



---

# **Universidad de Valladolid**

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

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**

**PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DE 4º ESO.  
EL PERÍODO DE ENTREGUERRAS Y EL  
HOLOCAUSTO.**

Presentado por Jaime López Lomas.

Tutor/a: Esther López Torres.

Curso 2017/2018

## Contenido

<b>Introducción.....</b>	<b>3</b>
--------------------------	----------

### **PATE I. PROGRAMACIÓN GENERAL DE LA ASIGNATURA.**

<b>1. Contextualización de la asignatura. ....</b>	<b>5</b>
1.1. Leyes y reales decretos reguladores. ....	5
1.2. Ubicación de la asignatura dentro de la materia de Geografía e Historia.....	7
1.3. Características generales del alumnado. ....	8
<b>2. Elementos de la programación.....</b>	<b>14</b>
2.1. Secuencia y temporalización de los contenidos: cronograma de unidades didácticas.....	14
2.2. Perfil de materia: desarrollo de cada unidad didáctica. ....	16
2.3. Decisiones metodológicas y didácticas.....	36
2.4. Concreción de elementos transversales que se trabajan en cada materia. ....	44
2.5. Medidas que promueven el hábito de lectura.....	45
2.6. Estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado y criterio de calificación.....	46
2.7. Medidas de atención a la diversidad.....	49
2.8. Materiales y recursos de desarrollo curricular. ....	51
2.9. Programa de actividades extraescolares y complementarias. ....	55
2.10. Procedimiento de evaluación de la programación didáctica, y sus indicadores de logro: rubrica en relación con: .....	56

### **PARTE II. ÚNIDAD DIDÁCTICA MODELO.**

<b>1. Justificación y presentación de la unidad. ....</b>	<b>59</b>
<b>2. Desarrollo de elementos curriculares y actividades. ....</b>	<b>60</b>
<b>3. Instrumento, métodos de evaluación y criterios de calificación. ....</b>	<b>64</b>
<b>4. Materiales y recursos.....</b>	<b>68</b>
<b>5. Actividad de innovación Educativa.....</b>	<b>70</b>
<b>6. Bibliografía .....</b>	<b>74</b>

**7. Anexos ..... 76**

## **Introducción.**

En el siguiente Trabajo Fin de Máster, perteneciente a la especialidad de Geografía e Historia del Master de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato presentamos una programación didáctica para la materia de Geografía e Historia en cuarto de la E.S.O. En este nivel dentro de la Secundaria Obligatoria, el currículo de la asignatura está fundamentado en las nociones básicas de la historia universal contemporánea, así como en historia de España durante el mismo periodo, que comprendería desde el final del Antiguo Régimen y la llegada de la Ilustración hasta la actualidad. Dicho periodo histórico tiene un calado profundo a nivel teórico, pero además tiene una relevante importancia para comprender nuestro mundo actual, pues muchos de sus procesos y consecuencias se pueden rastrear aun hasta nuestro tiempo. Por tanto, es fundamental que el alumno comprenda adecuadamente el origen y desarrollo de los procesos históricos a tratar.

El trabajo consta de dos partes. La primera de ellas se centra en el desarrollo de los aspectos más importantes (temporalización, bloques y unidades didácticas, contenidos, estándares, etc.) de la programación anual de la asignatura siempre prestando especial atención a las características generales y propias del desarrollo evolutivo y cognitivo de los alumnos de cuarto curso de ESO.

En esta primera parte se desglosan elementos como la propuesta temporal del curso completo, así como el tiempo asignado para cada una de las unidades de la programación. Estas a su vez, se encuentran desarrolladas junto con sus estándares, contenidos y competencias en relación a una serie de actividades preparadas para trabajar dichos elementos, con arreglo a lo que estipula la LOMCE. Estas actividades se encuentran ligadas a una metodología de trabajo concreta, pero siendo flexible para adaptarse también al perfil del alumnado y las posibilidades que éste ofrezca.

Por otro lado, señalaremos las estrategias que desarrollaremos para prestar atención a la diversidad, dado que las clases están formadas por estudiantes totalmente heterogéneos, con sus particularidades y en muchos casos con una serie de necesidades especiales a la hora de comprender y asimilar los contenidos. Asimismo indicaremos de qué modo se encuentran integrados en nuestra programación los elementos trasversales, considerados en la ley una base fundamental de valores y actitudes educativas para la formación de futuros ciudadanos.

La segunda parte del presente TFM consistirá en el desarrollo en detalle de una unidad didáctica de entre todas las que incluimos en la programación anual. En este caso la unidad elegida se centra en la Segunda Guerra Mundial y el proceso del Holocausto. Hemos elegido esta unidad por su gran importancia y trascendencia dentro del desarrollo de todo el siglo XX, así como por las consecuencias que aún podemos rastrear en nuestro presente. Consideramos que tanto los conflictos armados, al calor de los totalitarismos, como su expresión más extrema en el Holocausto tienen un calado ideológico muy potente que de una u otra forma ha sobrevivido hasta nuestros días. En este sentido, consideramos de vital importancia no solo la transmisión de los hechos y acontecimientos históricos sino también la reflexión y la toma de conciencia del porqué de estos procesos, las causas que llevaron a la guerra y al exterminio en Europa y los patrones ideológicos y conductuales que se encuentran tras estas acciones.

## PARTE I. PROGRAMACIÓN GENERAL DE LA ASIGNATURA.

### **1. Contextualización de la asignatura.**

#### 1.1. Leyes y reales decretos reguladores.

Actualmente nuestro sistema educativo se encuentra regulado por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, también conocida como LOMCE, en vigencia desde el año 2013. Esta ley regula toda la articulación del sistema educativo español, tanto en sus aspectos organizativos como curriculares (elementos del currículo, distribución de competencias, tipo de asignaturas en cada etapa educativa, etc.) Así pues, la LOMCE estipula, para la Educación Secundaria Obligatoria, la división en asignaturas troncales, asignaturas específicas y asignaturas de libre elección, estas últimas de carácter autonómico. Dentro de este organigrama la asignatura de Geografía e Historia se encuentra dentro de las definidas como asignaturas troncales, de modo que ha de impartirse con obligatoriedad en todos los centros del territorio español.

En cuanto a cuarto de la ESO, en lo que respecta a este nivel se encuentra concretado en el artículo 25 de la ley. Este, al ser el último nivel dentro de la Secundaria Obligatoria, y por ello la antesala al Bachillerato, tiene una peculiaridad: está dividido en dos modalidades orientadas al estudio de lo que podríamos denominar ciencias y, por otro lado, otra modalidad enfocada al estudio de las letras y o humanidades. En ambas modalidades encontramos igualmente el estudio de la asignatura de Geografía e Historia.

El Real Decreto 1105/2014, del 26 de diciembre del año 2014, regula todo lo referente al currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, en todas las materias que lo conforman y por tanto también en la asignatura de Geografía e Historia. Dado que nos encontramos ante una asignatura troncal es el Gobierno, desde el Ministerio de Educación, el que regula y dictamina los contenidos comunes, estándares, horas lectivas, etc. que afectan al desarrollo de esta asignatura. En este caso, para el curso de cuarto de la ESO, la materia abarca una serie de nociones históricas que comprenden desde el siglo XVIII y el auge de las Revoluciones Liberales hasta la actualidad, organizados en diez bloques de contenido.

Para el tratamiento de los contenidos hemos de buscar contribuir al desarrollo de las competencias básicas, tal como establece la orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de

evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. En esta orden se concretan las competencias clave que añade la LOMCE y se estipulan los métodos para trabajar en el aula y realizar la evaluación.

Si bien nuestra materia ha de contribuir al desarrollo de todas las competencias clave, su aportación es especialmente significativa para la adquisición por parte de los escolares de las competencias lingüística y el aprender a aprender, pero de forma aún más sustancial las competencias sociales y cívicas y la conciencia y expresiones culturales. Hemos de intentar a través de este acercamiento a la historia que el alumno genere una empatía tanto con los aspectos característicos de su propia cultura como con los de otros pueblos y civilizaciones, promoviendo el respeto hacia la persona y sus idiosincrasias.

Pero la normativa española no hace sino atender a las recomendaciones europeas, asumiendo su compromiso con el desarrollo de las competencias clave, tal como podemos observar en el informe de Eurydice del año 2012 titulado “El desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa: desafíos y oportunidades para la política en la materia”. Y es que, como miembro de la Unión, el Estado español ha venido asumiendo compromisos educativos europeos, participando en la elaboración de diferentes documentos que marcan las líneas de actuación en esta materia, como la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (DOL 394, de 30.12.2006). En el anexo de dicha Recomendación, bajo el título “Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de Referencia Europeo”, se apuntaban ya las competencias que marcarán desde entonces y hasta la actualidad la normativa reguladora de los procesos educativos en España. (Commission/EACEA/Eurydice, 2012)

Los informes PISA pretenden, precisamente, evaluar el desarrollo en los escolares de cuatro competencias concretas: comunicación lingüística (CCL), matemática (CMAT), interacción con el mundo físico (CIMF), tratamiento de la información y competencia digital (CTICD). Es interesante señalar aquí que según un estudio desarrollado por el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa en 2013 a partir de estos informes PISA, la materia de Geografía e Historia efectivamente contribuye a lo largo de toda la ESO al desarrollo de las cuatro competencias evaluadas

y es, además, la que más claramente contribuye a la competencia relacionada con la interacción con el mundo físico (CNIIE, 2013).

El currículo de Geografía e Historia en la ESO queda regulado en todo el territorio nacional por el Real Decreto 1105/2014 y los consiguientes currículos autonómicos, que en el caso de Castilla y León se concreta en la Orden EDU/362/2015.

### 1.2. Ubicación de la asignatura dentro de la materia de Geografía e Historia.

Tal y como establece para Castilla y León la orden EDU/362/2015 del 4 de mayo de 2015, los contenidos de Ciencias Sociales en la etapa de la Secundaria Obligatoria se desarrollan en la materia de Geografía e Historia. La finalidad, según establece dicha orden, de estas materias es la de aportar al alumno el conjunto de herramientas y valores necesarios para comprender y asimilar la información histórica y geografía, tanto del mundo pasado como del presente, permitiéndole realizar una lectura discursiva de los procesos históricos, sus causas y consecuencias hasta nuestros días. Siempre en consonancia con los elementos propios de la enseñanza de la geografía tanto humana como física y económica.

Así pues, la orden hace un especial énfasis en el paquete de valores éticos, el respeto y la tolerancia, que la enseñanza de la Geografía e Historia debe transmitir al mismo tiempo que el estudio académico de los contenidos. En este mismo sentido se tiene que abordar también la cuestión de las competencias que pretende desarrollar a lo largo del temario, algunas tales como la expresión oral y escrita, la gestión de información, la habilidad de razonar lógicamente y todo ello al mismo tiempo que se inculcan los métodos y técnicas que permitan al alumno gestionar y desarrollar su propio proceso de aprendizaje, o lo que es lo mismo aprender a aprender.

A lo largo de toda la etapa los contenidos del área se organizan del modo siguiente: los contenidos de la Prehistoria y el Mundo Antiguo Clásico y sus primera civilizaciones están destinadas al primer curso de la secundaria obligatoria; posteriormente, en el segundo curso se imparten los contenidos correspondientes a la Edad Media y la Edad Moderna; el tercer curso se centra únicamente en las cuestiones de la Geografía; y finalmente cuarto curso se aborda todo el desarrollo histórico desde el siglo XVIII hasta el siglo XXI.

En Primaria muchos de estos contenidos se han introducido en el área de conocimiento de la asignatura de Ciencias Sociales y en Bachillerato se profundizará en

ellos en las materias de Historia del Mundo Contemporáneo, para el primer curso, e Historia de España para el segundo curso.

### 1.3. Características generales del alumnado.

Cuarto de la ESO es un nivel clave para el desarrollo de los alumnos, no solo por ser el último nivel de la Secundaria Obligatoria y por tanto la puerta tanto a la formación profesional como al Bachillerato, sino porque se encuentra en el epicentro del proceso evolutivo y de desarrollo psicológico personal de los alumnos. La edad de este alumnado (15-16 años) constituye un momento clave de la adolescencia, etapa en la que se producen todos los cambios personales y del entorno que estos chicos y chicas van a experimentar. Desde luego todas estas cuestiones no se pueden obviar, puesto que han de incorporarse como parte del proceso de aprendizaje, la realidad que viven los alumnos confecciona y configura su forma de aprendizaje y por ello no puede menospreciarse su proceso personal de crecimiento, lo cual en conjunto hacen de esta una etapa realmente bonita pero también compleja y delicada.

En cuanto a lo morfológico, a lo largo de estos 15 y 16 años, se produce en los adolescentes el desarrollo final de los caracteres sexuales secundarios y un despertar absoluto de su plena sexualidad, evidentemente impulsado por un fuerte desarrollo hormonal. Esto implica, dentro del proceso de los propios alumnos y alumnas, una preocupación eminente por el aspecto físico en donde el mundo de las apariencias, el ver y ser visto se convierte en la piedra angular de su día a día, su cuerpo no compone exclusivamente “una realidad material; también constituye una construcción simbólica y cultural” (Coll, 2010, pág. 16). Sin embargo, este proceso no se produce de forma homogénea entre los discentes, de tal modo que entran en juego una serie de desigualdades que repercuten tanto positiva como negativamente en la autoestima de los chicos y chicas, especialmente en aquellos que sufren un crecimiento más tardío: “la secuencia y el ritmo puberal admite diferencias debidas al sexo, a las generaciones o a largos rasgos individuales. De hecho, existen adolescentes precoces y tardíos, de forma que los docentes de la educación secundaria obligatoria (ESO) verán en sus clases chicos y chicas con una apariencia corporal adulta junto a otros con apariencia todavía infantil” (Coll, 2010, pág. 18).

En cuanto a los aspectos emocionales, asistimos durante este periodo a un momento de mayor actividad de la amígdala frente al lóbulo frontal, encargado de la cognición este último, lo que conlleva una mayor visceralidad y se relación con algunos rasgos

psicológicos de esta etapa, como la impulsividad, la preferencia por las recompensas inmediatas frente a recompensas futuras y el incremento de la búsqueda de estímulos.

