia de España, por su carácter analítico, parte siempre de las fuentes históricas e historiográficas, lo cual favorece que el alumnado alcance la competencia ciudadana, cuya intención es analizar los elementos del pasado con una visión madura, crítica, autónoma y responsable. La competencia ciudadana suscita entre el alumnado la creación de modelos basados en el respeto a otras actitudes, ideologías, favoreciendo actitudes dialogantes y fundando en los individuos valores y modelos democráticos. El largo proceso de transformación histórica hacia nuestro sistema democrático entronca con estos valores, pues el alumnado podrá ver, identificar, valorar y analizar los momentos de cambio en nuestra historia, las pervivencias, las involuciones, el papel que ha jugado la sociedad, el desarrollo económico, la cultura y los protagonistas en este proceso.

Alcanzar la democracia ha tenido muchos escalones en la historia de nuestra nación y el alumnado debe valorar la importancia de cada paso dado.

Además, las enormes interrelaciones que propone una materia como Historia de España ponen al alumnado ante la dificultad de análisis diacrónicos y sincrónicos, de relaciones causales complejas en las que intervienen múltiples factores, ante análisis que necesitan el apoyo de ciencias auxiliares o ante debates historiográficos profundos sobre temas de gran calado histórico. Es en este contexto donde Historia de España permite promover y alcanzar elementos propios de la competencia personal, social y de aprender a aprender ya que el alumnado logrará comparar, analizar, evaluar y sintetizar múltiples datos y hechos, para obtener conclusiones lógicas de forma autónoma, valorando la fiabilidad de las diferentes fuentes utilizadas. Por ende, la propia complejidad de la materia fortalecerá el carácter personal, la resiliencia, la autoeficacia y la búsqueda de objetivos de forma autónoma para hacer eficaz su aprendizaje.

Apoyándose en las competencias clave, las competencias específicas se han estructurado en torno a los vectores que vienen constituyendo los principales centros de interés en el presente, que definen las estrategias para aprender del pasado y que resultan relevantes para orientar nuestro porvenir. Se pretende con ello destacar el valor funcional y significativo del aprendizaje de esta materia y de los saberes que ofrece, dotándolos de un sentido práctico y relacionándolos con el entorno real del alumnado. La libertad constituye el primero de esos vectores y ofrece una perspectiva nada lineal que atraviesa toda la época contemporánea hasta nuestros días, recogiendo la trayectoria de nuestra memoria democrática hasta la Constitución de 1978, así como también los retos actuales y futuros a los que puede enfrentarse nuestra democracia. También tienen su espacio las identidades nacionales y regionales que se proyectan más atrás en el tiempo, como las creencias y las ideologías, que tanta trascendencia tienen y han tenido a lo largo de la historia, conectan procesos históricos diversos y resultan esenciales para destacar, antes que lo que nos separa y diferencia, los elementos que nos unen y favorecen el diálogo y la convivencia.

No menos importante es promover ideas positivas acerca del progreso y el crecimiento económico, desde la perspectiva de la sostenibilidad, la cohesión territorial y la justicia social. Varias competencias promueven estas visiones, así como la importancia de la diversidad social o de la igualdad de género a lo largo del tiempo, convirtiéndose ambos en campos fundamentales para el estudio de la historia y el análisis del presente. El marco comparativo con la historia de otros países del mundo occidental, las relaciones internacionales y la conexión del territorio español con los grandes procesos históricos, constituye también un vector imprescindible para la interpretación de su evolución y desarrollo al igual que para el análisis de sus analogías y singularidades, destacando aquellas etapas históricas en las que sus instituciones, colectivos e individuos más relevantes han tenido un especial protagonismo. Otra de las competencias específicas, que es transversal, subraya la expresión práctica y metodológica del pensamiento histórico y del aprendizaje activo que debe llevar a cabo el alumnado.

