



APORTACIONES AL PROYECTO DE REAL DECRETO POR EL QUE SE ESTABLECE LA ORDENACIÓN Y LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Artículo 7. Áreas

Objetivos. J). Redactarlo de la siguiente manera para añadir la Geografía como disciplina

— Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la Geografía, cultura y la Historia, así como el patrimonio ambiental, artístico y cultural.

Objetivos. K): Desdoblar este objetivo en dos diferenciados. Que podrían estar redactados de la siguiente manera.

— K1) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los ajenos, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad.

— K2) Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado, la empatía y el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación, mantenimiento y mejora del entorno geográfico."

Artículo 8. Organización de los tres primeros cursos.

Punto 4.: Añadir una asignatura optativa de contenidos geográficos y de desarrollo sostenible, para 3º de ESO, impartida por profesorado del Cuerpo 590, especialidad 005 (geografía e historia). Fuentes de información geográfica y datos abiertos: WebSIG, SIG, IDEE.

Artículo 9. Organización de los tres primeros cursos.

Punto 4.: Añadir una asignatura optativa de contenidos geográficos y de desarrollo sostenible, para 4º de ESO, impartida por profesorado del Cuerpo 590, especialidad 005 (geografía e historia). Procesos geográficos.

Anexo I. Perfil del alumnado.

Cambiar el nombre de la Competencia Ciudadana (CC) por Competencia Ciudadana e Histórico-Geográfica (CHG).

En competencia ciudadana (CC) **incluir la Geografía**. La Geografía se promulga como la disciplina clave para la adquisición integral de esta competencia ya que es a través de sus competencias específicas y sus contenidos cuando se desarrolla la ciudadanía espacial, que por ende es una ciudadanía cívica y democrática en la vida diaria y en la red. Los Sistemas de Información Geográfica, el Big Data y la competencia ciudadana permiten actuar como ciudadanos responsables y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial. Incluye la alfabetización cívica, la adopción consciente de los valores propios de una cultura democrática fundada en el respeto a los derechos humanos, la reflexión crítica acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo, y el desarrollo de un estilo de vida sostenible acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030.

Anexo II. Geografía e Historia

- **Introducción:**

La Ley Orgánica de Educación, conforme a su redacción actual de la LOMLOE (arts. 24 y 25) establece que, entre las materias de la ESO, se encuentra la de Geografía e Historia. La denominación de una materia educativa con el mismo nombre que las disciplinas científicas de referencia, consolidadas como tales en la comunidad científica internacional, resulta incompatible con el planteamiento curricular que plantea "no incurrir en enfoques exclusivamente academicistas en la presentación y organización de los saberes, tradicionalmente dispuestos en campos disciplinares estancos, excesivamente concretos, cerrados en ámbitos temáticos y a través de secuencias diacrónicas sucesivas, promoviendo una perspectiva más abierta y flexible". Si realmente ese es el planteamiento didáctico de la materia, debería haberse cambiado su denominación por la de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, tal y como se denominó en los Reales Decretos de enseñanzas básicas (comunes y mínimas de 1991, de la LOGSE, y de 2006, de la LOE).

Si la asignatura se denomina Geografía e Historia debe respetar la organización y estructura de los saberes básicos disciplinares, sin perjuicio de su interrelación (entre pensamiento histórico y pensamiento geográfico), así como del carácter transversal de la enseñanza de las ciencias sociales que comprenden otras disciplinas como la sociología, la antropología, el derecho, la economía, etc. De esta manera, buena parte de los saberes básicos recogidos en la propuesta no son ni han sido saberes estructurantes de las disciplinas científicas histórica o geográfica, y en especial, el tercer bloque de saberes básicos referidos al compromiso cívico, que siempre ha formado parte de las asignaturas de ética o de educación para la ciudadanía. Por consiguiente, el currículo sacrifica saberes básicos de la Geografía y la Historia para imponer otros que, aun siendo de interés, no forman parte del corpus disciplinar de la Geografía y la Historia, por lo que existen ausencias fundamentales de contenidos, como luego se detalla. En resumen, ya que la Ley orgánica está ya aprobada y recoge una denominación de la materia idéntica las disciplinas científicas, no tiene cabida un desarrollo curricular tan basado en la interdisciplinariedad.