Pero, además, a la hora de impartir una asignatura como Geografía e Historia, debemos tener presente no solo los cambios físicos y hormonales sino también el momento de su desarrollo cognitivo. Tal y como estudió y analizó Piaget, en este momento de la adolescencia los alumnos son capaces de establecer relaciones causales complejas, asimilar procesos multicausales de uno o varios acontecimientos, así como entender y organizar de forma jerárquica las relaciones entre las causas, sabiendo elegir las más o menos importantes, y las consecuencias de un proceso de manera prioritaria. En este estadio de su proceso cognitivo, también han desarrollado una capacidad de análisis y de formulación de hipótesis, que les permite manejarse con conceptos complejos y abstractos. El adolescente “se sirve de sus progresos cognitivos y de su ampliada experiencia para conocer a los demás y al entorno social” (Coll, 2010, pág. 18) que lo rodean.

Tal y como comentamos para el caso del desarrollo físico, estos cambios en lo cognitivo no se desarrollan de forma homogénea para todo el alumnado, siendo especialmente significativo en aquellos que presentan una evolución más tardía lo que suele reportar dificultades en el proceso de aprendizaje. Por tanto, la atención a la diversidad a las dificultades características de cada alumno se revela como una pieza clave a la que ha de atender el docente. Dentro de la disciplina de las Ciencias Sociales, el pensamiento formal es fundamental y por ello debe promoverse a través de actividades pautadas y propuestas por el profesor hacia sus alumnos.

Dentro de este proceso cognitivo nuevo, cabe destacar un proceso fundamental que transcurre paralelo en la vida de los adolescentes: la búsqueda de la identidad. Esta búsqueda de la identidad supone una reelaboración del pasado y enfrentarse con el porvenir de un futuro adulto. Esta búsqueda comienza con una diferenciación sencilla, la de segregarse de la categoría de *infantil*, pero también distanciándose del mundo de los adultos y de ambulando así en ese margen propio. La construcción es conjunta no solo interna, sino también externa en donde lo estético y la elección propia de lo mismo cobra un protagonismo importante. Este cambio, paradójicamente, le conducirá a “identificarse estrechamente con sus iguales, que actúan como espejos de esa nueva personalidad” (Coll, 2010, pág. 20).

Además de este desarrollo cognitivo, propio de cada alumno, entra en juego otro elemento importante que también varía entre unos alumnos y otros: las estrategias de aprendizaje. Una incorrecta aplicación de las estrategias adecuadas para una determinada asignatura puede conllevar tanto dificultades en el aprendizaje, más o menos serias, como directamente la no superación de las exigencias mínimas del curso. Para el caso concreto de las asignaturas de Historia la estrategia más habitual suele ser la memorización de los textos y contenidos impartidos, muchas de las veces no se hace una labor docente que lleve al alumno a razonar y entender el desarrollo de los contenidos y es por eso que de una u otra forma el alumno requiere a una metodología sistemática de asimilación atropellada y sin contextualización o entendimiento. Como es de esperar esta estrategia, que bien puede ser útil a corto plazo, se revela como inservible a la larga y para la comprensión de un discurso histórico en conjunto. Por tanto, es labor indispensable del docente ayudar al alumno a confeccionar herramientas y estrategias útiles y servibles: mapas conceptuales, análisis de mapas, esquemas, resúmenes, infografías, etc. Que deben estar integradas dentro del desarrollo de la materia.

Otro de los elementos a tener en cuenta, en especial en los problemas que atañe el adentrarse en esta asignatura, es la dificultad acerca de la comprensión del tiempo histórico, así como la asimilación de textos o documentos alejados en el tiempo y la contextualización en una visión de conjunto de los procesos históricos, en la línea temporal y en el espacio geográfico, así como sus causas y consecuencias.

Hemos de tener en cuenta que para esta edad de los 15-16 años el alumno todavía tiene una concepción del tiempo muy ligada a lo que transcurre en su entorno próximo más cercano, por tanto, los hechos y acontecimientos del pasado se le revelan de forma lejana y ciertamente confusa: “El tiempo resulta una categoría cognitiva extremadamente importante para el pensamiento humano, pero a la vez sumamente compleja. El hecho de que los científicos todavía discutan acerca de qué es el tiempo y cuál es su origen subraya la complejidad que supone para niños y adolescentes la adquisición de este concepto” (Hernández Cardona, 2002, pág. 39). La adquisición de esta noción de tiempo histórico es de carácter lento y gradual, afirmando los expertos, que se adquiere en niños y jóvenes de manera muy paulatina ya desde los primeros estadios de su educación. Sin embargo, el *tiempo histórico* comprende un concepto más arduo y farragoso de asimilar, siendo la culminación de un proceso de desarrollo que

comienza con la asimilación de nociones de tiempo más básica: la noción de tiempo vivido de manera personal. A esta noción de tiempo personal le sigue una nueva dimensión, la del tiempo físico y por último lo que podríamos denominar como tiempo social. Es por ello que relacionar ambas dimensiones se convierte en una cuestión fundamental, relacionando el *tiempo histórico* con la propia vivencia del alumno. Tal y como afirma Hernández Cardona (2002, p. 40): “Durante las etapas de educación infantil y primaria el trabajo para la adquisición de conceptos temporales debe partir de la experiencia del propio niño. Para ello, si historia personal, la historia de su familia y otros elementos historiables próximos y concretos resultan idóneos”

Aquí se plantea una primera necesidad: el uso y aplicación de ejes cronológicos que permitan de forma visual ayudar al alumno a ubicar los hechos históricos y relación temporal respecto unos de otros. Siempre bajo el prisma no de la memorización de fechas aleatorias, sino de la correlación de procesos que ocurren antes o después que otros y se encuentran entrelazados entre sí. Además, el empleo de este tipo de técnicas puede ayudar y facilitar que el alumno comprenda la duración de determinados procesos y momentos, y sepa diferenciar entre procesos de larga, media y corta duración. Se ha de fomentar que el alumno sepa articular las correlación e interconexiones entre estos fenómenos comprendiendo cuales son los procesos de tiempo largo, dentro de los cuales a su vez ocurren otro tipo de procesos de menor duración. Pero al mismo tiempo, el alumno ha de asimilar las cuestiones relativas a las cronologías entendiendo “el hecho de que el sistema de medición es arbitrario, un producto cultural” (Hernández Cardona, 2002, pág. 45)

Estas cuestiones redundarían en dos conceptos fundamentales: sincronía y anacronía. El alumno es consciente del mundo que le rodea, de su pasado inminente, de su presente y de cómo el mundo evoluciona hacia el futuro. Sin embargo, cuando se sumerge en realidad del pasado histórico esta percepción se hace más difusa, por ello también es importante que el alumno sepa reconocer que elementos pertenecen a una época no a otra y que contexto (social, político y cultural) envuelve a cada momento histórico, evitando así que los alumnos personifiquen y simplifiquen el contenido histórico. Es concreto, estos tienden a maximizar el papel de la acción humana y minimizan el de las estructuras institucionales como factores causales (Carreteo & F.Voss, 2004). Del mismo modo que también es importante entender cómo a lo largo del globo ocurren procesos históricos paralelos que pueden estar o no relacionados, pero que hacen de la

historia un continuo en cada lugar y cada época, de modo que cada pueblo y cultura sustenta una historia propia que no debemos menospreciar y olvidar. Como dijo Salvador Allende en su último discurso ante el asedio de la Casa de la Moneda: *La historia es nuestra y la hacen los pueblos.*

Además de los asuntos que competen propiamente al alumnado encontramos otra cuestión importante, está ya propiamente del docente, en lo que respecta a la puesta en práctica de la asignatura: este es la eterna cuestión en torno a la subjetividad de la historia, y en este caso del *historiador*, es decir, del docente. Hemos de tener en cuenta que el estudio de la historia implica el sujeto se encuentra inmerso dentro del objeto que estudio, esto a priori no supone un gran problema, pero, sin embargo, conforme avanzamos en el tiempo y las realidades históricas se hacen más complejas, política e ideológicamente, y se acercan más a nuestro tiempo se hace más difícil mantener la distancia entre el hecho histórico y las percepciones personales. Sin entrar en más detalles, parece evidente la imposibilidad por parte del docente de abstenerse a inculcar una línea o discurso histórico y no otro, puesto que habrá múltiples ocasiones en las que este hecho sea conflictivo. No obstante, en cualquier caso, el profesor debe hacer un trabajo de reflexión personal para poder comunicar a sus alumnos una visión global de conjunto de la historia que no esté tintada de aparejos ideológicos y construcciones personales, para permitir que el alumno asimile los procesos históricos de la forma más objetiva posible y sea el mismo quien les de unas connotaciones y otras.

El escenario en el que nos movemos juega también un papel sustancial que no debemos olvidar, esto, la sociedad de la postmodernidad y la cultura de masas con la era de la comunicación. Esto implica que cuando el alumno accede al sistema educativo, y en nuestro caso al último nivel de la Secundaria Obligatoria, lo hace ya con un bagaje de información histórica, geográfica y cultural de muy diversa índole, que proviene de muy diversos focos (noticias, juegos, medios de comunicación, familia, internet, etc.) y que no necesariamente ha de ser correcta o bien informada. Por ello, es imprescindible realizar con los alumnos un trabajo “crítico con respecto a la veracidad, imparcialidad u objetividad de las informaciones suministradas por los medios de comunicación. La valoración crítica de las fuentes de información constituirá, sin lugar a duda, una de las tareas más importantes desde el punto de vista de la formación científica y humanista” (Hernández Cardona, 2002, pág. 33).

Por último, y esta es otra cuestión que compete propiamente al docente, las Ciencias Sociales son tradicionalmente un sector de aburrimiento y poco interés para el común del alumnado. Ciertamente, y en líneas generales, la tecnificación y la especialización que está viviendo nuestro mundo de forma global hacen que el conocimiento y los contenidos se valoren por su utilidad y sobre todo por su utilidad eminente, es decir, en una futura carrera universitaria y o trabajo. En este sentido, la Historia tiene las de perder puesto que su aparente utilidad es nula o prácticamente anecdótica. Los alumnos perciben el conocimiento que reciben de la historia como inútil para su día a día y su desempeño como ciudadanos y futuros profesionales en diferentes campos. Y aunque podemos encontrar excepciones, evidentemente, esta situación condiciona el desarrollo de la materia y las clases lectivas.

Sin embargo, no hay que caer en el desánimo y es el docente el que debe plantearse como un reto a superar el ganarse la motivación e interés de sus alumnos por la materia. Realmente se puede inculcar un interés por el estudio del pasado y de la historia, a través del fomento de la curiosidad. Podríamos afirmar en líneas generales que el estudio pormenorizado de la historia y sus entresijos no es plato de buen gusto para todo el mundo, sin embargo, hay una coincidencia importante en el hecho de que a muchas personas les gustan las curiosidades y las anécdotas, las explicaciones causales de diferentes procesos históricos, nuestra propia historia y el origen de nuestra génesis, de dónde venimos y a donde hemos estado yendo todo este tiempo, a lo largo de todos estos siglos.

Por ello labor del docente se orienta hacia una doble vía: en primer lugar hacer ver al alumno lo interesantes de la Geografía y la Historia, lo importante de las cuestiones que a él mismo le atañen, su pasado y los procesos que han llevado hasta el mundo en que vivimos, las curiosidades y anécdotas que le rodean y que le puedan interesar, y en definitiva una materia que se conforma como un misterio que ha de ser desentrañado; y en segundo lugar, el docente ha de realzar el hecho de la importancia de la historia como un ejercicio de desarrollo de la lógica y la razón, como un conjunto de herramientas que permiten comprender el mundo que nos rodean, y nos permiten ubicarnos en la actualidad de nuestro tiempo, un desvelo de la ignorancia que lleve al análisis crítico de nuestra realidad y de nuestro día a día.

## **2. Elementos de la programación.**

### **2.1. Secuencia y temporalización de los contenidos: cronograma de unidades didácticas.**

Para nuestra programación, nosotros hemos decidido establecer una organización en ocho unidades didácticas que aglutinan el total de los contenidos establecidos en el currículo. Dichas unidades son siguientes:

- Unidad Didáctica 1. La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía.
- Unidad Didáctica 2. El siglo XVIII en Europa hasta 1789.
- Unidad Didáctica 3. La Era de las Revoluciones Liberales.
- Unidad Didáctica 4. La Revolución Industrial.
- Unidad Didáctica 5. El Imperialismo del siglo XIX y la Primera Guerra Mundial.
- Unidad Didáctica 6. La época de “Entreguerras”.
- Unidad Didáctica 7. Las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945).
- Unidad Didáctica 8. La estabilidad del Capitalismo y el aislamiento económico del Bloque Soviético.
- Unidad Didáctica 9. España en el siglo XX.
- Unidad Didáctica 10. El mundo reciente entre los siglos XX y XXI.
- Unidad Didáctica 11. La Revolución Tecnológica y la Globalización a finales del siglo XX y principios del XXI.



2.2. Perfil de materia: desarrollo de cada unidad didáctica.

A continuación, presentamos las tablas correspondientes al desglose del perfil de materia en donde se desarrolla toda la programación pertinente para el curso de cuarto de la ESO en la asignatura de Historia. Dentro de estas tablas se muestran los contenidos, criterios y estándares de la ORDEN EDU 362/2015\_ que abordaremos en cada unidad, además de otros contenidos, criterios y estándares elaborados por nosotros, los cuales aparecerán en letra cursiva.