Los saberes básicos se agrupan en tres bloques: «Sociedades en el tiempo», «Retos del mundo actual» y «Compromiso cívico». Siguen casi la misma denominación que en la materia de Historia del Mundo Contemporáneo de primero de Bachillerato, dando así continuidad y coherencia a los principios que guían y orientan a estas materias. En su organización se ha optado por la presentación cronológica, con la que el profesorado y el alumnado se encuentran más familiarizados, pero en su propia definición y articulación puede observarse una intención temática, insistiendo en aquellos aspectos o elementos que resultan más relevantes en cada época histórica. Se relacionan los saberes básicos de la España contemporánea y actual, que cuentan con mayor presencia, con los de etapas históricas anteriores. Se pretende incidir, con ello, en el carácter funcional de los aprendizajes y en la conexión del pasado más lejano con las épocas más recientes. Los hechos y acontecimientos deben plantearse contextualizados en su momento histórico, de manera que se evite una visión presentista, caracterizando debidamente cada etapa de la historia y situándose adecuadamente en la línea del tiempo.

El enfoque competencial de Bachillerato y de la materia de Historia de España abre nuevas oportunidades y posibilidades para crear situaciones escenarios de aprendizaje más activos, en los que dotar de mayor protagonismo al alumnado, que permitan el trabajo en equipo, los procesos de indagación e investigación, la creatividad y la transferencia del conocimiento adquirido. También sirve para plantear propuestas interdisciplinares en las que se trabaje de manera coordinada con otras áreas de conocimiento que faciliten la interconexión de los saberes y que permitan afianzarlos. En el centro de atención debe estar el ejercicio de una ciudadanía informada y consciente, que valore la trayectoria de un país con una democracia consolidada,

aunque sea crítica con respecto a la desigualdad y las expectativas incumplidas para lograr un alumnado respetuoso, que destaque la importancia de la convivencia y de las actitudes dialogantes, comprometido con la mejora de la comunidad y del entorno y dispuesto a afrontar los retos que le depara el siglo XXI.

Los criterios de evaluación conjugan las competencias específicas con los saberes básicos y van orientados al logro de los objetivos de Bachillerato y de las competencias clave. Supone, por tanto, adaptar las metodologías y acciones educativas adecuadas para este tipo de aprendizaje por parte del alumnado, utilizando estrategias en las que se ejerciten tanto los procesos instrumentales como las actitudes, utilizando las bases metodológicas del pensamiento histórico en la construcción del conocimiento, lo que implica disponer de nuevos instrumentos para valorar este conjunto amplio y diverso de acciones, teniendo en cuenta la diversidad e individualidad del alumnado.

CRITERIOS DE VALORACIÓN

Los **criterios de valoración** publicados para los últimos procesos selectivos que afectan a la presentación y defensa de la programación didáctica, y a la preparación y exposición oral de una unidad didáctica entendida como situación de aprendizaje fueron los siguientes:

PRUEBA 2A: PROGRAMACIÓN

Justificación y contextualización de la programación didáctica

- *La programación didáctica está elaborada según el marco normativo y currículo vigente.*
- *Enmarca la programación a la materia, curso, nivel educativo al que va dirigida, características del alumnado acorde a la realidad del centro y su entorno y parte del Proyecto Educativo de Centro.*

Estructura y concreción de la programación didáctica

- *Estructura y desarrolla de forma equilibrada y coherente todos los elementos de la programación.*
- *Vincula la programación a la consecución de los objetivos y la adquisición de las competencias.*
- *Realiza una correcta secuenciación de los contenidos/saberes básicos de la programación y ello se refleja en las situaciones de aprendizaje/unidades de trabajo.*
- *Incluye, en su caso, los contenidos de carácter transversal del currículo y los vincula a la propia programación.*
- *Recoge los aspectos y recursos necesarios para una educación integral e inclusiva de calidad.*
- *Determina la metodología que se desarrollará en la programación didáctica, incorporando enfoques metodológicos adecuados a contextos digitales y recursos variados.*
- *Integra a lo largo de la presentación fuentes bibliográficas y webgráficas completas y actualizadas.*
- *Expone los tipos, técnicas e instrumentos de evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje y criterios de calificación.*
- *Se incluyen las características y diseño de la evaluación inicial en su caso.*
- *Se incluyen indicadores de logro y procedimientos de evaluación y modificación de la programación didáctica.*