La Geografía, en el paradigma actual de cambio global y desarrollo sostenible, es una herramienta de conocimiento sobre la sociedad y el territorio en todos los niveles educativos. Constituye la principal materia científica para que los y las estudiantes de educación primaria y secundaria comprendan los retos del mundo actual como los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el cambio climático, la crisis energética, la despoblación del interior peninsular, la contradicción demográfica entre envejecimiento y migraciones internacionales, la calidad de vida en las ciudades, la globalización económica y las lógicas espaciales de los procesos de producción, transformación y transporte, la organización territorial de España o la importancia de la Unión Europea ante el cambio geoestratégico mundial.

También permite adquirir conocimientos rigurosos basados en datos y en evidencias empíricas sobre la organización social del espacio, utilizar herramientas de análisis y asumir actitudes sensatas ante los principales acontecimientos mediáticos, más allá de las desinformaciones y de las corrientes de opinión mal intencionadas por no estar fundadas en la ciencia, sino en intereses, prejuicios, estereotipos o creencias. Sirvan de ejemplo hechos geográficos de primer orden que son hoy en día las principales noticias y temas de actualidad en los medios de comunicación y en las redes sociales: la difusión espacial de la pandemia Covid-19, así como las diferencias de tasas entre países y regiones (de contagios y fallecimientos, pero también de vacunación), la borrasca Filomena, la ola de calor, la crisis de abastecimiento, de la cadena de suministro y del comercio internacional post-Brexit y post-pandemia, la crisis de refugiados internacionales por los conflictos de Siria y Afganistán o, más recientemente, la erupción volcánica en la Isla de La Palma. Por otra parte, tal y como demuestra el análisis actual de los Grados de Geografía de las Universidades españolas, nuestra disciplina académica plantea –de forma inherente– la preocupación por todas aquellas cuestiones relacionadas con la sostenibilidad, entendida desde sus perspectivas ambiental y social. Sus conexiones con los Objetivos de Desarrollo Sostenible son, en este sentido, máximos. Incluso más que cualquier otra materia o disciplina. De hecho, el análisis de estos grados mismos a través –únicamente– de sus asignaturas obligatorias y básicas confirma a la disciplina como aquella que otorga las competencias y contenidos para abordar de manera integral

la Educación para el Desarrollo Sostenible (con una media de 20 asignaturas por grado –lo que representa un 75 % de sus contenidos- vinculadas de forma clara con los ODS). Se trata en total de 75 asignaturas vinculadas con los ODS 11 y 15 (Ciudades y Comunidades Sostenibles, y Vida y Ecosistemas Terrestres), 53 con el 3 (Salud y Bienestar), 48 con los 1 y 13 (Fin de la Pobreza, y Acción por el Clima), 47 con el 2 (Hambre cero), 42 con el 9 (Industria, Innovación e Infraestructura), 39 con el 6 (Agua limpia y Saneamiento), 36 con el 14 (Vida submarina), 32 con los ODS 4, 5 y 10 (Educación de calidad, Igualdad de género, Reducción de las desigualdades), 22 con el 7 y 8 (Energía asequible y no contaminante, y Trabajo decente y crecimiento económico), 13 con el 17 (Alianza para lograr los Objetivos) y 12 con el 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas).

Por tanto, desde el Colegio de Geógrafos, la Asociación Española de Geografía y la Real Sociedad Geográfica se reclama más presencia de la Geografía en la Educación Secundaria Obligatoria con el objetivo de cumplir con uno de los retos planteados por el borrador de desarrollo curricular para la ESO de La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. En la página 29 del documento de información pública (Anexo I), se cita al texto *Key Drivers of Curricula Change in the 21st Century*, de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, así como los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. Esto implica ofertar en todos los cursos, desde primero a cuarto de la ESO, además de la materia obligatoria de Geografía e Historia, asignaturas optativas geográficas que aborden este reto con un punto de vista propio, íntimamente conectado con la atención que la Geografía, como ciencia de integración y de síntesis entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, presta al análisis de las relaciones entre las sociedades humanas y el medio natural.