Unidad Didáctica 1. La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía.				
CONTENIDO	CRITERIO	ESTANDAR DE APRENDIZAJE	ACTIVIDAD	COMPETENCIA
La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía.	1. Reconocer que el pasado “no está muerto y enterrado”, sino que determina o influye en el presente y en los diferentes posibles futuros y en los distintos espacios.	1.1.Plantea posibles beneficios y desventajas para las sociedades humanas y para el medio natural de algunas consecuencias del calentamiento global, como el deshielo del Báltico.	Individualmente Realización de un Kahoot para la activación de conocimientos previos.	CMCT CD CPAA

		<p><i>Valora la importancia de la Geografía en su relación con la Historia y como los entornos físicos y los cambios climáticos pueden condicionar las actividades humanas y el desarrollo de las culturas.</i></p>	<p>En grupos cooperativos<sup>1</sup>, elegir y analizar un capítulo de la obra <i>Colapso: Por qué unas sociedades perduran y otras desaparecen</i> del autor Jared Diamond. Plasmar lo analizado en una infografía, que posteriormente será expuesta al resto del aula.</p>	<p>CCL CPAA CSC SIE CEC</p>
		<p>1.2. Sopesa cómo una Europa en guerra durante el siglo XX puede llegar a una unión económica y política en el siglo XXI.</p>	<p>En grupos cooperativos, por la técnica <i>grupos de expertos</i>, realizar una investigación acerca de las Conferencias de Yalta y Postdam: descripción de los participantes, análisis de documentos y acuerdos y conclusiones de ambas conferencias que llevaron a la conformación de la Unidad de Naciones y sentaron el germen de la formación de la ONU.</p>	<p>CCL CD CPAA CSC CEC</p>
		<p>1.3. Compara (en uno o varios aspectos) las revoluciones industriales del siglo XIX con la revolución tecnológica de finales del siglo XX y principios del XXI.</p>	<p>Visionar un <i>Timelapse</i> sobre la evolución de alguna ciudad emblemática de Occidente y visionar los primeros 20 minutos de la película <i>Tiempo Modernos</i> de Charles Chaplin. .</p>	<p>CMCT CEC</p>
			<p>Individualmente, a través de la herramienta <i>One Minute Paper</i>, describir la propia percepción sobre los cambios producidos desde el siglo XIX hasta la actualidad. Posterior puesta en</p>	<p>CL AA CSC CEC</p>

<sup>1</sup> La formación de los grupos y las características propias de esta forma de trabajo se especifican en el apartado de metodología.

			común.	
	<i>Reconocer que la historia es la que es, debido a cuestiones y elementos muy concretos, pero que podría haber sido otra.</i>	<i>Valora la multicausalidad de la historia y los caminos que condujeron y conducen a los acontecimientos históricos y como estos podrían haberse desarrollado de otra manera</i>	Visionado de los primeros 30 minutos del capítulo 1x01 de la serie <i>El Ministerio del Tiempo</i> . Individual. Hipotético previo: somos viajeros del tiempo en la Guerra de Independencia Española. Redactar un texto en forma de ensayo sobre las posibles implicaciones de que la historia de este hecho no hubiese acontecido como lo hizo. Compartir en el aula sus percepciones acerca de la multicausalidad de la historia.	CL AA CSC CEC

Unidad Didáctica 2. El siglo XVIII en Europa hasta 1789				
CONTENIDO	CRITERIO	ESTANDAR DE APRENDIZAJE	ACTIVIDAD	COMPETENCIA
El siglo XVIII en Europa: del feudalismo al absolutismo y el parlamentarismo de las minorías. Francia, Inglaterra, España.	1.Explicar las características del “Antiguo Régimen” en sus sentidos político, social y económico.	1.1.Distingue conceptos históricos como “Antiguo Régimen” e “Ilustración”.	Individualmente Realización de un Kahoot para la activación de conocimientos previos.	CMCT CD CPAA
			Individualmente realizar un mapa conceptual comparativo de las principales características del Antiguo Régimen y la Ilustración	CCL CPAA

		3.2. Establece, a través del análisis de diferentes textos, la diferencia entre el Absolutismo y el Parlamentarismo.	En grupos cooperativos, realizar una tabla comparativa entre el Absolutismo y el Parlamentarismo. Primero se investigará por separado las características de ambos sistemas y después se hará una puesta en común por grupos.	CMCT CD CSC
El arte y la ciencia en Europa en los siglos XVII y XVIII.	2. Conocer los avances de la “revolución científica” desde el siglo XVII y XVIII.	2.1. Aprecia los avances científicos y su aplicación a la vida diaria, y contextualiza el papel de los científicos en su propia época. 2.2. Comprende las implicaciones del empirismo y el método científico en una variedad de áreas.	En grupos cooperativos, realizar una presentación con la herramienta PowerPoint con los principales inventos e inventores del siglo XVIII indicando su importancia para la sociedad de su tiempo.	CCL CMCT CD CPAA CSC SIE
El arte del siglo XVIII: el Barroco y el Neoclasicismo. Obras más representativas	3. Conocer el alcance de la Ilustración como nuevo movimiento cultural y social en Europa y en América.	3.1. Describe las características de la cultura de la Ilustración y qué implicaciones tiene en algunas monarquías. <i>Conoce las características de</i>	Individualmente, realizar un comentario de texto, sobre un un fragmento de la obra de Kant <i>¿Qué es la Ilustración?</i> . señalando la idea principal que aporta el autor, el significado del <i>Sapere Aure</i> , y de los términos clave. Individualmente, a través de la herramienta <i>One</i>	CCL CPAA CEC CL

		<i>la nueva forma de pensamiento del hombre Ilustrado y como esto tuvo su repercusión en las nuevas creaciones artísticas del momento.</i>	<i>Minute Paper</i> , describir la propia percepción sobre la sociedad española de la Ilustración. Posterior puesta en común.  En grupos cooperativos, lectura de las Cartas I, VI, XV y XL de la obra <i>Cartas Marruecas</i> de José Cadalso. Cada alumno leerá una carta analizando: La idea principal de la carta. La crítica a la sociedad que hace el autor. La idea de ideal ilustrado que pretende defender. Posteriormente se pondrá en común de forma grupal para realizar un resumen de las cuatro cartas. Un resumen por grupo.	AA CSC CEC  CL AA CSC
	<i>Conocer las principales características y artistas del barroco y el neoclásico.</i>	<i>Entiende que el arte es la expresión de la mentalidad de su tiempo.</i>	En grupos cooperativos, analizar los elementos más característicos, tanto a nivel estético como conceptual, de la pintura neoclásica y barroca a través de las siguientes obras: <i>El rapto de las Sabinas</i> de Jacques-Louis David. <i>Las Meninas</i> de Diego Velázquez. Realizar un resumen por escrito de las principales cuestiones analizar.	CL AA CEC

Unidad Didáctica 3. La Era de las Revoluciones Liberales.				
CONTENIDO	CRITERIO	ESTANDAR DE APRENDIZAJE	ACTIVIDAD	COMPETENCIA
Las revoluciones burguesas en el siglo XVIII.	1. Identificar los principales hechos de las revoluciones burguesas en Estados	1.1.Redacta una narrativa sintética con los principales	Individualmente Realización de un Kahoot para la activación de conocimientos	CMCT CD CPAA

	Unidos, Francia y España e Iberoamérica.	hechos de alguna de las revoluciones burguesas del siglo XVIII, acudiendo a explicaciones causales, sopesando los pros y los contras.	previos. En grupos cooperativos. Realizar un eje cronológico comparativo entre las revoluciones americana (1776) y francesa (1789). En donde se plasmarán: Fases del proceso. Principales facciones o posturas del proceso. Principales personalidades. Principal documento o documentos que surgen del proceso de independencia.	CCL CMCT
La revolución francesa	2. Comprender el alcance y las limitaciones de los procesos revolucionarios del siglo XVIII.	2.1. Discute las implicaciones de la violencia con diversos tipos de fuentes.	En grupos cooperativos. Realizar una infografía comparativa del entramado ideológico de los revolucionarios y los contrarrevolucionarios, explicando las razones de ambos y sus actuaciones más significativas.	CCL CPAA CSC SIE
Las Revoluciones liberales y la Restauración en el siglo XIX en Europa y América: procesos unificadores e independentistas.	3. Identificar los principales hechos de las revoluciones liberales en Europa y en América.	3.1. Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas de la primera mitad del siglo XIX, acudiendo a explicaciones causales, sopesando los pros y los contras.	Individualmente. Realiza un eje cronológico comparativo entre los procesos de unificación alemana e italiana.	CCL CMCT
		<i>Conoce los principales sucesos de las revoluciones de independencia en Bolivia y México en el siglo XIX</i>	Individualmente, a través de la herramienta <i>One Minute Paper</i> , describir la propia percepción sobre los procesos revolucionarios en Bolivia y México. Posterior puesta en	CL AA CSC CEC

			común.	
Los nacionalismos	4. Comprobar el alcance y las limitaciones de los procesos revolucionarios de la primera mitad del siglo XIX.	4.1. Sopesa las razones de los revolucionarios para actuar como lo hicieron.	Debate con roles. Se dividirá a la clase en dos y se les asignará un rol (revolucionario y contrarrevolucionarios). De este modo tendrán que preparar argumentos a favor y en contra de su postura y debatir sobre ellos.	CCL CPAA CSC SIE CEC
		4.2. Reconoce, mediante el análisis de fuentes de diversa época, el valor de las mismas no sólo como información, sino también como evidencia para los historiadores.	Individualmente. Analizar y comparar tres visiones distintas de un mismo hecho narrado desde diversas perspectivas, a través del análisis de tres fuentes: “Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano”. Video “La Revolución francesa en 14 minutos” del canal de YouTube <i>Academia Play</i> . Análisis de la letra de la canción <i>Otro Día Se Va</i> del musical <i>Los Miserables</i> . Realizar una redacción en forma de ensayo que resuma sus principales percepciones acerca de este hecho.	CCL CMCT CD CPAA CEC
	<i>Comprender el proceso de invasión de las tropas francesas y la posterior Guerra de Independencia en España.</i>	<i>Sopesa las razones del alzamiento del 2 de mayo en Madrid y la situación de ocupación por parte de los franceses.</i>	En grupos cooperativos. Análisis de una selección de obras del pintor Francisco de Goya: <i>El dos de mayo de 1808 en Madrid</i> . <i>Los fusilamientos del tres de mayo de 1808</i> . Redactar un resumen conjunto con las principales ideas extraídas del análisis de las obras.	CL AA CSC SIEE CEC

Unidad Didáctica 4. La Revolución Industrial.

CONTENIDO	CRITERIO	ESTANDAR DE APRENDIZAJE	ACTIVIDAD	COMPETENCIA
La revolución industrial. Desde Gran Bretaña al resto de Europa.	1.Describir los hechos relevantes de la revolución industrial y su encadenamiento causal.	1.1.Analiza y compara la industrialización de diferentes países de Europa, América y Asia, en sus distintas escalas temporales y geográficas.	Individualmente Realización de un Kahoot para la activación de conocimientos previos.	CMCT CD CPAA
			En grupos cooperativos. Elaborar gráficos sobre el nivel de producción de materias primas y productos manufacturados en Inglaterra, Alemania, Holanda y España, inmersos en la Revolución Industrial.	CMCT CD CPAA
	2.Entender el concepto de “progreso” y los sacrificios y avances que conlleva.	2.1.Analiza los pros y los contras de la primera revolución industrial en Inglaterra.	Individualmente, a través de la herramienta <i>One Minute Paper</i> , describir la propia percepción sobre la revolución industrial y sus consecuencias. Posterior puesta en común.	CL AA CSC CEC
		2.2.Explica la situación laboral femenina e infantil en las ciudades industriales.	En grupos cooperativos.Visionado y comentario de fragmentos de la película <i>Albert Nobbs</i> . Posteriormente por grupos realizaran un resumen de las principales cuestiones expuestas durante el visionado.	CPAA CSC CEC
	3.Analizar las ventajas e inconvenientes de ser un país pionero en los cambios.	3.1Compara el proceso de industrialización en Inglaterra y en los países nórdicos.	En grupos cooperativos. Elaborar gráficos sobre el nivel de producción de materias primas y productos manufacturados en diferentes países inmersos en la Revolución Industrial	CCL CMCT CD CPAA CSC
<i>El nacimiento del proletariado y la organización de la clase obrera:</i>	<i>Analizar seleccionando ideas que identifiquen las características de la</i>	<i>Compara las corrientes de pensamiento social de la época de la</i>	Individualmente. Leer y analizar un fragmento del <i>Manifiesto Comunista</i> de K.Marx y F.Engels.	CCL CPAA CSC CEC

<i>orígenes del sindicalismo y corrientes de pensamiento: anarquismo y socialismo.</i>	<i>economía industrial y las corrientes de pensamiento que pretenden mejorar la situación de los obreros del siglo XIX</i>	<i>Revolución Industrial: socialismo utópico, socialismo científico y anarquismo.</i>	Realizar un comentario de texto en el que se analice: La tesis principal del autor. La causa del motor de la historia que presenta el autor.	
		<i>Distingue y explica las características de los tipos de asociacionismo obrero.</i>		
La discusión en torno a las características de la industrialización en España: ¿éxito o fracaso?	4. Analizar la evolución de los cambios económicos en España, a raíz de la industrialización parcial del país	4.1. Especifica algunas repercusiones políticas como consecuencia de los cambios económicos en España.	en grupos cooperativos. Búsqueda por grupos de información acerca del desarrollo del canal de castilla, el ferrocarril y la producción minero en España. Realización de una infografía expositiva de la información.	CCL CD CPAA CSC

#### Unidad Didáctica 5. El Imperialismo del siglo XIX y la Primera Guerra Mundial.

CONTENIDO	CRITERIO	ESTANDAR DE APRENDIZAJE	ACTIVIDAD	COMPETENCIA
El imperialismo en el siglo XIX: causas y consecuencias	1. Identificar las potencias imperialistas y el reparto de poder económico y político en el mundo en el último cuarto del siglo XIX y principios del XX.	1.1. Explicar razonadamente que el concepto de "imperialismo" refleja una realidad que influirá en la geopolítica mundial y en las relaciones económicas transnacionales.	Individualmente Realización de un Kahoot para la activación de conocimientos previos.	CMCT CD CPAA
			Individualmente. Análisis de viñetas e ilustraciones propagandísticas y satíricas de la época acerca del colonialismo. Elaboración de una redacción a modo de ensayo en donde los alumnos expongan su punto de vista acerca de la cuestión de la invasión europea en otros países del mundo.	CD CPAA CSC CEC
		1.2. Elabora discusiones sobre eurocentrismo y globalización.	Individualmente. Comentario por escrito de la viñeta: « <i>The Rhodes Colossus</i> » junto con un mapa sobre el reparto	CCL CPAA CSC CEC

	2. Establecer jerarquías causales (aspecto, escala temporal) de la evolución del imperialismo.	2.1. Sabe reconocer cadenas e interconexiones causales entre colonialismo, imperialismo y la Gran Guerra de 1914.	imperialista de África en la Conferencia de Berlín de 1885. Los alumnos deberán analizar: Que se muestra en la viñeta. Que intenta satirizar la misma.	
“La Gran Guerra” (1914-1919), o Primera Guerra Mundial. Las consecuencias de la firma de la Paz.	3. Conocer los principales acontecimientos de la Gran Guerra, sus interconexiones con la Revolución Rusa y las consecuencias de los Tratados de Versalles.	3.1. Diferencia los acontecimientos de los procesos en una explicación histórica, de la Primera Guerra Mundial.	En grupos cooperativos. Investigar acerca de un país contendiente en la Primera Guerra Mundial y su evolución durante la misma. Además, deberán aportar documentos gráficos como imágenes, carteles propagandísticos de cada país y plasmarlo en un documento conjunto.	CCL CD CPAA CSC SIE
		3.2. Analiza el nuevo mapa político de Europa.	Individualmente. A través de la página web <a href="http://www.GeaCron.com">www.GeaCron.com</a> comparar mapas políticos de Europa antes de 1914 y después de 1919 y observar su evolución.	CMCT CD CPAA
		3.3. Describe la derrota de Alemania desde su propia perspectiva y desde la de los aliados.	En grupos cooperativos. Debate de roles: los alumnos por grupos deberán representar a un país de los participantes en el Tratado de Versalles alegando sus condiciones para la firma del mismo, los territorios que deseen obtener y las penas a imponer. Para ello previamente deberán realizar un estudio de la situación del país elegido y su participación en la firma del tratado. Deberán elaborar una presentación Power Point que servirá de base para su turno de exposición durante el debate.	CCL CMCT CD CPAA CSC SIE