Defensa de la programación

- *Expone con claridad expositiva y fluidez, corrección lingüística y evidenciando habilidades comunicativas.*
- *Emplea con propiedad el lenguaje específico, con un vocabulario técnico preciso y manifiesta riqueza léxica.*
- *Responde de manera adecuada a las preguntas o aclaraciones formuladas por el tribunal en relación con lo expuesto.*

PRUEBA 2B: UNIDAD (SITUACIÓN DE APRENDIZAJE/UNIDAD DE TRABAJO)

Justificación de la unidad

- *Domina los conceptos específicos de la unidad y los relaciona con el currículo vigente de la materia.*

- Contextualiza la unidad dentro de la normativa vigente de Extremadura que regula las enseñanzas y de la programación didáctica.

Estructura, concreción y originalidad de la unidad

- Estructura y desarrolla la unidad de forma equilibrada y coherente entre los elementos de la misma.
- Demuestra el conocimiento de los objetivos de aprendizaje, los contextualiza y establece su contribución a los desafíos del siglo XXI y la Agenda 2030.
- Enmarca la unidad al curso, materia/ámbito/módulo profesional, al nivel y características del alumnado, acorde con la realidad del centro y el entorno.
- Describe los aprendizajes/objetivos y la finalidad de los mismos que se plantean en la unidad, fija su temporalización y los conecta con los elementos curriculares que recoge la normativa vigente que regula las enseñanzas del puesto por el que se opta.
- Incorpora la secuencia competencial de la situación de aprendizaje cuyo diseño recoge los aspectos y recursos necesarios para una educación integral e inclusiva de calidad.
- Determina la metodología y secuencia de actividades que desarrollará en la unidad.
- Expone los tipos, técnicas e instrumentos de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Vincula la unidad con otras materias/ámbitos/módulos e incluye los contenidos transversales que forman parte del aprendizaje de alumnado.
- Plantea indicadores para evaluar la situación de aprendizaje.
- Recoge recursos y materiales didácticos variados e integra a lo largo de la presentación fuentes bibliográficas y webgráficas completas y actualizadas.
- Plantea la unidad de forma original e innovadora.

Defensa de la unidad de programación

- Expone con claridad expositiva y fluidez, corrección lingüística y evidenciando habilidades comunicativas.
- Emplea con propiedad el lenguaje específico, con un vocabulario técnico preciso y manifiesta riqueza léxica.
- Responde de manera adecuada a las preguntas o aclaraciones formuladas por el tribunal en relación con lo expuesto.

EXPLICACIÓN PARA ELABORAR EL ÍNDICE

El **índice** es la primera referencia que tienen los tribunales para verificar que tu trabajo didáctico incluye todos los elementos exigidos en la convocatoria, por lo que debe reflejar de forma clara y ordenada los apartados que lo conforman, así como la página en la que se encuentran. Es importante que tengas en cuenta que existen múltiples modelos y ejemplos válidos. La estructura concreta del índice que elabores dependerá del enfoque didáctico de tu trabajo. De hecho, te recomendamos que diseñes tu propio índice atendiendo a la lógica interna de tu propuesta educativa, garantizando siempre la coherencia entre los diferentes apartados y la adecuada articulación de los elementos curriculares.

Ahora te proporcionamos una explicación detallada para elaborar el índice de una programación didáctica y de una unidad didáctica entendida como situación de aprendizaje con todos sus elementos.

■ PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

Para elaborar el índice de tu **programación didáctica** debes tener en cuenta las indicaciones del currículo vigente, la convocatoria de oposiciones y los criterios de valoración publicados.