- **Competencias específicas:**

Se echan en falta competencias específicas de pensamiento geográfico, como las habitualmente descritas en la bibliografía de didáctica de la Geografía: localización, tratamiento de fuentes de información geográfica, modelos y estructuras espaciales (de localización, distribución, extensión, relación...), comprensión de los factores múltiples, de la interacción entre medio físico y actividad humana y de la concepción sistémica del espacio geográfico, análisis de procesos geográficos, pensamiento espacial crítico (y no pensamiento crítico a secas), ciudadanía espacial, etc.

Las competencias, según el documento europeo de 2018, de competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida, integran conocimientos, capacidades y actitudes (los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en otra terminología). Las competencias específicas en Geografía suponen una mezcla desordenada de los tres tipos de contenidos curriculares.

La enumeración de las competencias específicas resulta muy larga y farragosa de entender, y en algún caso contradictoria. Además, las competencias parecen reflejar lo que hasta ahora eran objetivos, tanto por el uso del infinitivo, como por establecer unos ideales en ocasiones difíciles de alcanzar.

La Geografía desarrolla las competencias en sostenibilidad propuestas por la UNESCO, tales como el "análisis crítico, reflexión sistémica, toma de decisiones colaborativa, y sentido de la responsabilidad hacia las generaciones presentes

y futuras" (Unesco, 2014. Hoja de ruta para la ejecución del programa de acción mundial de educación para el desarrollo sostenible, en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514_spa). Estas

competencias específicas no aparecen reflejadas en el documento.

De las competencias específicas tampoco se deduce un diseño instruccional fundamentado en la lógica evolución psicocognitiva de un alumno, entre los doce y los dieciséis años, ya que son comunes a toda la etapa de la ESO. En consecuencia, el diseño curricular basado en las competencias específicas - reflejado en el proyecto de Real Decreto- es contrario a todas las propuestas pedagógicas basadas en la adquisición progresiva de competencias, sea con un enfoque constructivista, socio-crítico o cognitivo, como los conocidos modelos de progresos de aprendizaje (*Learning progressions*), modelo de competencias digitales (*DigiComp* y *Dlgicom.edu*), modelo geo-instruccional o modelo de currículo en espiral, de amplio consenso en la didáctica de la Geografía, y en la didáctica de las ciencias sociales. En otras palabras, un diseño de competencias específicas no puede plantearse de manera "plana", constante y homogénea de primero a cuarto de la ESO, sino por una sucesión basada en la gradación y en la complejidad de procesos cognitivos y de aprendizaje en el alumnado.

Finalmente, el diseño basado en competencias específicas no hace ninguna referencia expresa a los conceptos esenciales de cualquier currículo de Geografía de cualquiera de los países de nuestro entorno como son: escala, lugar, espacio, medio ambiente, interacción medio físico-actividad humana y región. Que los alumnos, al finalizar la etapa de la ESO, sean capaces de conocer, comprender, dominar y aplicar estos conceptos al análisis de las relaciones sociales, en el espacio (en sus escalas local, nacional y global) y en el tiempo contemporáneo, constituye la competencia específica esencial e imprescindible de esta materia.

Se propone añadir en **competencia específica 8** un punto referido al desarrollo y evolución urbanística de las ciudades y al sistema de ciudades.

También, **concretar las competencias específicas con los saberes básicos que se quieren evaluar en cada uno de ellos**: en 3º, mediante la vinculación con el conocimiento del entorno, y en 4º, introduciendo aspectos relacionados con la Ordenación del Territorio.

- **Cursos primero y segundo**
 - **Criterios de evaluación**

Los criterios de evaluación resultan indefinidos, desordenados y además, desconectados con las propias competencias específicas que se pretenden evaluar. Sirva de ejemplo la competencia específica octava (tomar conciencia del papel de los ciclos demográficos...), que sólo se vincula con el criterio 8.1. de primer ciclo de la ESO (Conocer e interpretar los comportamientos demográficos...), pero no con el resto de los criterios 8.2., 8.3 de primer ciclo. Ni tampoco con ninguno de los del segundo ciclo de la ESO (8.1. y 8.2. de tercero y cuarto de la ESO).