	<i>Saber diferenciar las escalas geográficas y cronológicas en esta guerra.</i>	<i>Ubicar en un mapa las diferentes fases del conflicto y la evolución de las líneas de trincheras.</i>	<p>Visionado de fragmentos de película: El avance de las tropas entre las líneas de trincheras de la película <i>Senderos de Gloria</i> para entender el sistema de avance. El acercamiento de los soldados franceses y alemanes cantando villancicos en la película <i>Feliz Navidad</i> para entender los sucesos de la tregua de navidad del año 1914. Individualmente. Durante el visionado deberán tomar nota de aquello que más les llame la atención para su posterior recogida.</p>	CSC CEC
			En grupos cooperativos. Realizar una presentación Power Point en la que sitúen, a través de mapas, las fases del conflicto y la evolución de la Primera Guerra Mundial junto a una pequeña explicación.	CL CMCT CD SIEE
La Revolución Rusa.	4. Esquematizar el origen, el desarrollo y las consecuencias de la Revolución Rusa.	4.1. Contrasta algunas interpretaciones del alcance de la Revolución Rusa en su época y en la actualidad.	Individualmente. Elaborar un esquema que sintetice las causas de la Revolución Rusa, su desarrollo y sus consecuencias internas e internacionales.	CCL CPAA SIE
La ciencia, arte y cultura en el siglo XIX en Europa, América y Asia.	5. Conocer los principales avances científicos y tecnológicos del siglo XIX, consecuencia de las revoluciones industriales.	5.1. Elabora un eje cronológico, diacrónico y sincrónico, con los principales avances científicos y tecnológicos del siglo XIX.	Individualmente, a través de la herramienta <i>One Minute Paper</i> , describir la propia percepción sobre los principales avances científicos y tecnológicos del siglo XIX. Posterior puesta en común.	CL AA CSC CEC
	6. Relacionar	6.1. Compara	Observar y analizar de	CCL

	movimientos culturales como el romanticismo, en distintas áreas, reconocer la originalidad de movimientos artísticos como el impresionismo, el expresionismo y otros ismos en Europa y Asia. Entender el arte y la cultura en el siglo XIX y sus obras y artistas más representativos.	movimientos artísticos europeos y asiáticos.	forma comparativa las obras <i>La Gran Ola de Kanagawa</i> del autor Katsushika Hokusai y <i>El Caminante sobre el mar de</i> nubes del pintor Caspar David Friedrich. Analizando sus similitudes y diferencias tanto técnicas como temáticas, así como la intencionalidad del autor con esta obra.	CPAA CSC CEC
		6.2.Comenta analíticamente cuadros, esculturas y ejemplos arquitectónicos del arte del siglo XIX.		

Unidad Didáctica 6. La época de “Entreguerras”				
CONTENIDO	CRITERIO	ESTANDAR DE APRENDIZAJE	ACTIVIDAD	COMPETENCIA
Al ser esta la unidad modelo elegida se especificará en la Parte II de la Programación Didáctica.				

Unidad Didáctica 7. Las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945)				
CONTENIDO	CRITERIO	ESTANDAR DE APRENDIZAJE	ACTIVIDAD	COMPETENCIA
Acontecimientos previos al estallido de la guerra: expansión nazi y “apaciguamiento”.	1.Conocer los principales hechos de la Segunda Guerra Mundial.	1.1. Elabora una narrativa explicativa de las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, a distintos niveles temporales y geográficos.	Individualmente Realización de un Kahoot para la activación de conocimientos previos.	CMCT CD CPAA
De guerra europea a guerra mundial.	2.Entender el concepto de “guerra total”.	2.1.Reconoce la jerarquía causal (diferente importancia de unas causas u otras según las distintas narrativas).	En grupos cooperativos hacer una infografía y un mapa, que refleje los principales movimientos y fases de los conflictos bélicos de la Segunda Guerra Mundial.	CPAA CSC CEC
	3.Diferenciar las	3.1.Da una		

	escalas geográficas en esta guerra: Europea y Mundial.	interpretación de por qué acabó antes la guerra “europea” que la “mundial”.		
		3.2. Sitúa en un mapa las fases del conflicto.		
Los procesos de descolonización en Asia y África.	5.Organizar los hechos más importantes de la descolonización de postguerra en el siglo XX.	5.1.Describe los hechos relevantes del proceso descolonizador.	Individualmente. Realizar un mapa conceptual que recoja las causas, las distintas fases y las consecuencias del proceso descolonizador.	CCL CPAA SIE
	6.Comprender los límites de la descolonización y de la independencia en un mundo desigual.	6.1.Distingue entre contextos diferentes del mismo proceso, p.ej., África Sub-Sahariana (1950s.60s) y la India (1947).		

Unidad Didáctica 8. La estabilidad del Capitalismo y el aislamiento económico del Bloque Soviético.				
CONTENIDO	CRITERIO	ESTANDAR DE APRENDIZAJE	ACTIVIDAD	COMPETENCIA
La nueva geopolítica mundial: “guerra fría” y planes de reconstrucción post-bélica.	<i>Diferenciar y explica el concepto de “guerra fría” y sus implicaciones en la geopolítica mundial.</i>	<i>Da una interpretación de la situación durante la “guerra fría” y el juego de equilibrios de las potencias dominantes: Estados Unidos y la URSS.</i>	Individualmente Realización de un Kahoot para la activación de conocimientos previos.	CMCT CD CPAA
			Individualmente. Visionado de fragmentos de la película <i>13 días</i> y análisis del conflicto de la <i>Crisis de los Misiles de Cuba</i> . Realizar una redacción en donde se exponga: Principales causas del conflicto. Principales contendientes. Posturas y medidas de	CD CPAA CSC CEC

			actuación.	
Evolución de la URSS y sus aliados.	2.Comprender el concepto de “guerra fría” en el contexto de después de 1945, y las relaciones entre los dos bloques, USA y URSS.	<i>Describe y comprende el proceso de creación de la URSS y su desarrollo durante el siglo XX.</i>	En grupos cooperativos. Realizar una infografía y un eje cronológico donde se especifique las principales fases del desarrollo de la URSS, así como las principales características de su organización y organigrama interno.	CCL CMCT CSC SIE
La Guerra en los países Satélites: el Sudeste Asiático.		<i>Describe las consecuencias de los conflictos bélicos en Vietnam, Camboya y Corea.</i>	En grupos cooperativos.Trabajo a partir de la webquest <i>Reporteros de Guerra en el Sudeste Asiático.</i>	CCL CCMCT CS CPAA CSC SIE CE
		<i>Conoce y analiza el proceso del genocidio camboyano.</i>		
Evolución de Estados Unidos y sus aliados; el <i>WelfareStateen</i> Europa.	1.Entender los avances económicos de los regímenes soviéticos y los peligros de su aislamiento interno, y los avances económicos del <i>WelfareStateen</i> Europa.	1.2.Explica los avances del <i>WelfareStateen</i> Europa.	Individualmente, a través de la herramienta <i>One Minute Paper</i> , describir la propia percepción sobre cómo han cambiado las formas y la calidad de vida en los últimos siglos. Posterior puesta en común.	CL AA CSC CEC
<i>La incorporación de la mujer al trabajo asalariado.</i>	<i>Sabe establecer relaciones entre la incorporación de la mujer al trabajo asalariado y su lucha por la conquista de derechos sociales y políticos.</i>	1.3. Reconoce los cambios sociales derivados de la incorporación de la mujer al trabajo asalariado.	En grupos cooperativos, buscar información sobre las escritoras de la Generación del 27, también conocidas como las <i>Sin Sombrero</i> y realizar una infografía con todo el material encontrado.	CL CMCCT CD AA
			Individualmente, a través de la herramienta <i>One Minute Paper</i> , describir la propia percepción sobre incorporación de la mujer al trabajo asalariado y la actual situación de desigualdad de la mujer. Posterior	CL AA CSC CEC

			puesta en común.	
La crisis del petróleo (1973).	4.Comprender el concepto de crisis económica y su repercusión mundial en un caso concreto.	4.1.Compara la crisis energética de 1973 con la financiera de 2008.	Individualmente. Realizar de un cuadro comparativo entre las causas de la crisis de 1973 y la crisis de 2008.	CCL CD CPAA CSC

Unidad Didáctica 9. España en el siglo XX.				
CONTENIDO	CRITERIO	ESTANDAR DE APRENDIZAJE	ACTIVIDAD	COMPETENCIA
La II República en España.	2.Estudiar las cadenas causales que explican la jerarquía causal en las explicaciones históricas sobre esta época, y su conexión con el presente.	2.1 Explica las principales reformas y reacciones a las mismas durante la II República española.	Individualmente Realización de un Kahoot para la activación de conocimientos previos.	CMCT CD CPAA
La guerra civil española.		2.2. Explica las causas de la guerra civil española en el contexto europeo e internacional.	Individualmente. Realizar un eje cronológico con los principales hitos del desarrollo de la guerra civil en España.	CCL CPAA CSC CEC
La dictadura de Franco en España.	3.Explicar las causas de que se estableciera una dictadura en España, tras la guerra civil, y cómo fue evolucionando esa dictadura desde 1939 a 1975.	<i>Conocer y explicar las diferentes fases de la dictadura de Franco.</i>	Individualmente. Realizar un eje cronológico con las principales fases de la dictadura de Franco y sus características.	CMCT CPAA
		3.1.Discute cómo se entiende en España y en Europa el concepto de memoria histórica.	En grupos cooperativos. Realizar una entrevista a algún familiar o persona cercana que haya vivido los años de la posguerra y la dictadura de Franco. Posteriormente hacer un análisis comparativo de cómo la prensa o el mundo mediático ha	CCL CPAA CSC SIE CEC

			tratado esos mismos temas. Plasmar todo ello en una infografía grupal.	
La transición política en España: de la dictadura a la democracia (1975.1982).	3.Conocer los principales hechos que condujeron al cambio político y social en España después de 1975, y sopesar distintas interpretaciones sobre ese proceso.	3.1.Compara interpretaciones diversas sobre la Transición española en los años setenta y en la actualidad.	Individualmente. Realizar un análisis comparativo entre las declaraciones de políticos protagonistas de la época de la transición y políticos actuales de carácter revisionista, contraponiendo así la visión más tradicional de la Transición con nuevas interpretaciones. Realizar un esquema con algunas de las cuestiones encontradas más significativas.	CD CMCT CPAA
		<i>Analizar el proceso de disolución del régimen franquista y su paso a la monarquía.</i>	Individualmente. Visitar las páginas web: De Fundación Nacional Francisco Franco: <a href="http://www.fnff.es/">http://www.fnff.es/</a> De la asociación para la recuperación de la memoria histórica <sup>2</sup> Realizar un texto en forma de ensayo acerca de las conclusiones extraídas de la visita a ambas páginas.	CL CD AA
		3.2.Enumera y describe algunos de los principales hitos que dieron lugar al cambio en la sociedad española de la transición: coronación de Juan Carlos I, Ley para la reforma política de 1976, Ley de Amnistía de 1977, apertura de Cortes Constituyentes, aprobación de la	Visionado del documental <i>Operación Palace</i> del periodista Jordi Évole. en grupos cooperativos. Búsqueda de noticias relacionadas con el intento de golpe de estado del 23-F. Realización de una infografía que plasme los sucesos del 23F.	CCL CMCT CD
		Individualmente, a través de la herramienta <i>One Minute Paper</i> , describir	CL AA CSC	

<sup>2</sup> <http://memoriahistorica.org/es/>

		Constitución de 1978, primeras elecciones generales, creación del estado de las autonomías, etc.	la propia percepción sobre los sucesos del golpe de estado del 23F. Posterior puesta en común.	CEC
		3.3. Analiza el problema del terrorismo en España durante esta etapa (ETA, GRAPO, Terra Lliure, etc.): génesis e historia de las organizaciones terroristas, aparición de los primeros movimientos asociativos en defensa de las víctimas, etc.	En grupos cooperativos. Análisis de noticias, videos y otros materiales audiovisuales que deberán recopilar los alumnos, acerca de la cuestión del terrorismo en España desde sus inicios hasta el cese de estos colectivos. Plasmar toda esa información en un mapa conceptual. Visitar la página web de la <i>Asociación de Víctimas del Terrorismo</i> : <a href="http://www.avt.org">www.avt.org</a>	CMCT CD CPAA CSC SIE
			Individualmente, a través de la herramienta <i>One Minute Paper</i> , describir la propia percepción sobre la cuestión del terrorismo en la Historia de España. Posterior puesta en común.	CL AA CSC CEC

Unidad Didáctica 10. El mundo reciente entre los siglos XX y XXI.				
CONTENIDO	CRITERIO	ESTANDAR DE APRENDIZAJE	ACTIVIDAD	COMPETENCIA
Las distintas formas económicas y sociales del capitalismo en el mundo.	1. Interpretar procesos a medio plazo de cambios económicos, sociales y políticos a nivel mundial.	1.1. Interpreta el renacimiento y el declive de las naciones en el nuevo mapa político europeo de esa época.	Individualmente Realización de un Kahoot para la activación de conocimientos previos.	CMCT CD CPAA
			En grupos cooperativos. Analizar el nuevo mapa de Europa resultado de la disolución de la Unión Soviética y la independencia de los países de la órbita.	CD CPAA