En la normativa, el artículo 10 del DECRETO 110/2022 y del DECRETO 109/2022 por los que se establecen la ordenación y el currículo de la ESO y del Bachillerato respectivamente, señala los elementos mínimos que deben incluir las programaciones didácticas de cada curso y materia, entre los que se incluyen las situaciones de aprendizaje. Desde la Consejería de Educación se ha publicado un documento-guía para la elaboración de las programaciones didácticas que resulta de mucha utilidad para elaborar tu trabajo didáctico, está disponible dentro de la normativa de Extremadura en la plataforma *e-learning*. Teniendo en cuenta la normativa y este documento, tienes que dividir y secuenciar tu programación didáctica en unidades didácticas entendidas como situaciones de aprendizaje competenciales.

Además, la última convocatoria de oposiciones pidió una programación didáctica ajustada a los elementos del currículo vigente y estructurada en un mínimo de doce unidades, que en la enseñanza secundaria se entienden como situaciones de aprendizaje. Estas son las características relacionadas con el formato de la programación didáctica que establecía la convocatoria:

- a) Corresponderá al vigente curso escolar e irá referida a una situación de enseñanza ordinaria.
- b) Hará referencia al currículo de una materia/módulo relacionado con la especialidad por la que se participa y en todo momento deberá adecuarse a lo indicado en el anexo V.
- c) Contendrá un mínimo de 12 unidades que deberán ir numeradas.
- d) Todo el documento se ajustará al tamaño DIN-A4 impreso a una sola cara. Se deberá utilizar en todo el documento (incluidas tablas, cuadros de texto, pie de página...) excepto en la portada, interlineado a doble espacio, tipo de letra "Arial" de tamaño 12 puntos sin comprimir. El documento completo, incluyendo portada y anexos, tendrá una extensión máxima de 60 hojas.
- e) Será elaborada de forma individual por cada aspirante y tendrá carácter personal. En todas sus hojas deberá aparecer el nombre y los apellidos de la persona aspirante y firmarse en la última hoja.

Por otra parte, en los últimos criterios de valoración publicados se valoraba la presentación de una programación didáctica ajustada al marco normativa y curricular vigente, secuenciada y temporalizada en unidades elaboradas en forma de situaciones de aprendizaje.

En consecuencia, en el índice de tu programación didáctica tienes que incluir todos los elementos que se indican en la normativa, en la convocatoria de oposiciones y en los criterios de valoración publicados, secuenciando tu programación didáctica en unidades didácticas entendidas como situaciones de aprendizaje.

■ UNIDAD ENTENDIDA COMO SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Para elaborar el índice de una **unidad entendida como situación de aprendizaje** debes tener en cuenta la convocatoria de oposiciones y los criterios de valoración publicados.

La normativa establece un conjunto de orientaciones para la elaboración de situaciones de aprendizaje. Además, desde la Consejería de Educación se ha publicado una plantilla para el diseño de situaciones de aprendizaje con los elementos mínimos que deben incluir que resulta de mucha utilidad para elaborar tu trabajo didáctico, está disponible dentro de la normativa de Extremadura en la plataforma *e-learning*.

Por otra parte, la última convocatoria de oposiciones pidió la preparación y exposición oral de una unidad entendida como situación de aprendizaje que incluyese los objetivos de aprendizaje, su vinculación con los elementos curriculares, la metodología, la secuencia competencial, así como los criterios e instrumentos de evaluación y calificación.

Finalmente, en los últimos criterios de valoración publicados se valoraba la preparación de una unidad ajustada a los elementos del currículo vigente que constituirá el referente para elaborar tus unidades desarrolladas.

En consecuencia, en el índice de tu unidad didáctica entendida como situación de aprendizaje tienes que incluir todos los elementos que se indican en la normativa vigente, en la convocatoria de oposiciones y en los criterios de valoración de manera coherente.