Los criterios de evaluación tampoco se ajustan a cualquiera de los modelos de evaluación por competencias; por ejemplo, las conocidas evaluaciones PISA o TIMMS, ni mucho menos a los marcos

internacionales de evaluación por competencias geográficas como TIGAS (*Trends in International Geography Assessment Study*), *GI-Learner* (liderado por EUROGEO y premiado por la Comisión Europea) u otras propuestas editoriales igualmente reconocidas como *Best European Learning Materials* (BELMA).

Los criterios de evaluación son enunciados genéricos difícilmente comprensibles por el profesorado de Geografía e Historia, y no posibilitan referencias concretas para obtener evidencias de aprendizaje o de adquisición de las competencias prescritas. Una vez más, el borrador del Real Decreto se olvida de las propuestas del documento europeo de competencias de 2018, que insta a definir marcos detallados de resultados de aprendizaje, rúbricas de evaluación para la evaluación inicial, formativa y sumativa, y una evaluación diferenciada para conocimientos, capacidades y actitudes.

o **Saberes básicos**

Conforme a lo expresado en la introducción, debe procederse a una ordenación lógica de los saberes básicos conforme a la lógica de la disciplina (Geografía física, Geografía humana y Geografía regional), conforme a la lógica de descentramiento espacial de los niños (escala local, escala nacional, escala global), conforme a la lógica de los procesos cognitivos de pensamiento geográfico (descripción, explicación, interpretación e intervención del espacio geográfico) o conforme a una secuencia didáctica de referencia basada en la enseñanza activa y en el aprendizaje por descubrimiento (comprensión de la información geográfica, formulación de un método de trabajo, presentación de los resultados de aprendizaje por medio de la representación espacial). Ninguna de estas cuatro lógicas -ni ninguna otra reconocible por las ciencias de la educación, la didáctica general, de las ciencias sociales o la didáctica de la geografía- estructuran la secuencia de saberes básicos, ni de un ciclo a otro, ni dentro de cada ciclo (de primero a segundo, de tercero a cuarto).

El currículo propuesto no garantiza la impartición de saberes geográficos en todos y cada uno de los cursos, siendo esto un factor esencial para la coherencia curricular, la movilidad de los estudiantes entre Comunidades Autónomas, el derecho a una educación geográfica plena (reconocida por la UNESCO), ni mucho menos una formación adecuada para afrontar los retos del mundo actual y los objetivos de desarrollo sostenible. Se exige, por lo tanto, que se proceda a una redistribución y concreción de los saberes básicos que asegure la enseñanza de la Geografía en todos y cada uno de los cursos de la ESO.

Así, parece necesario incluir entre los saberes básicos el relieve. Tras casi dos siglos de enseñanza de la Geografía en la educación básica española, es la primera vez que no se citan expresamente el relieve y los procesos geomorfológicos como uno de los subsistemas esenciales del medio natural y, en consecuencia, del espacio geográfico.

Es necesario modificar riesgos climáticos por riesgos (naturales, tecnológicos, climáticos) en consonancia con el saber descrito de

catástrofes naturales. Por ejemplo, las consecuencias del episodio volcánico en La Palma no se explicarían sólo por medio de los riesgos climáticos. Debe incluirse también el concepto de vulnerabilidad ambiental y social.

Incluir superpoblación, envejecimiento demográfico y migraciones internacionales, como desafíos demográficos en el mundo actual, parece también necesario y conveniente.

Añadir, además, contenidos esenciales como la crisis energética, los desequilibrios territoriales, la organización territorial, el desarrollo local o el impacto medioambiental.

- **Cursos tercero y cuarto**

- **Criterios de evaluación**

Como ocurre en primero y segundo curso, los criterios de evaluación resultan indefinidos, desordenados y, además desconectados con las propias competencias específicas que pretenden evaluar. Sirva de ejemplo la competencia específica octava (tomar conciencia del papel de los ciclos demográficos...), que sólo se vincula con el criterio 8.1. de primer ciclo de la ESO (Conocer e interpretar los comportamientos demográficos...), pero no con el resto de los criterios 8.2., 8.3 de primer ciclo. Ni tampoco con ninguno de los del segundo ciclo de la ESO (8.1. y 8.2. de tercero y cuarto de la ESO).