			Localizar en un mapa los nuevos países surgidos de este proceso y compararlo todo ello con un mapa político actual de Europa. plasmarlo todo de forma concisa en un mapa mudo político.	
		1.2. Comprende los pros y contras del estado del bienestar.	Individualmente, a través de la herramienta <i>One Minute Paper</i> , describir la propia percepción sobre el concepto de Estado de Bienestar y sus implicaciones. Posterior puesta en común.	CL AA CSC CEC
El derrumbe de los regímenes soviéticos y sus consecuencias.	2. Conocer las causas y consecuencias inmediatas del derrumbe de la URSS y otros regímenes soviéticos.	2.1. Analiza diversos aspectos (políticos, económicos, culturales) de los cambios producidos tras el derrumbe de la URSS.	Individualmente. Visionado de algunas escenas de las películas <i>La Promesa</i> y <i>El Puente de los Espías</i> para analizar la situación a un lado y otro del muro de Berlín. Visionado de videos de la caída del muro de Berlín y búsqueda, y análisis, de noticias y fragmentos de prensa de la época, para una posterior puesta en común. Posteriormente los alumnos deberán realizar un texto a modo ensayo expresando su opinión acerca de cómo consideran que afectó un hecho como la caída del muro de Berlín.	CCL CSC CEC
El camino hacia la Unión Europea: desde la unión económica a una futura unión política supranacional.	4. Entender la evolución de la construcción de la Unión Europea.	4.1. Discute sobre la construcción de la Unión Europea y de su futuro.  Analizar el proceso de cambio en la mentalidad de las naciones desde la conformación de la	En grupos cooperativos. Buscar noticias de actualidad acerca de la situación del Brexit en Gran Bretaña y como esto puede afectar a las relaciones dentro de Europa que plasmaran en un documento conjunto. Posteriormente se	CCL CD CPAA CEC

		Unión Europea hasta el Brexit actual.	realizará un debate. El debate se desarrollará con una dinámica de roles forzados, en la que la mitad de la clase estará a favor del proceso del Brexit mientras que la otra mitad no, además se elegirá un grupo de cuatro personas que harán las veces de moderadores en el debate guiando los tiempos de intervención, las réplicas, el respecto y el orden.	
--	--	---------------------------------------	---	--

**Unidad Didáctica 11. La Revolución Tecnológica y la Globalización a finales del siglo XX y principios del XXI.**

CONTENIDO	CRITERIO	ESTANDAR DE APRENDIZAJE	ACTIVIDAD	COMPETENCIA
La globalización económica, las relaciones interregionales en el mundo, los focos de conflicto y los avances tecnológicos.	1. Definir la globalización e identificar algunos de sus factores.	1.1 Busca en la prensa noticias de algún sector con relaciones globalizadas y elabora argumentos a favor y en contra.	Individualmente Realización de un Kahoot para la activación de conocimientos previos.	CMCT CD CPAA
			Individualmente. Visionado del documental del periodista Jordi Évole <i>Con la comida no se juega</i> , acerca de la producción de alimentos en España fruto de la sociedad de consumo y las exigencias que hemos autoimpuesto como consumidores. Buscar noticias y recortes de prensa acerca de la situación de los alimentos transgénicos, sus ventajas y desventajas.	CCL CPAA CSC CEC CMCT
			Individualmente, a través de la herramienta <i>One Minute Paper</i> , describir la propia percepción sobre la sociedad de consumo y de sus propias	CL AA CSC CEC

			opciones de consumo diario. Posterior puesta en común.	
	2. Identificar algunos de los cambios fundamentales que supone la revolución tecnológica.	2.1. Analiza algunas ideas de progreso y retroceso en la implantación de las recientes tecnologías de la Información y la comunicación, a distintos niveles geográficos.	En grupos cooperativos. Elaborar un mapa a través del estudio de los móviles: origen de sus materiales, lugar de diseño, lugar de producción, lugar de comercialización y lugar de desecho; donde se reflejen todos estos apartados.	CCL CMCT CD CPAA CSC
	3. Reconocer el impacto de estos cambios a nivel local, regional, nacional y global, previendo posibles escenarios más y menos deseables de cuestiones medioambientales transnacionales y discutir las nuevas realidades del espacio globalizado.	3.1. Crea contenidos que incluyan recursos como textos, mapas, gráficos, para presentar algún aspecto conflictivo de las condiciones sociales del proceso de globalización.		
<i>La nueva sociedad de masas y la era de la información</i>	<i>Conocer las nuevas formas y medios de difusión de la información y analizar el funcionamiento del mundo mediático.</i>	<i>Busca nuevos medios de difusión digital y analiza la difusión de noticias en dichos medios.</i>	En grupos cooperativos. Buscar y analizar a través de la red social <i>Twitter</i> las cuentas de personalidades destacadas de nuestra actualidad y analizarlas: Número de seguidores y repercusión de esas cuentas. Tipo de contenido de sus tweets. Analizar comparativamente como plasman en sus comentarios la realidad acerca de un mismo hecho. Realizar una infografía grupal exponiendo la información encontrada, comparando dos cuentas de <i>Twitter</i> distintas.	CCL CMCT CD CPAA CSC SIE

		<i>Busca en la prensa noticias en diferentes medios de difusión y analiza el enfoque de un mismo hecho bajo varias perspectivas.</i>	Individualmente. Análisis comparativo de una serie de sucesos o acontecimientos a través de varios periódicos o recursos de prensa para analizar el desigual trato de la información que se maneja en unos y otros. Analizar similitudes y diferencias en el discurso periodístico. Realizar una redacción en la que comparen dos noticias de un mismo hecho y expongan las similitudes y diferencias, así como las diferentes perspectivas ante la cuestión.	CCL CD CPAA CSC CEC
--	--	--	---	---------------------------------

### 2.3. Decisiones metodológicas y didácticas.

Habitualmente y de forma tradicional, aunque así sigue siéndolo en muchos de los casos de las enseñanzas superiores como la universidad, se ha asociado la enseñanza de las Ciencias Sociales con la metodología de la clase magistral, en la cual el docente expone las cuestiones a impartir y los alumnos toman notas o simplemente escuchan. Esta podría ser, probablemente, una de las causas más importantes de esa desmotivación y esa apatía hacia la historia de la que ya hemos hablado anteriormente. Por tanto, en lo referente a lo metodológico se presenta un reto interesante al docente, y una oportunidad para generar nuevos cambios.

Aclararemos en primer lugar que estos nuevos cambios no tienen por qué desbancar completamente la labor expositiva, sino que se debe combinar esta con nuevas propuestas de trabajo. Además, actualmente dada la era de la información en la que vivimos y el acceso prácticamente universal a internet por parte de los alumnos, se ha de tener en cuenta que los contenidos ya se hallan al alcance de la mano del alumno, no solo a través de la vía digital sino también gracias a los libros de texto. Esto quiere decir que el profesor no debe centrarse únicamente en esos contenidos sino ayudar a que estos sean entendibles y procesables. Es por ello, que una buena mecánica de trabajo, antes de iniciar el desglose en profundidad de los contenidos de una unidad, es hacer hincapié en los conocimientos previos que posee el alumno, sondear las expectativas acerca del

tema y prever cuáles podrán ser las principales dificultades con las que se encontrará el alumno. Siempre con la intención de conectar con los intereses del alumno y ponerlos en estrecha conexión de los contenidos de la actualidad, relacionando presente y pasado se potencia la curiosidad del alumno o alumna y se da sentido y utilidades los contenidos propios de la asignatura.

Pero, además, la propia LOMCE nos insta a replantear nuestra metodología docente tomando en cuenta las competencias, y así se recoge también en el currículo de la ESO de Castilla y León. Así, en la ORDEN EDU/362/2015, cuando se detallan los principios metodológicos que han de estar presentes a lo largo de toda la ESO, se hace una llamada de atención a la importancia de la participación del alumno dentro de su propio proceso de aprendizaje, al desarrollo de actividades que favorezcan la asimilación de las competencias anteriormente mencionadas, que permitan al alumno asimilar los contenidos a través de un proceso lógico de aprendizaje y no de una manera puramente memorística.

Teniendo esto presente, las actividades que hemos incluido en nuestra programación tratan de asegurar la contribución de nuestra asignatura al desarrollo de todas las competencias clave definidas en el currículo:

- Comunicación lingüística: por medio de debates en público donde deben presentar sus ideas o las de su grupo, así como por medio de teatralizaciones o actividades que lleven a la exposición de ideas. Del mismo modo la expresión escrita se trabajará a través de ensayos, redacciones, comentarios de texto, imágenes, etc.
- Competencia digital: esta competencia se trabajará a través de la incorporación habitual de herramientas digitales como procesadores de texto, presentaciones powerpoint, y otras herramientas como internet, Moodle, campus virtual, Neardpod, etc.
- Aprender a aprender: a través del trabajo individual y en grupo en el que se brinda al alumno las claves que él debe desarrollar de manera autónoma. Gestión personal y grupal del trabajo, con las indicaciones mínimas necesarias por parte del docente. También con la finalidad de que ese no encorsetamiento permita que los alumnos desarrollen su creatividad y gestionen su propia forma de hacer las cosas.

- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: los múltiples espacios que se presentan para expresión espontánea de los propios planteamientos del alumno sobre la materia se han de realizar precisando la colaboración emprendedora de los alumnos y alumnas.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: en primer lugar, en cuanto a la competencia matemática, para este caso, se puede trabajar a través de las correctas secuencias de la historia y con la introducción de indicadores económicos de las diferentes épocas. Del mismo modo, se pretende que los alumnos conozcan las implicaciones de los procesos de evolución técnica y de la producción que se han ido desarrollando a lo largo de la historia, y como eso de uno u otra forma ha repercutido en las condiciones socioeconómicas de la población, planteamiento ligado a las competencias básicas en ciencia y tecnología.

Un principio fundamental en nuestra metodología radica en el que docente no sea el único y absoluto portador del conocimiento, sino sobre todo un conductor, una guía que acompañe y pauté el proceso de aprendizaje del alumno. En este sentido el libro de texto ha de ser un apoyo al proceso docente y de aprendizaje del alumno, y no el todo de la enseñanza en el aula, de tal modo que podamos “construir el aprendizaje de la historia a partir de una selección de materiales que combine fuentes históricas de diversa naturaleza que proporcionan información con diferentes codificaciones” (Rivero, 2010, pág. 3) y que lleguen al alumno a través de diversos canales con los que él puede sentirse más o menos familiarizado. Ese apoyo del libro de texto se ve reforzado con otro elemento en juego, cada vez más importante, dentro de los procesos de aprendizaje: las TICs. Aparte de los ya tradicionales y conocidas herramientas como Power Point (que permite incorporar imágenes, mapas, fragmentos de video, etc.), existen cada vez más recursos al alcance del docente que permiten planificar y organizar la información y el cómo presentarla a los alumnos: Nearpods, Google Classroom, Kahoot, Padlet, etc. Tenemos a nuestra disposición un amplio abanico de herramientas TIC que sirven a los métodos expositivos junto con herramientas que permiten desarrollar metodologías de enseñanza activa. Con su utilización en el aula el alumno no solo asimila un conocimiento teórico explicado por el docente, o que puede encontrar en su libro de texto, sino que además esta enseñanza multimedia le permite contextualizar a través de

mapas, gráficos, imágenes que le darán más empaque a su conocimiento sobre un determinado proceso o época histórica.

Además, es importante, e interesante, destacar el papel privilegiado que tiene la historia a la hora de beneficiarse de una enseñanza basada en herramientas didácticas multimedia. Esto es debido a que la historia en sí misma, en su propio proceso de estudio e investigación, ya se nutre del empleo de fuentes primarias a partir de las cuales construir su conocimiento. La profesora Pilar Rivero define este aprendizaje multimedia “como aquel que se adquiere mediante el recurso a medios de diferente naturaleza (textos, imágenes, animaciones, etc.) que envían información a través de la combinación de canales diferentes de comunicación (visual, auditivo, etc.)” (Rivero, 2010, pág. 1). Es decir, si atendemos a esta definición podremos observar que la historia es una disciplina multimedia en sí misma, en tanto en cuanto que una grabación de un discurso político, un recorte de periódico o un resto arqueológico componen elementos de aprendizaje y conocimiento multimedia.

La utilidad de estas nuevas herramientas radica en que permite suplir las carencias del uso único del método expositivo, pues aunque esta labor pueda desempeñarse de forma efectiva, las clases expositivas “no son las más adecuadas para que los estudiantes desarrollen capacidades como buscar, seleccionar, organizar y presentar información, trabajar en equipo, afrontar y resolver problemas reales, aplicar técnicas y destrezas prácticas, desarrollar el pensamiento crítico y otras habilidades” (Quinquer, 2004, pág. 3). Esta forma de trabajo permite emplear una tipología amplia de fuentes y trabajo y redundado directamente en la motivación y la predisposición de los alumnos ante la materia: “Los propios alumnos, así lo valoran, y por ello consideran más útil la presentación dinámica de elementos que el hecho de la naturaleza gráfica o textual de los mismos” (Rivero, 2010, pág. 7).

No obstante, nos gustaría aclarar que aunque optaremos por una enseñanza basada en lo multimedial no siempre recurriremos a la utilización de medios TIC, aunque estas herramientas lo faciliten, pudiendo trabajar con multiplicidad de fuentes de una forma más tradicional.

Como ya hemos comentado con anterioridad es vital que el alumno adquiera no solo conocimientos académicos y conceptuales, también tiene que adquirir toda una serie de competencias y habilidades para su evolución cognitiva. Estas competencias parten de

la base, para su desarrollo, de una serie de actividades que los estudiantes tendrán que realizar a lo largo de la asignatura y que conlleven una participación activa del alumno tanto en el aula como en el progreso de la asignatura. El profesor puede aplicar tanto actividades de carácter básico y tradicional (resúmenes, mapas conceptuales, esquemas, etc.) como nuevas herramientas TIC, pero siempre bajo el prisma de que esto debe conducir a un proceso de conocimiento y una enseñanza, y no ser una mera actividad en sí misma, es decir, “el papel de los educadores es integrar las nuevas tecnologías a la educación pero siendo rigurosos en su aplicación, consiguiendo que estas faciliten el trabajo de nuestros alumnos y a la vez enriquezcan su aprendizaje” (García Fernández, 2006, pág. 41).

A parte de las actividades, más o menos complejas, que se trabajen con los alumnos tanto dentro como fuera del aula, se debe procurar en todo momento fomentar un clima de cercanía y de aprendizaje con el alumnado. La idea es hacer partícipe al alumno dentro del proceso de explicación, en los momentos de clase magistral, en donde se puede hacer que el alumno se involucre activamente, ofreciéndole la oportunidad de poder compartir sus inquietudes y reflexión personales con el resto de la clase. Una propuesta para ello es la utilización del método *One Minute Paper* (*Papel al minuto*), que nos permite ofrecer una propuesta rica y sistemática a la hora de abordar las clases.