EJEMPLO DE ÍNDICE DE UNA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA¹

1. INTRODUCCIÓN

2. CONTEXTUALIZACIÓN

2.1. Marco normativo y currículo vigente

2.2. Características del alumnado, realidad del centro y del entorno

3. VINCULACIÓN CON LA CONSECUCCIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA ETAPA

4. VINCULACIÓN CON LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS

5. SABERES BÁSICOS

6. METODOLOGÍA

6.1. Principios y enfoque metodológico: DUA

6.2. Estrategias, técnicas y tipos de actividades y tareas

6.3. Agrupamientos, espacios y tiempos

6.4. Recursos didácticos, materiales curriculares y contextos digitales

6.5. Interdisciplinariedad e implicación de las familias

6.6. Planificación de las actividades complementarias

7. INCLUSIÓN DE LOS CONTENIDOS TRANSVERSALES (ODS Y RETOS DEL SIGLO XX)

8. EDUCACIÓN INTEGRAL E INCLUSIVA

9. EVALUACIÓN

9.1. Características y diseño de la evaluación inicial, continua y final

9.2. Criterios de evaluación

9.3. Técnicas, instrumentos y herramientas de evaluación

9.4. Criterios de calificación del aprendizaje del alumnado

9.5. Programas de refuerzo y recuperación de los aprendizajes no adquiridos

¹ Ejemplo de índice de una programación didáctica de la materia de Historia del Mundo Contemporáneo en 1.º de Bachillerato ajustado al formato de la última convocatoria de oposiciones.

9.6. Objetividad y transparencia: implicación de las familias

9.7. Procedimientos de evaluación y modificación de la programación didáctica

10. TEMPORALIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DE LOS ELEMENTOS CURRICULARES

10.1. Temporalización y secuenciación

10.2. Organización de las unidades entendidas como situaciones de aprendizaje

01. Un gigante con pies de barro

02. ¡Revolución en marcha! Del pasado industrial a los retos de sostenibilidad

03. Reivindicaciones obreras: en defensa de mis derechos

04. Neocolonialismo

05. Informe semanal: I Guerra Mundial

06. Un mundo en crisis

07. ¿Aprendemos del pasado?

08. Una historia de la Segunda Guerra Mundial en la radio

09. Trabajando en las Naciones Unidas

10. Geopolítica internacional

11. ¿Globalizamos?

12. Entre lo clásico y lo moderno: arte y cultura contemporánea

11. FUENTES BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRÁFICAS

12. ANEXOS

EJEMPLO DE ÍNDICE DE UNA UNIDAD²

1. DATOS IDENTIFICATIVOS

- 1.1. Punto de partida
- 1.2. Centro de interés
- 1.3. Producto final o evidencias

2. MARCO NORMATIVO Y CONTEXTO EDUCATIVO

- 2.1. Adecuación al marco normativo vigente
- 2.2. Adecuación al nivel educativo y a la realidad del centro y su entorno
- 2.3. Adecuación a las características del alumnado (grupo)

3. OBJETIVOS

- 3.1. Objetivos de aprendizaje y su relación con los objetivos generales de la etapa
- 3.2. Contribución a los desafíos del siglo XXI y la Agenda 2030

4. RELACIÓN CON LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULO

- 4.1. Competencias específicas (descriptores operativos)
- 4.2. Saberes básicos
- 4.3. Criterios de evaluación

5. METODOLOGÍA

- 5.1. Aplicación de los principios del diseño universal para el aprendizaje
- 5.2. Métodos, técnicas, estrategias didácticas y modelos pedagógicos
- 5.3. Agrupamientos, espacios y tiempos
- 5.4. Recursos y materiales didácticos, uso de las tecnologías digitales
- 5.5. Vinculación con otras materias e implicación de las familias

² Ejemplo de índice de una unidad desarrollada entendida como situación de aprendizaje de la materia de Historia del Mundo Contemporáneo en 1.º de Bachillerato siguiendo los elementos establecidos en la normativa, la última convocatoria y los criterios de valoración publicados.