Los criterios de evaluación tampoco se ajustan a cualquiera de los modelos de evaluación por competencias; por ejemplo, las conocidas evaluaciones PISA o TIMMS, ni mucho menos a los marcos internacionales de evaluación por competencias geográficas como TIGAS (*Trends in International Geography Assessment Study*), *GI-Learner* (liderado por EUROGEO y premiado por la Comisión Europea) u otras propuestas editoriales igualmente reconocidas como *Best European Learning Materials* (BELMA).

Los criterios de evaluación son enunciados genéricos difícilmente comprensibles por el profesorado de Geografía e Historia, y no posibilitan referencias concretas para obtener evidencias de aprendizaje o de adquisición de las competencias. Una vez más, el borrador del Real Decreto se olvida de las propuestas del documento europeo de competencias de 2018, que insta a definir marcos detallados de resultados de aprendizaje, rúbricas de evaluación para la evaluación inicial, formativa y sumativa, y una evaluación diferenciada para contenidos, habilidades y actitudes.

- **Saberes básicos**

Igualmente aquí, conforme a lo expresado en la introducción, debe procederse a una ordenación lógica de los saberes básicos conforme a la lógica de la disciplina (Geografía física, Geografía humana y Geografía regional), conforme a la lógica de descentramiento espacial de los niños (escala local, escala nacional, escala global), conforme a la lógica de los procesos cognitivos de pensamiento geográfico (descripción, explicación, interpretación e

intervención del espacio geográfico) o conforme a una secuencia didáctica de referencia basada en la enseñanza activa y en el aprendizaje por descubrimiento (comprensión de la información geográfica, formulación de un método de trabajo, presentación de los resultados de aprendizaje por medio de la representación espacial). Ninguna de estas cuatro lógicas -ni ninguna otra reconocible por las ciencias de la educación, la didáctica general, de las ciencias sociales o la didáctica de la geografía- estructuran la secuencia de saberes básicos, ni de un ciclo a otro, ni dentro de cada ciclo (de primero a segundo, de tercero a cuarto).

El currículo propuesto no garantiza la impartición de saberes geográficos en todos y cada uno de los cursos, siendo esto un factor esencial que garantiza la coherencia curricular, la movilidad de los estudiantes entre Comunidades Autónomas, el derecho a una educación geográfica plena (reconocida por la UNESCO), ni mucho menos una formación adecuada para afrontar los retos del mundo actual y los objetivos de desarrollo sostenible. Se exige, por lo tanto, que se proceda a una redistribución de los saberes básicos que asegure la enseñanza de la Geografía en todos y cada uno de los cursos de la ESO.

Se propone incluir en tercero y cuarto curso: Ubicación espacial: representación del espacio, orientación y escalas. Utilización de recursos digitales e interpretación y elaboración de mapas, esquemas, imágenes y representaciones gráficas. Tecnologías de la Información Geográfica (TIG). Fuentes de información geográfica: recursos web geográficos, SIG e infraestructuras de datos espaciales (IDE's).

Se deben incluir temas relacionados con la sobrepoblación (que en un futuro podría tornarse en vaciamiento demográfico), el envejecimiento demográfico, las migraciones internacionales, como desafíos demográficos en el mundo actual.

Añadir, además, contenidos esenciales como la crisis energética, los desequilibrios territoriales, la organización territorial, el desarrollo local, el impacto medioambiental, desarrollo humano, la Geografía regional, o los sectores económicos.

- **Otras aportaciones:**

1. No se detalla el trabajo con fuentes documentales como por ejemplo los medios de comunicación, que tanta repercusión tiene en el análisis del presente y permite reducir el impacto de las *fake-news* y de posiciones negacionistas.

2. El método científico no se traslada a las ciencias sociales y en particular a la Geografía. El desarrollo de capacidades como la observación, la localización, la orientación, las habilidades cartográficas... son fundamentales para la adquisición de competencias, particularmente relacionadas con el desenvolvimiento espacial del individuo. Se necesita profundizar en el desarrollo de la competencia espacial y corregir las desigualdades de género existentes.

3. La naturaleza holística de la Geografía permite integrar conocimientos de naturaleza interdisciplinar y trabajar la transversalidad. El horario escolar es el que hay y no es conveniente añadir asignaturas sino seleccionar contenidos.