De manera tradicional y habitual las pruebas escritas periódicas y los exámenes se han conformado como la forma de valorar y controlar la asimilación de los contenidos por parte del alumno durante las horas lectivas, sin embargo, y sin negar la utilidad de estas herramientas, se hace necesaria la introducción de nuevas técnicas que promuevan tanto la participación activa del alumnado durante el proceso de enseñanza como otras formas de evaluar de manera la asimilación de contenidos de manera más periódica. En este contexto en donde tiene sentido la utilización de la herramienta *One Minute Paper*, que ha demostrado ser realmente útil en la adquisición de competencias. (Vivel-Bua, Fernández López, & Lado-Sestayo, 2015).

El *One Minute Paper* consiste, en líneas generales, en el planteamiento de un conjunto corto de preguntas que los discentes deben responder por escrito al finalizar la clase. Después el docente debe revisar las respuestas para en la clase siguiente poder comentar los resultados obtenidos, siempre enfocado hacia la corrección de errores en la asimilación y el aprendizaje. Estas preguntas han de plantearse de forma concisa, permitiendo respuestas breves y abiertas y relacionadas con la percepción de los

alumnos y alumnas sobre las cuestiones impartidas. Es decir, el *One Minute Paper* “puede incorporar cuestiones que conlleven la identificación de conceptos clave, la formulación de ejemplos, la realización de propuestas de mejora al docente para mejorar la comprensión de contenidos, la redacción de ideas y opiniones sobre el tema abordado, etc.” En conclusión, este método permite al docente tener información directa y actualizada de la situación general del aula y su proceso de aprendizaje.

En este camino para involucrar a los alumnos dentro del proceso de aprendizaje el *One Minute Paper* presente una variante prolongada en el tiempo para poder llegar a evaluar un trimestre entero o periodo corto de tiempo: el *Seven Minute Survey*. El *Seven Minute Survey* es un método similar al anterior pero que permite analizar el progreso de los alumnos a lo largo de todo el trimestre, permitiendo que estos puedan valorar su experiencia en el aula, las cuestiones que han considerado positivas y las que creen que se deberían mejorar.

Nos gustaría aclarar que tal y como nosotros lo hemos interpretado el *One Minute Paper* puede emplearse, no solo para valorar el nivel y proceso de asimilación de los contenidos en el aula, sino también para sopesar las percepciones y valoraciones que los alumnos tienen acerca de diversos temas y cuestiones. En este sentido a lo largo de nuestra programación hemos planteado esta actividad para abordar la visión que los discentes puedan tener acerca de cuestiones como la incorporación de la mujer al mundo laboral, los avances técnicos en los últimos siglos o los cambios en la calidad y en las formas de vida del último siglo, entre otros. Nos parece una forma concreta y sencilla de ver cuál es la percepción de los chicos y chicas para poder posteriormente compartir las inquietudes comunes o contrarias surgidas de estos contenidos.

Por otra parte, en cuanto al cómo funcionar con la clase en conjunto, nos planteamos el aprendizaje cooperativo como una base fundamental para el aprendizaje. El trabajo cooperativo, bien sea en actividades como en proyectos, fomenta la colaboración entre los alumnos y favorece que estos aprendan a gestionar el trabajo y la información conforme trabajan con un equipo de gente. Esta puesta en práctica y en común no solo los prepara para un futuro mundo laboral en el que tendrán que trabajar con otros compañeros, sino que además establece una base sólida de respeto y tolerancia, que ayuda a los alumnos a comprender la importancia del respeto y la mutua colaboración.

Una de las cuestiones que más preocupa a las instituciones educativas viene dada precisamente por la cuestión de la convivencia y la alteración, o no, de la misma. Los valores sociales imperantes y tendentes hacia el individualismo y la escasa tolerancia, junto con la gran heterogeneidad de las aulas, se conforman como detonantes de posibles conflictos y de un mal clima de estudio en el aula. El docente, y en conjunto la escuela, deben promover un buen desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos, siendo en este contexto en el cobra una especial importancia el aprendizaje cooperativo: “tal y como lo demuestra la evidencia empírica, a través de la estructura cooperativa del aula y de la actividad, es posible llegar a desarrollar, entre el alumnado, aquellos valores y actitudes tan necesarios para su formación como futuros ciudadanos comprometidos democráticamente con su entorno más próximo” (Lago, Pujolas Masel, Riera, & Vilarrasa Comerma, 2015, pág. 81).

Esto es posible gracias a una cohesión grupal que se genera a través del trabajo mutuo y compartido, y la necesidad de tolerar y trabajar con otros, y sus circunstancias particulares, para llegar a fines y metas comunes. Para que los equipos de trabajo cooperativo puedan funcionar de una forma eficiente deben ser los alumnos los que muestran una predisposición a convivir y cooperar juntos.

*El Programa CA/AC (Programa cooperar para aprender/Aprender para Cooperar)*, un proyecto llevado a cabo por el Grupos de investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD) de la Universidad Vic de la Universidad Central de Cataluña, explica una pauta de trabajo para el aprendizaje cooperativo, a través de una forma de estructurar la actividad dentro del aula basada en equipos de trabajo, de manera que los alumnos y alumnas se ayudan unos a otros a aprender y adquirir contenidos dejando así a un lado una perspectiva de tipo individual o competitiva. El proyecto plantea que “si queremos que nuestros estudiantes aprendan bien a trabajar en equipo, no solo deben practicar trabajando en equipo en el aula, sino que los hemos de enseñar, de una manera tan sistemática como sea posible, a trabajar en equipo de forma cooperativa” (Lago, Pujolas Masel, Riera, & Vilarrasa Comerma, 2015, pág. 83).

Así pues, además, dentro de la dinámica de la clase el aprendizaje cooperativo permite igualar los procesos de aprendizaje, siendo por tanto una medida de atención a la diversidad. A través del trabajo en grupos cooperativos, los cuales han de estar preparados y equilibrados por el profesor, se hace que los alumnos con mayores dificultades se sientan integrados dentro de la práctica habitual del aula (y no tengan que

ser excluidos en clases de apoyo), y al mismo tiempo son ayudados por los compañeros de su grupo, siendo esta ayuda entre iguales más fructífera incluso, en muchas ocasiones, que la del propio docente: “El trabajo cooperativo es un método adecuado para encaminarse hacia las relaciones sociales positivas, la igualdad de oportunidades y el aprendizaje de calidad para todo el alumnado en el contexto de la escuela ordinaria” (Lata Doporto & Castro Rodríguez, 2015, pág. 1093). Dentro de nuestra programación didáctica el planteamiento del cooperativo comprendería las siguientes cuestiones: los grupos de trabajo cooperativo serían fijos y establecidos por el tutor del curso a principio del trimestre, estos grupos trabajarían conjuntamente en todas las materias y en todas las actividades que así lo requieran durante esos tres meses, al finalizar el trimestre se formarían nuevos grupos de trabajo. La disposición dentro del aula también deberá ser grupal colocando a los chicos y chicas por grupos de cuatro mesas conjuntas, que únicamente se separaran para cuestiones puntuales como una prueba escrita. Cuando sea necesario trabajar por parejas, dichas parejas se harán de entre los miembros del grupo, los cuales serán de cuatro alumnos pudiendo en ocasiones quedar alguno de tres en función del número de alumnos.

Los grupos han de ser equilibrados en cuanto al nivel de los alumnos, para lo cual previamente se ha catalogado a los alumnos en: alumnos por encima de la media, alumnos de la media, y alumnos por debajo de la media. La finalidad no es otra que crear grupos que mezclen, en lo posible, a alumnos de las tres condiciones permitiendo así un grupo heterogéneo que tenga que obligarse a trabajar y a integrar a todos los miembros del grupo, con sus mayores o menores dificultades, dentro de una pauta de trabajo para lograr objetivos comunes. Con esto además se pretende, como ya señalamos anteriormente, que los alumnos con más dificultades se sirvan de la ayuda de sus compañeros, de sus iguales, para poder progresar en la asimilación de contenidos sin necesitada de ser segregados de la clase común en una sección de apoyo.

Por último, la idea del trabajo cooperativo también parte de la base de la autogestión por parte de los alumnos, es decir, el docente es una guía de los recursos y las actividades, pero siempre dejando que los propios alumnos desarrollen sus propias formas y estrategias de trabajo. El profesor deberá tutorizar y vigilar de cerca las actividades, pero permitiendo que los discentes maniobren libremente en la elección del reparto del trabajo, la forma de gestionarlo y de proceder, permitiendo así también que

la experiencia del trabajo en grupo sea realmente reveladora para los chicos y chicas y dinamite nuevas formas de entendimiento.

En la programación que aquí presentamos, desarrollaremos diferentes estrategias de aprendizaje cooperativo, especialmente trabajos grupales en los que todo el conjunto de alumnos tenga que investigar o trabajar sobre un hecho, así otro tipo de actividades en las que el trabajo individual deba necesariamente cohesionarse en conjunto con el trabajo del resto del grupo para una puesta en común. En este sentido destacan algunas técnicas como la de los *grupos de expertos*, *1-2-4*, *gemelos pensantes*, *lápices al centro* (Varas Mayoral & Zariquiey Biondi, 2016), etc. entre otras.

#### 2.4. Concreción de elementos transversales que se trabajan en cada materia.

Hay una serie de elementos transversales que han de ser trabajados en todas las materias, tal y como regula el Artículo 6 del Real Decreto 1105/2014, del 26 de diciembre, el cual establece el currículo básico de la ESO y el Bachillerato. Estos elementos transversales son:

- Comprensión lectora.
- Expresión oral y escrita.
- Comunicación audiovisual.
- Empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Emprendimiento.
- Educación cívica y constitucional.

En nuestra programación estarán presentes todos ellos a través de la lectura de documentos de diversa índole, como textos o fragmentos de libros que permitirán al alumno poner en prácticas su capacidad de análisis en la lectura, exposiciones individuales y grupales que obligan al discente a articular un discurso teórico que posteriormente tendrán que comunicar a sus compañeros poniendo de manifiesto su capacidad de expresión oral, además puesto que muchas de estas presentaciones podrán acompañarse o incluso realizarse en medios digitales y audiovisuales se estaría trabajando también las competencias de la comunicación audiovisual y el empleo de tecnologías de la información y la comunicación. Estos son algunos de los ejemplos que nos permiten ver la posible puesta en prácticas de estas competencias.

Además de estos, que serían los más básicos, también debe potenciarse la igualdad entre hombres y mujeres, previniendo la violencia de género, así como cualquier otro

tipo de violencia contra cualquier persona, hombre, mujer, o discapacitado. Todo ello en el marco de unos principios de igualdad y no discriminación.

Junto a esta propuesta contra la no violencia, muy estrechamente ligado, iría la resolución pacífica de conflictos para todos los sectores de la vida diaria. Debe promoverse el respeto a las libertades y derechos, individuales y colectivos, de las personas como la abolición de las acciones violentas como el terrorismo, racismo o xenofobia. En este sentido la asignatura de Historia de 4º de la ESO se nos revela, y así lo entendemos en esta programación, como un espacio privilegiado para poder trabajar estas cuestiones. Ello será particularmente abordado en las unidades donde se aborde el colonialismo, las I y II Guerra Mundial, los totalitarismos o el Holocausto, entre otros.

Por último, no debemos olvidar asuntos como el medio ambiente y la necesidad de un desarrollo sostenible. Siempre desde el prisma de generar una conciencia que nos haga entender que la Tierra es nuestra, y de todos, y que hemos de aprender a convivir con ella sin que esto pueda dañarla de forma irreparable. A este respecto podría ser interesante ver cómo los procesos de industrialización, desde el siglo XVIII, hasta nuestros días han ido modificando los paisajes y el mundo tal y como lo conocíamos, para reflexionar sobre ello y adoptar posturas comprometidas con la conservación y el cuidado del medio ambiente.

#### 2.5. Medidas que promueven el hábito de lectura.

Nuestro plan de medidas que promueven el hábito de lectura se fundamenta en lo que nosotros hemos denominado *15L*, es decir, 15 minutos de lectura diaria

Nuestra propuesta para la promoción de la lectura es un proyecto conjunto con el resto de las asignaturas que deberá llevarse de forma transversal como parte de las actividades de los alumnos dentro del curso. La propuesta consistirá en un espacio de lectura que tendrá lugar en la primera sesión de clase después del periodo del recreo, un espacio que deberá ser supervisado por el profesor en cuestión de la asignatura pertinente. Este momento de lectura comprenderá 15 minutos en los que los alumnos tendrán tiempo para poder leer una novela. La dinámica del momento puede variar en función de los trimestres pudiendo realizarse durante alguno de los trimestres lectura libre de manera que cada alumno traiga un libro de su casa que en ese momento quiera leer y se dedique a él durante los 15 minutos de la lectura. Evidentemente todos los libros han de ser supervisados al principio del trimestre por el profesor o cada vez que el

alumno cambie de libro, para asegurarse de que el libro se ajusta a las exigencias de la propuesta, es decir, para evitar que haya alumnos que no estén leyendo y se dediquen a otras cosas.

La otra variante de la propuesta, que puede ser complementaria por ejemplos por trimestres, es que se lean una serie de libros propuesto por el tutor, que podrían comprarse al principio de curso por los alumnos o el colegio y quedar a disposición de los alumnos de años siguientes, de modo que, aunque cada alumno compraría un libro tendría a su disposición un número mucho más amplio. En este sentido además sería interesante que existiesen varios ejemplares del mismo libro, de modo que varios alumnos pudiesen leerlo al mismo tiempo y compartir así sus apreciaciones e inquietudes.

Los libros que nosotros proponemos son una mezcla de temática que consideramos oportunas para el momento de desarrollo del alumno y creemos pueden favorecer a su crecimiento y enriquecimiento persona, así como algunos de temática relacionada con los contenidos de historia, bien de este año o de otros. Los libros propuestos serían:

- *Forest Gump* – Winston Groom. (Doubleday, 1986).
- *El Corazón en las Tinieblas* - Joseph Conrad. (Cátedra, 2010)
- *El Capitán Alatriste* – Arturo Pérez Reverte. (Alfaguara, 2003).
- *La Tierra de las Papas* – Paloma Bordons. (SM, 1996).
- *Un frío viento del invierno* – Carlos Puente. (SM, 2000)
- *El Alquimista* – Paulo Coelho. (Booket, 2014)
- *Once Minutos* – Paulo Coelho. (Booket, 2003)
- *Bajo la misma estrella* – John Green y Rodrigo Corral. (Debolsillo, 2013).
- *La Ladrona de libros* – Markus Zusak. (Lumen, 2017).
- *El niño con el pijama de rayas* – John Boyne. (Salamandra, 2008).
- *Las ventajas de ser un marginado* – Stephen Chbosky. (Alfaguara, 2017).
- *Los Juegos del Hambre* – Suzanne Collins. (Molino, 2014).
- *Los Pilares de la Tierra* – Ken Follet. (Debolsillo, 2015).
- *El Ruiseñor* - Kristin Hannah. (Suma, 2016).