6. EDUCACIÓN INTEGRAL E INCLUSIVA

6.1. DUA

6.2. Tipos de medidas aplicadas

6.3. Actividades de refuerzo, recuperación, ampliación y profundización

7. CONTENIDOS TRANSVERSALES

7.1. Incorporación de los contenidos transversales

7.2. Objetivos de Desarrollo Sostenible, retos y desafíos del siglo XXI

8. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

8.1. Evaluación inicial (consecuencias), continua y final

8.2. Técnicas, instrumentos y herramientas de evaluación

8.3. Agentes evaluadores

8.4. Criterios de calificación y recuperación

8.5. Pautas para evaluar al alumnado con necesidades educativas

8.6. Objetividad y transparencia: implicación de las familias

8.7. Indicadores para evaluar el proceso de enseñanza y la práctica docente

9. SECUENCIA COMPETENCIAL DE LAS ACTIVIDADES

9.1. Tipos de actividades

9.2. Temporalización de las actividades

10. FUENTES BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRÁFICAS

EXPLICACIÓN PARA ELABORAR LA INTRODUCCIÓN

La **introducción** tiene como finalidad presentar y justificar tu propuesta educativa, ofreciendo una visión general que permita comprender el enfoque, el sentido y la intención pedagógica de la materia en la que se inscribe. Existen diversas formas de enfocar la introducción, lo habitual es que se incluya una breve presentación y justificación de tu propuesta educativa en relación con el currículo vigente y la finalidad del aprendizaje propuesto para el alumnado.

Ahora te proporcionamos una explicación detallada para elaborar la introducción de una programación didáctica y de una unidad didáctica entendida como situación de aprendizaje.

■ PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

Para elaborar la introducción de tu **programación didáctica** debes tener en cuenta las indicaciones del currículo vigente, la convocatoria de oposiciones y los criterios de valoración publicados.

Aunque en la normativa y en la última convocatoria de oposiciones no se indica que la PD deba contemplar un apartado a modo de introducción, es aconsejable explicar brevemente las características generales de la materia, el papel que desempeña en el desarrollo del alumnado y su finalidad.

Por otra parte, en los últimos criterios de valoración publicados se valoraba que la programación didáctica se ajustase a la materia, el curso y el nivel educativo al que se dirige.

En consecuencia, estos serían los **ítems** que desarrollar en la introducción de tu programación didáctica:

- ✓ Presentación del curso escolar y de la etapa educativa en que se enmarca tu programación didáctica.
- ✓ Presentación de la materia teniendo en cuenta la percepción del currículo al respecto. Se trata de una interpretación personal de las características de la materia que describe el propio currículo.
- ✓ Justificación social y pedagógica de la materia, es decir, la finalidad e intención educativa en la formación del alumnado, así como el papel que desempeña en la sociedad actual y futura.

■ UNIDAD ENTENDIDA COMO SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Para elaborar la introducción de una **unidad didáctica entendida como situación de aprendizaje** debes tener en cuenta la convocatoria de oposiciones y los criterios de valoración publicados.

Aunque en la última convocatoria de oposiciones no se dice nada con respecto a que la unidad incluya un apartado a modo de introducción, es aconsejable presentar y justificar el contenido y la importancia de la unidad para la formación del alumnado.

Por otra parte, en los últimos criterios de valoración publicados se valoraba la contextualización de la unidad dentro de la programación didáctica de la materia.

En principio, estos serían los **ítems** que desarrollar en la introducción de tu unidad didáctica entendida como situación de aprendizaje:

- ✓ Título de la unidad, que será coherente con la temática que aborda, la justificación, el centro de interés del alumnado y el producto final que solicitas.
- ✓ Identificación de la unidad en relación con el curso, el nivel y su vinculación con la programación didáctica de la materia a la que pertenece.
- ✓ Justificación de la importancia de la unidad para el aprendizaje del alumnado (qué le aporta). Debes apoyarte en los objetivos de la etapa y en los principios generales y pedagógicos de la etapa para buscar los argumentos que den fundamento a tu propuesta. Se trataría de tener claro el para qué se trabajará en el aula la unidad.
- ✓ Identificación del centro de interés para el alumnado del que parte la unidad, que será importante en el quehacer diario del alumnado y debe resultar motivadora.
- ✓ Descripción del reto, tarea o proyecto (producto final o evidencias) que propones.