Anexo II. Tecnología y Digitalización

Algunas ideas que hacen urgente la formación geográfica incorporando la digitalización: "el imparable avance tecnológico, cuyo impacto sobre una economía basada en la división mundial del trabajo y las relaciones de intercambio desigual, agudiza las crisis cíclicas y el creciente contraste económico entre países desarrollados y subdesarrollados y entre los grupos sociales más ricos y los más pobres. Corolario de estas crisis y desigualdades son el paro, la pobreza y los persistentes flujos migratorios desde las regiones más pobres a las más ricas. La solución parece pasar por una nueva ordenación mundial más justa y la creación o renovación del sistema productivo y de los servicios. Algo que sólo será posible si las y los ciudadanos disponen de una formación básica sólida y versátil, que les permita defender sus derechos y adaptarse a las situaciones cambiantes pero, además, otra formación permanente que les facilite medios de actualización o reconducción profesional" o "El acelerado progreso de las comunicaciones y la información ha hecho del planeta una "aldea global", ha reducido distancias, fronteras, ha acercado pueblos; pero también ha propiciado una cultura estándar, comprometida con los poderes económicos y políticos y, por tanto, reproductora de actitudes y valores que alientan más el consumismo, la violencia, el escapismo que la reflexión crítica, el compromiso y la solidaridad" (A. LLANO, 2002).

Otras aportaciones

Con el currículo actual de Geografía e Historia se puede abordar el contenido de los 17 ODS, tal como se ve en el cuadro siguiente. Se espera que el próximo currículo pueda garantizar cumplir los objetivos de la Agenda 2030 para la sostenibilización de dicho currículo.

OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE	1 ESO	2 ESO	3 ESO	4 ESO	1 BAC	2 BAC	Cursos por ODS
ODS 1. FIN DE LA POBREZA				GH1 R3	HMC		2
ODS 2. HAMBRE CERO				GH1 R3	HMC		2
ODS 3. SALUD Y BIENESTAR						GE B1-3-6-7-8-9-10	2
ODS 4. EDUCACIÓN DE CALIDAD	NIVEL UNIVERSITARIO						0
ODS 5. IGUALDAD DE GÉNERO	GH1 R2	GH1 R2	GH1 R2				3
ODS 6. AGUA LIMPIA Y SANEAMIENTO	GH1 R1-2-3	GH1 R1-2-3	GH1 R1-2-3			GE B1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11	4
ODS 7. ENERGÍA ASEQUIBLE Y NO CONTAMINANTE			GH1 R1-2-3	GH1 R7	HMC		3
ODS 8. TRABAJO DECENTE Y CRECIMIENTO ECONÓMICO				GH1 R3	HMC		2
ODS 9. INDUSTRIA, INNOVACIÓN E INFRAESTRUCTURA			GH1 R1-2-3	GH1 R3	HMC	GE B8	4
ODS 10. REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES				GH1 R3	HMC		2
ODS 11. CIUDADES Y COMUNIDADES SOSTENIBLES	GH1 R1-2-3	GH1 R1-2-3	GH1 R1-2-3			GE B1-2-3-4-5-6-8-9-10-11	4
ODS 12. PRODUCCIÓN Y CONSUMO RESPONSABLES	GH1 R1	GH1 R1	GH1 R1		HMC	GE B9	5
ODS 13. ACCIÓN POR EL CLIMA	GH1 R1-2	GH1 R1-2	GH1 R1-2			GE B1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-12	4
ODS 14. VIDA SUBMARINA	GH1 R1	GH1 R1	GH1 R1	GH1 R9		GE B7	5
ODS 15. VIDA DE ECOSISTEMAS TERRESTRES	GH1 R1	GH1 R1	GH1 R1	GH1 R9		GE B7	5
ODS 16. PAZ, JUSTICIA E INSTITUCIONES SÓLIDAS	GH1 R3	GH1 R3	GH1 R3	GH1 R5	HMC		5
ODS 17. ALIANZAS PARA LOGRAR OBJETIVOS				GH1 R5	HMC		2
ODS por cursos	8	8	10	10	9	8	

**Firman la presente alegación:
La Asociación Española de Geografía, la Real Sociedad Geográfica Española y el Colegio de Geógrafos (CIF V83128066).**