## 2.6. Estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado y criterio de calificación.

En líneas generales, entendemos la evaluación como el procedimiento que nos permite comprobar y baremar el nivel de conocimiento y aprendizaje de un alumno o alumna, pero no solo eso, sino que también nos permite comprobar y tener un seguimiento de su trabajo, implicación y esfuerzo para con la asignatura. Esta

evaluación, como ya viene siendo costumbre, se refleja de forma individual continuada a lo largo del año escolar con un número (el cual recoge en conjunto el total de las calificaciones) al final de cada trimestre.

La evaluación se ciñe a lo fijado por la LOMCE y concretado en la orden EDU/362/2015, del 4 de mayo, que estipula una evaluación continua que pueda analizar los conocimientos y aprendizaje obtenidos en relación siempre con los criterios de evaluación, y los estándares de aprendizaje fijados por la ley. No obstante, para nosotros el trabajo del alumno ha de tener un peso significativamente especial, más allá de la clásica y tradicional prueba escrita que no tiene por qué demostrar nada necesariamente, es por ello que en nuestra evaluación el trabajo realizado durante las sesiones en el aula, tanto grupal como individual, tiene un protagonismo relevante en el porcentaje final.

Al comienzo de cada unidad didáctica se establece una actividad de activación de conocimientos previos que se llevara a cabo con la herramienta *Kahoot* de modo que los alumnos puedan ver cuánto conocen sobre el tema, y al mismo tiempo, le permitirá también al docente realizar un sondeo del nivel de los alumnos y como abordar los contenidos en cuestión. Esta parte, en la evaluación, comporta un 5% de la nota dentro del 15% correspondiente a las actividades iniciales. Al ser esta una herramienta de activación de conocimientos previos la nota se sustraerá del hecho de participar activamente en el desarrollo de la actividad y dentro del proceso del *Kahoot*. De este modo los alumnos que participen con normalidad y centren su atención en el buen funcionamiento de esta actividad contarán con este porcentaje de la nota final.

Otra de las actividades clave que vamos a emplear recurrente es el *One Minute Paper*. Al estar planteada esta como una actividad de análisis de las percepciones de los alumnos y teniendo en cuenta que en ella los discentes van a plantear sus inquietudes y perspectivas no podemos considerarla como una actividad a valorar de forma cuantitativa a través de una nota o valor numérico. Es por eso que se valorará en esta actividad la participación y la predisposición del alumno ante ella, es decir, su implicación y el interés que muestre tanto en la plasmación de sus ideas como en las posteriores puestas en común.

El resto de la nota derivará de la actitud de los alumnos durante las sesiones de clase y las actividades, la forma en que trabajen con sus compañeros dentro de los grupos cooperativos y sus actividades individuales, y la medida en la que favorezcan al

desarrollo de un buen clima dentro del aula. Del mismo modo al ser esta una cuestión difícil de baremar este porcentaje de la nota se dará por sentado al inicio del cuatrimestre contando todos los alumnos con él y solo se restará en caso de que se observen actitudes improcedentes dentro del aula.

La evaluación se realizará través de en una gran variedad de actividades a lo largo del trimestre de modo que contemos con un número amplio de notas, que nos permitan analizar en detalle el trabajo que el alumno ha realizado a lo largo del periodo y poder observar de cerca su progresión en el trimestre. No renunciaremos sin embargo a la prueba escrita final o examen, aunque no le daremos un peso prioritario en la calificación final de la evaluación, pues realmente solo obtendríamos unos datos sesgados del aprendizaje del alumno. Además, consideramos que promover los elementos transversales tal y como lo estipula la ley es fundamental, y no solo como parte de los contenidos sino también como pieza clave para promover el buen clima en el aula, por ello contemplaremos también una parte de la evaluación dedicada a la actitud y el comportamiento con el fin de valorar la participación y disposiciones de los discentes durante las horas lectivas.

Utilizaremos por tanto distintas herramientas de evaluación que tendrán un peso porcentual diferente en la calificación final del alumnado y serán:

HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN.	PORCENTAJE		
Actividades en el aula. 50%	Actividades grupales – 30%		
	Actividades individuales – 20%	<i>Kahoot</i>	5%
		Ensayos	15%
		Redacciones	
		Comentarios de texto o imágenes.	
Etc.			
Prueba escrita: que se realizará al finalizar el trimestre y que recogerá contenidos del conjunto de unidades didácticas impartidas durante el mismo.	30%		
Actitud y comportamiento. 20%	<i>One Minute Paper</i>		5%
	Actitud.		15%

## 2.7. Medidas de atención a la diversidad.

“La educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y construir a una forma de coincidencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos” (Delors, 1996, pág. 96), con estas palabras Delors asienta uno de los principios clave dentro de su planteamiento de *Los cuatro pilares de la educación*, en donde destaca significativamente el *Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás*, en la necesidad de sabernos reconocer diferentes pero con un mensaje de tolerancia que nos lleve a las mismas oportunidades. Es por ello, que las medidas de atención a la diversidad son una cuestión necesaria dado que no todos los alumnos tienen los mismos procesos de aprendizaje y no todos se mueven al mismo ritmo dentro y fuera del aula. Por tanto, hemos de saber ajustarnos a las necesidades, exigencias y dificultades de los alumnos para ofrecer una educación de calidad y que permita de forma equitativa las mismas oportunidades a todos.

Y así lo afirman los documentos oficiales, más concretamente el *Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León* aprobado el 18 de diciembre del año 2003, en el cual se hace un especial énfasis en la necesidad de asumir “un compromiso firme en relación a la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, poniendo en prácticas medidas para hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades a todos los niveles” (Plan de Atención a la diversidad en la educación de Castilla y León, 2015-2016, pág. 3). Este compromiso por la igualdad requiere, no solo un cambio en lo terminológico, sino un compromiso permanente del profesorado para la continua formación y adaptación que le permita responder efectivamente a las nuevas realidades educativas de los discentes, para que estas diferencias no se muestren como un lastre, como una resta, sino como una suma que enriquece nuestro sistema.

En sus principios metodológicos y conceptuales el Plan reconoce, tal y como consolidó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la educación como uno de los principales derechos fundamentales. Estableciendo así, la necesidad de que toda la comunidad educativa internacional desarrolle una visión de la educación que considere a esta la clave para el desarrollo social y personal de los alumnos y alumnas como “una vía, ciertamente entre otras, pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc.” (Delors, 1996, pág. 8).

Dentro de los colegios e institutos, los planes de atención a la diversidad han de desarrollarse desde el equipo directivo del centro, sirviéndose de la participación del claustro de profesores y el departamento de orientación. Estos planes, en líneas generales, cuentan con una serie de medidas ordinarias y programas de actuación específicos en base a los alumnos y las cuestiones propias de cada caso.

En cuanto a las medidas de atención a la diversidad propiamente, es importante entender que estas deben llevarse a cabo para poder atender las necesidades de todos los alumnos y alumnas, tanto por exceso como por defecto. A la hora de planificar las medidas de atención a la diversidad hemos querido centrarnos en dos colectivos principalmente: los alumnos con dificultades para realizar correctamente el proceso de enseñanza y aprendizaje; por otro lado, los alumnos con necesidades y motivaciones que superan lo estrictamente curricular.

Para el primero de los casos, es decir, para aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje se ha propuesto a los alumnos, en primer lugar, la posibilidad de realizar tutorías complementarias en horario extraescolar, de modo que puedan presentar sus dudas y problemas, así como sus dificultades, de una manera menos rigurosamente académica. Al mismo tiempo, el conjunto de actividades que se realizan en grupo permite que el profesor pueda estar en un segundo plano, siempre atento al desarrollo personal de cada uno de los alumnos. Un docente pues que se asemeje más a una figura de mentor que a la del convencional ponente de clase magistral.

- Pero del mismo modo también se plantean algunas otras posibilidades. En primer lugar, es fundamental trabajar de forma estrecha con los especialistas del centro, tanto con el PT como con el orientador de centro, a modo que nos faciliten la mejor forma de poder ayudar a los alumnos en sus necesidades particulares. En conjunto con estos especialistas, el apoyo tanto dentro como fuera del aula se hace crucial para el buen desarrollo del alumno.
- Las adaptaciones curriculares se relevan como una buena clave para poder hacer más asumibles los temarios. Hemos de ser flexibles a la hora de poder reducir los contenidos y las exigencias para según que alumnos y hacer así que puedan estudiar y comprender mejor.

En cuanto al segundo de los casos, el referido a los alumnos de altas capacidades o que se encuentran motivados y con mayor interés que el de la media, se plantea la

posibilidad de una serie de actividades y lecturas complementarias para incrementar sus conocimientos y su proceso de aprendizaje.

#### 2.8. Materiales y recursos de desarrollo curricular.

Para el desarrollo y evolución de esta materia se emplearán una serie de recursos de carácter tradicional, así como otros de nuevo cuño más en relación con las nuevas tecnologías.

En primer lugar, el libro de texto seguirá siendo una herramienta fundamental la de la asignatura, en él podemos encontrar la información básica sobre los contenidos que se van a abordar y que los alumnos tendrán a su alcance. Toda la información del libro será complementada con el uso de mapas, gráficos, textos y documentos audiovisuales, para lo cual es importante contar con un medio de proyección: un proyector con pantalla y un equipo de sonido. Consideramos que, aunque se seguirá empleando el libro una buena parte del conocimiento ha de nacer de los alumnos como creadores de sus propios contenidos, guiados por el profesor, por ello algunas actividades están enfocadas a la búsqueda e investigación de información sobre contenidos concretos del temario.

Por otro lado, los alumnos contarán con un cuaderno de la asignatura donde realizarán las tareas dentro y fuera del aula. La idea es que todo el trabajo del curso quede recogido en un único lugar fácil de recoger y así evitar extravíos de actividades o de información importante.

Como ya hemos comentado, el empleo de las TICs ha de ser el complemento de los contenidos del libro y lo expuesto en el aula. Pero, además consideramos importante el poder contar con dispositivos digitales que permitan la búsqueda de información o realizar labores de investigación en la propia aula, así como para el uso de herramientas como Nearpod, Kahoot o Google Classroom. En ese sentido lo ideal sería que cada alumno pudiera contar con un dispositivo digital, una Tablet por ejemplo como ya se ha incorporado en muchos centros a través de proyectos que integran el uso de estos aparatos, aunque si no fuese posible siempre se puede naturalizar el uso esporádico del móvil dentro del aula como herramienta de trabajo para diversas tareas.

En cuanto a los materiales, de manera más concreta, a continuación, se especifican los materiales que se suministrarán a los alumnos en las diferentes actividades planteadas en la programación y que a su vez están añadidos en la parte de los anexos:

### Imágenes:

- Viñeta satírica *The Rhodes Colosuss*.
- Imagen: *La Gran Ola de Kanagawa* del autor Katsushika Hokusai.
- Imagen: *El Caminante sobre el mar de nubes* del autor Caspar David Friedrich.

### Fragmentos de película:

- Primeros 20 minutos de la película *Tiempos Modernos* (Chaplin. C. 1936).
- Selección de escenas de las películas *La Promesa* (1995, Von Trotta. M) y *El Puente de los Espías* (2015, Spielberg. S).
- Selección de escenas de la película *13 días* (2001, Donaldson. R).

### Documentales:

- Documental Operación Palace (Evole, J. 2014).
- Documental *Con la Comida No se Juega* (Évole, J. 2003).

### Vídeos extraídos de internet:

- *La revolución francesa en 14 minutos* del canal de YouTube *Academia Play*:  
<https://www.youtube.com/watch?v=ttdq818TGD0>
- Canción (y letra) del musical *Los Miserables* adaptación de la novela homónima de Víctor Hugo, sacado de YouTube:  
[https://www.youtube.com/watch?v=UEewyB2\\_f6I](https://www.youtube.com/watch?v=UEewyB2_f6I)

### Textos:

- Texto *¿Qué es la Ilustración?* De Inmanuel Kant.
- Fragmentos de las *Cartas Marruecas* de José Cadalso. Cartas elegidas: I, VI, XV, XL.
- Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano.
- Fragmento de *El Manifiesto del Partido Comunista*. K. Marx

### Libros o fragmentos de novelas:

- *Colapso: Porque unas sociedades perduran y otras desaparecen* (Diamond, J. 2005).

### Recursos online:

- Web Quest *Reporteros de Guerra en el Sudeste Asiático*:  
<http://webquestcreator2.com/majwq/ver/ver/40507>

Por otro lado, los recursos del profesor serán los siguientes:

#### Bibliografía general de la asignatura:

- *Manual de historia contemporánea universal 1.* (Bañuelos Palacio, L. 2003).
- *Manual de historia contemporánea universal. 2.* (Bañuelos Palacios, L. 2006).
- *Historia Contemporánea de España* (Canal, J. 2017).
- *Introducción a la Historia Contemporánea 1890 – 1960* (Barracough, G. 2011).
- *Historia Contemporánea Universal: el surgimiento del Estado contemporáneo a la Primera Guerra Mundial* (Lario, A. 2010).

#### Bibliografía específica:

##### Unidad Didáctica 1. La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía.

- *¿Que es la Historia?* (Carr, E.H. 2012).
- *Introducción a la Historia* (Bloch, M. 1985).
- *El fin de la Historia y el último hombre* (Fukuyama, F. 1992).
- *De animales a dioses: breve historia de la humanidad* (Yuval Noah, H. 2014).

##### Unidad Didáctica 2. El siglo XVIII en Europa hasta 1789.

- *La ilustración y la unidad cultural europea* (Sánchez Blanco, F. 2013).
- *Historia conceptual, Ilustración y Modernidad* (Coves Oncina, F. 2009).
- *¿Qué es la Ilustración?* (Alegre, L, Maura, E. 2017)

##### Unidad Didáctica 3. La Era de las Revoluciones Liberales.

- *La revolución francesa* (Davies, P. 2014).
- *Breve Historia de los Estados Unidos* (Jenkins, P. 2012).

##### Unidad Didáctica 4. La Revolución Industrial.

- *Breve historia de la revolución industrial* (Iñigo Fernandez, L. 2012).
- *La revolución industrial* (García Martín, P. 1995).
- *La Revolución Industrial* (Escudero, A. 1995).