EJEMPLO DE INTRODUCCIÓN DE UNA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA³

1. INTRODUCCIÓN

Esta **programación didáctica (PD)** se plantea para la materia de Historia del Mundo Contemporáneo del primer curso de la etapa del Bachillerato, materia específica de las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales. La elección de la materia de **Historia del Mundo Contemporáneo** se justifica por su relevancia en la formación integral del alumnado, ya que proporciona una comprensión profunda de los procesos históricos que han configurado el mundo actual y permite al alumnado analizar críticamente los acontecimientos, ideologías y transformaciones desde finales del siglo XVIII hasta la actualidad.

¿Cuál es la función de la materia? Su principal función es proporcionar al alumnado una comprensión rigurosa, útil y funcional de la historia reciente, enfocada a observar, analizar e interpretar la realidad de su entorno. Pretende, además, fomentar una ciudadanía activa e implicada en la vida social.

¿Cuál es la relevancia de la materia? Radica en su capacidad para abordar los problemas y retos que plantea la realidad actual globalizada. La historia contemporánea, al analizar los últimos dos siglos, ofrece recursos esenciales para entender y enfrentar estos desafíos. A través de los saberes básicos propios de la materia, el alumnado toma conciencia del legado histórico que hereda, incluyendo tanto logros significativos como errores y fracasos del pasado.

¿Qué aporta la materia al alumnado? Son múltiples los beneficios que aporta al alumnado la materia de Historia del Mundo Contemporáneo, entre los cuales cabe destacar el desarrollo de habilidades analíticas y críticas, la consciencia cívica y los valores democráticos, la comprensión del presente y la previsión del futuro, la responsabilidad cívica y el compromiso social, así como la conexión con la realidad actual globalizada.

³ Ejemplo de introducción de una programación didáctica de la materia de Historia del Mundo Contemporáneo en 1.º de Bachillerato ajustado al formato de la última convocatoria de oposiciones.

EJEMPLO DE INTRODUCCIÓN DE UNA UNIDAD⁴**TÍTULO: ¡REVOLUCIÓN EN MARCHA! DEL PASADO INDUSTRIAL A LOS RETOS DE SOSTENIBILIDAD****1. DATOS IDENTIFICATIVOS****1.1. Punto de partida**

Esta unidad didáctica entendida como situación de aprendizaje se titula “**¡Revolución en marcha! Del pasado industrial a los retos de sostenibilidad**” y para su desarrollo se dispone de un total de 9 sesiones de clase en el primer trimestre, en el mes de octubre, corresponde a la unidad número 2 de la programación didáctica de la materia de Historia del Mundo Contemporáneo en 1.º de Bachillerato.

En esta unidad estudiaremos la Revolución Industrial, entendida como el conjunto de modificaciones en la estructura económica de los países occidentales que se produjo desde mediados del siglo XVIII hasta finales del XIX. Se caracterizó, principalmente, por la expansión de una industria que incorporó el maquinismo; por el desarrollo del capitalismo; por las transformaciones demográficas; por los cambios en la producción agrícola, y por la mejora del sistema de transportes. El nacimiento del capitalismo facilitó el desarrollo de las técnicas de producción modernas durante la Revolución Industrial, debido al establecimiento de un sistema económico que fomentaba la búsqueda constante de los beneficios económicos con reinversiones de capital, hecho que trajo consigo importantes consecuencias a todos los niveles.

Su **importancia** reside en que permite al alumnado comprender y acercarse a una de las transformaciones más importantes de la historia de la humanidad, la industrialización, que trajo consigo un gran impacto tanto en la organización económica como en la composición de la

⁴ Ejemplo de introducción de una unidad desarrollada entendida como situación de aprendizaje de la materia de Historia del Mundo Contemporáneo en 1.º de Bachillerato siguiendo los elementos establecidos en la normativa, la última convocatoria y los criterios de valoración publicados.

sociedad occidental, modificando también la organización política mundial al contribuir a la creación de un mundo polarizado entre países desarrollados y subdesarrollados, metrópolis y colonias; cuyas manifestaciones en la actualidad son sociedades ricas muy desarrolladas, pero también evidentes desigualdades y la degradación del medioambiente. Igualmente, la unidad permitirá al alumnado conocer el proceso de industrialización en España con respecto a Europa y de Extremadura dentro del contexto nacional.

1.2. Centro de interés

Esta unidad parte del **centro de interés** del alumnado por comprender el impacto de la Revolución Industrial en el mundo actual, en línea con el desarrollo sostenible y la necesidad de articular el progreso de manera respetuosa con el medioambiente. Para ello, el alumnado se sumergirá en un análisis profundo de las repercusiones ambientales, económicas, sociales y políticas de este período histórico, en consonancia con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de la Agenda 2030. Este análisis crítico permitirá al alumnado reflexionar sobre cómo las lecciones del pasado pueden guiar las acciones presentes y futuras para fomentar un desarrollo más equitativo, inclusivo y respetuoso con el planeta. De este modo, se pretende que el alumnado adquiera una comprensión más profunda de la relación entre los procesos históricos y los desafíos contemporáneos, y que se capaciten para participar activamente en la construcción de un futuro sostenible.

1.3. Producto final o evidencias

El **producto final** del proyecto de trabajo cooperativo que tendrá que realizar el alumnado consiste en elaborar una presentación digital o un trabajo ilustrado en formato papel sobre las consecuencias ambientales, económicas, sociales y políticas derivadas de la industrialización, y un posterior debate final sobre cómo la Revolución Industrial ha cambiado el mundo. Para ello, el alumnado se dividirá en 4 equipos de trabajo cooperativo de 5 estudiantes y, cada equipo elaborará una presentación digital o un trabajo ilustrado que podrá contener ejes cronológicos y

líneas del tiempo, mapas, imágenes, fotografías, gráficos, tablas y textos pronunciados por los protagonistas o instituciones que sean realmente relevantes, así como una breve explicación.

La investigación y la búsqueda de información que ha de realizar el alumnado debe centrarse en las siguientes **temáticas**:

1. Repercusiones ambientales: impacto ambiental de las fuentes de energía basadas en combustibles fósiles, emergencia climática, calentamiento global, efecto invernadero, contaminación urbana y ODS.
2. Repercusiones económicas: formación de un nuevo mapa económico mundial, división internacional del trabajo y desequilibrios económicos generados entre las distintas áreas del planeta.
3. Repercusiones sociales: movimientos migratorios interiores (éxodo rural) e internacionales (migraciones transoceánicas) y formación de una sociedad de clases desigual.
4. Repercusiones políticas: gobiernos liberales, políticas capitalistas y creación de un nuevo mapa político a escala mundial dividido en bloques (países desarrollados y subdesarrollados).

La presentación digital o el trabajo ilustrado elaborado por cada uno de los equipos de trabajo cooperativo se expondrá oralmente en el aula utilizando para ello un soporte visual (presentación digital o trabajo ilustrado) y concluirá con un debate final entre todo el grupo que invite a la reflexión histórica con perspectiva crítica sobre “cómo cambió el mundo la Revolución Industrial” que moderará la persona docente.

¿QUÉ HAY QUE HACER ESTA SEMANA?

Lo primero que debes hacer es **elegir el curso y la materia** que quieres programar. A continuación, debes **leer el currículo autonómico** para comprender la naturaleza de la prueba de aptitud pedagógica y hacer una buena programación didáctica, tanto la parte general como de los elementos curriculares de la materia que hayas elegido.

Luego tienes que **elaborar el índice** aproximado de tu programación didáctica, alineado con los elementos que se indican en la normativa autonómica vigente, la convocatoria de oposiciones y los criterios de valoración publicados. Se trata de un índice a modo de borrador que irás modificando, completando y concretando a medida que construyas tu trabajo didáctico.

Una vez que hayas hecho el índice, el siguiente paso es **elaborar la introducción** de tu programación didáctica, que consiste en presentar las características de la materia, el curso y la etapa en que se enmarca, así como explicar los fundamentos sociales y pedagógicos que justifican su enseñanza.