#### Unidad Didáctica 5. El Imperialismo del siglo XIX y la Primera Guerra Mundial.

- *La primera guerra mundial: de Lieja a Versalles.* (Artola, R. 2014)
- *Crónica de la Primera Guerra Mundial* (Rudyard, K. 2016).
- *La primera Guerra Mundial contada para escépticos* (Galán Eslava, J. 1948).
- *Breve Historia de la Primera Guerra Mundial* (Lozano, A. 2011).

#### Unidad Didáctica 6. El período de entreguerras y el Holocausto.

#### Unidad Didáctica 7. Las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945).

- *La segunda guerra mundial* (Weinberg, G. 2016).
- *La otra historia de la Segunda Guerra Mundial: resistencia contra imperio* (Glucktein, D. 2013).
- *La Segunda Guerra Mundial* (Beevor, A. 2012).
- *Los comics de la Segunda Guerra Mundial: producción y mensaje en la Editorial Timely* (Rodríguez Moreno, J. 2010).
- *Breve Historia de la Segunda Guerra Mundial* (Hernandez, J. 2010).

#### Unidad Didáctica 8. La estabilidad del Capitalismo y el aislamiento económico del Bloque Soviético.

- *La Guerra Fría: Washintong y Moscú, el mundo en juego* (Solar, D. 2012).
- *La guerra Fría* (Gaddis, J. 2008).
- *Atlas histórico de la guerra fría* (Pereira Castañares, J. 2013).
- *Historia de la Unión Soviética: De la revolución bolchevique a Gorbachov* (Taibo, C. 2017).
- *El fin del Homo Sovieticus* (Aleksievich, S. 2015).

#### Unidad Didáctica 9. España en el siglo XX.

- *Historia contemporánea de España (siglo XX): del desastre del 98 a la crisis sistemática actual* (Ortiz Heras, M. 2018).
- *Breve Historia de la Segunda República Española* (Iñigo Fernández, L. 2011).
- *La Segunda República Española* (González Calleja, E. 2015).
- *La Guerra Civil Española* (Moradiellos García, E. 2017).
- *Guerra Civil y Franquismo: una perspectiva internacional* (Rein, R; Maria Thomas, J. 2016)

- *La Guerra Civil Contada a los Jóvenes* (Pérez-Reverte. 2015).
- *Historia de España. 9, la dictadura de Franco* (Riquer, B. 2010).

#### Unidad Didáctica 10. El mundo reciente entre los siglos XX y XXI.

- *Historia Breve del Mundo Reciente* (Comellas, J. 2010).
- *Un siglo en la historia de la Unión Europea 1914 – 2014* (Pérez Bustamante, R. 2015).
- *Europa en movimiento: la historia de la Unión Europea* (Comisión Europea, Dirección de la Prensa y Comunicación. 2005).

#### Unidad Didáctica 11. La Revolución Tecnológica y la Globalización a finales del siglo XX y principios del XXI.

- *Historia económica mundial: desarrollo y desigualdad en la globalización económica* (Torres, Sánchez, R. 2017).
- *Historia de la globalización. I, Orígenes del orden económico mundial* (Ferrer, A. 2013).
- *Historia del mundo contemporáneo. De la revolución a la globalización* (Martínez Roda, F. 2010).

#### 2.9. Programa de actividades extraescolares y complementarias.

Dentro del planteamiento de las actividades extraescolares y complementarias a la asignatura se propone diferentes salidas con fines educativos:

- Visita guiada al Parque del Buen Retiro de Madrid y visita del Palacio de Cristal, como un referente de la arquitectura de acero y cristal del siglo XIX. Así como al Museo Thyssen Bornemisza por su colección de arte del siglo XIX y las vanguardias posteriores: en relación con la unidad didáctica 5 “El Imperialismo del siglo XIX y la Primera Guerra Mundial”. Esta salida se realizará en el mes de diciembre durante el primer trimestre.
- Visitar al Museo Archivo de la Guerra Civil Salamanca: en relación con los contenidos de la unidad didáctica 9 “España en el siglo XX”. Esta salida se realizará en el mes de mayo durante el tercer trimestre.
- Visita al Museo de la Ciencia de Valladolid y al Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo también en Valladolid: en relación con los contenidos de la

unidad didáctica 11 “La revolución tecnológica y la globalización a finales del siglo XX y principios del XXI”. Esta salida se realizará en el mes de junio durante el tercer trimestre.

Del mismo modo esto también se complementará con salidas didácticas por la propia ciudad de Valladolid, a colación del temario y en especial para observar los cambios en el urbanismo desde el siglo XVIII hasta nuestros días, sobre todo en las zonas del Paseo Zorrilla, Acera de Recoletos y el Campos Grande.

2.10. Procedimiento de evaluación de la programación didáctica, y sus indicadores de logro: rubrica en relación con:

RESULTADO DE LA EVALUACIÓN DE CURSO.			
Logro insuficiente	Logro satisfactorio	Logro muy satisfactorio	Logro excelente
No hemos sido capaces de que un 75% o superior del alumnado alcance los objetivos requeridos. Y además no hemos sido capaces de transmitirles pensamiento histórico – crítico.	No hemos sido capaces de que más de un 50% del alumnado alcance los objetivos requeridos. Y además solo un 25% del aula ha adquirido un pensamiento histórico-crítico	Entre un 65% y un 75% del alumnado ha conseguido alcanzar los objetivos requeridos. Y además un 50% del aula ha adquirido un pensamiento histórico – crítico.	Entre un 85% y un 90% del alumnado ha conseguido alcanzar los objetivos requeridos. Y además más de un 75% del aula ha adquirido un

ADECUACION DE MATERIALES Y RECURSOS DIDACTICAS, Y LA DISTRIBUCION DE ESPACIOS Y TIEMPO A LOS MÉTODOS DIDÁCTICOS Y PEDAGOGICOS UTILIZADOS.			
Logro insuficiente	Logro satisfactorio	Logro muy satisfactorio	Logro excelente
No hemos sido capaces de transmitir a la gran mayoría de los alumnos el sentido de los materiales y los métodos pedagógicos utilizados. Y además no hemos sido capaces de gestionar	No hemos sido capaces de transmitir a la gran mayoría de los alumnos el sentido de los materiales y los métodos pedagógicos utilizados. Y además no hemos sido capaces de gestionar	Hemos sido capaces de que más de la mitad de la clase haya comprendido los materiales y métodos pedagógicos utilizados. Y además hemos sido capaces de gestionar temporalmente más de la mitad de las	Hemos sido capaces de que la gran mayoría de la clase haya comprendido los materiales y métodos pedagógicos utilizados. Y además sido capaces de gestionar temporalmente todas las unidades

adecuadamente el reparto temporal de unidades didácticas.	adecuadamente el reparto temporal de unidades didácticas.	unidades didácticas.	didácticas planificadas
---	---	----------------------	-------------------------

**CONTRIBUCION DE LOS MÉTODOS DIDÁCTICOS Y PEDAGÓGICOS A LA MEJORA DEL CLIMA DEL AULA Y DEL CENTRO.**

Logro insuficiente	Logro satisfactorio	Logro muy satisfactorio	Logro excelente
No hemos conseguido que nuestros métodos didácticos y pedagógicos redunden en una mejora del clima en el aula y el centro.	Hemos conseguido parcialmente que nuestros métodos didácticos y pedagógicos redunden en una mejora del clima en el aula y el centro.	Hemos conseguido que nuestros métodos didácticos y pedagógicos redunden en una notable mejora del clima en el aula y el centro.	Nuestros métodos didácticos y pedagógicos han logrado que el clima del aula y el centro sea excelente y motive a los alumnos a acudir al centro y estudiar.

CRITERIOS DE EVALUACION DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.	Valoración				
	1	2	3	4	5
Número de alumnos que han superado la asignatura.					
Nivel de motivación que presentan los alumnos.					
Participación activa de los alumnos durante las sesiones de clase.					
Utilidad de las actividades propuestas en el aula para desarrollar el aprendizaje de los alumnos.					
Nivel de implicación en la realización de las actividades.					
Ajuste del tiempo a las actividades propuestas.					
Ajuste de las actividades a los recursos disponibles.					
Implicación creativa del alumno.					
Ajuste de las actividades para el desarrollo de las competencias.					
Desarrollo general de la competencia lingüística.					
Desarrollo general de la competencia matemática.					
Desarrollo general de la competencia social y cívica.					
Desarrollo general de la competencia de aprender a aprender.					
Desarrollo general de la competencia digital.					
Desarrollo general de la competencia de iniciativa y espíritu emprendedor.					



## PARTE II. UNIDAD DIDÁCTICA MODELO: “La Época de Entreguerras”.

### **1. Justificación y presentación de la unidad.**

La unidad modelo elegida para desarrollar es, según el esquema propio presentado al inicio de esta programación, la unidad didáctica seis: La Época de entreguerras. Dicha unidad corresponde a la unidad número ocho dentro currículo de 4º de la ESO en los documentos oficiales.

Aunque somos conscientes que este es un tema clásico y habitual, que normalmente es de gusto generalizado para los aficionados de la historia, consideramos que no por ello es un tema menos importante. Desde luego la importancia del proceso bélico de la II Guerra Mundial posee una serie de connotaciones que lo dotan de una importancia incuestionable. Una importancia no solo en el momento, con el conjunto de elementos ideológicos y nacionales que se ponen en juego, sino que este conflicto sentara las bases de las relaciones internacionales y la dinámica global para el resto del siglo. La II Guerra Mundial supone un antes y un después en la historia de occidente durante el siglo XX, las consecuencias de la guerra, los destrozos provocados, la caída de los totalitarismos sentaran los cimientos de la futura sociedad de naciones y el un sentir de unidad entre los pueblos del mundo, y en última instancia la conformación de entidades como la ONU o la Unión Europea.

Así pues, los sucesos del Holocausto no solo dejaron una conciencia castigada sobre el pueblo judío, cuyas consecuencias llevaran a la recomposición del mapa en Oriente Próximo y a la creación del estado judío de Israel, por el cual entraran en conflicto con sus vecinos de Palestina. Si no que además mundialmente se generara una conciencia en torno a lo catastrófico de un suceso como el Holocausto y la necesidad de una educación en valores impidiese que algo así volviese a ocurrir.

La cuestión, y es por eso la elección de este tema, es que buena parte de las consecuencias de la II Guerra Mundial, sus efectos y lo que supuso, aún están presentes en nuestro mundo actual. La forma en que funciona actualmente el mundo y también las nuevas líneas que están tomando las direcciones nacionales están estrechamente ligados a este suceso clave del siglo XX. Es importante y realmente interesante hacer entender a los alumnos los motivos que llevaron al alzamiento de los totalitarismos, las cuestiones de la guerra, como se produjo un proceso como el Holocausto, y en conjunto cuales fueron las consecuencias de esta inmensa guerra.

Del mismo modo, se debe hacer especial hincapié en hacer entender al alumno como esta guerra ha afectado a la forma en la que las naciones actuales se relacionan, o al menos como lo han hecho hasta hace no mucho tiempo, y como actualmente los patrones están cambiando: el ascenso de la derecha y la extrema derecha en muchos países del mundo, como es el caso de Francia con las candidaturas de Macron y Marine Le Pen, las políticas xenófobas y raciales de Donald Trump en Estados Unidos, o la ruptura de esa unidad internacional con los procesos por parte de Gran Bretaña del Brexit.

En resumen, nos parece un tema realmente interesante desde la óptica de las relaciones globales en el siglo XX y como eso ha afectado a nuestro tiempo presente. Y, por tanto, consideramos que es un tema idóneo para que los alumnos y alumnas establezcan nexos de conexión en el tiempo y en el discurso histórico que les permitan observar críticamente con perspectiva el desarrollo de la historia, sus causas y consecuencias.

## 2. Desarrollo de elementos curriculares y actividades.

Unidad Didáctica 6. La época de “Entreguerras”				
CONTENIDO	CRITERIO	ESTANDAR DE APRENDIZAJE	ACTIVIDAD	COMPETENCIA
El <i>crash</i> de 1929 y la gran depresión.	1. Conocer y comprender los acontecimientos, hitos y procesos más importantes del Período de Entreguerras, o las décadas 1919-1939, especialmente en Europa.	1.1. Analiza interpretaciones diversas de fuentes históricas e historiográficas de distinta procedencia.	Individualmente Realización de un Kahoot para la activación de conocimientos previos.	CMCT CD CPAA
			Actividad 2: En grupos cooperativos. Con la técnica cooperativa de <i>gemelos pensantes</i> , tendrán que investigar y buscar información acerca de la sociedad y los sucesos más importantes del periodo de entre guerras. Cada uno de los alumnos buscará sobre un tema concreto y posteriormente se lo	CL CMCCT CD AA

			explicara a su pareja.	
	2. Estudiar las cadenas causales que explican la jerarquía causal en las explicaciones históricas sobre esta época, y su conexión con el presente.	1.2. Relaciona algunas cuestiones concretas del pasado con el presente y las posibilidades del futuro, como el alcance de las crisis financieras de 1929 y de 2008.	Actividad 3: Individualmente. Búsqueda, análisis y explicación de imágenes cómicas y sátiras tanto de la época del <i>crash del 29</i> como de la crisis española de 2008.	CL CD AA SIEE
		1.3. Discute las causas de la lucha por el sufragio de la mujer.	Actividad 4: Lectura y comentario del Discurso de Clara Campoamor en las Cortes el 1 de octubre de 1931 a favor del voto femenino.	CL CSC CEC
El fascismo italiano	3. Analizar lo que condujo al auge de los fascismos en Europa.	3.1. Explica diversos factores que hicieron posible el auge del fascismo en Europa.	Actividad 5: En grupos cooperativos. Por parejas de trabajo cooperativo investigar y analizar las diferentes cuestiones que llevaron al alzamiento del fascismo en Italia. Realizar un esquema conjunto que plasme las principales fases y causas del alzamiento del fascismo en Italia.	CD CL AA SIEE
La difícil recuperación de Alemania.	<i>Conocer y comprender la situación social y económica de Alemania tras el fin de la Primera Guerra Mundial.</i>	1.1. Analiza interpretaciones diversas de fuentes históricas e historiográficas de distinta procedencia. 1.2. Describe la derrota de Alemania desde su propia perspectiva y analiza las condiciones que se le impusieron tras el Tratado de	Actividad 6: En grupos cooperativos. Visionado de los videos <i>El Tratado de Versalles</i> y <i>¿En que consistió el Tratado de Versalles?</i> Extraídos de la página web YouTube <sup>3</sup> . Lectura y análisis de <i>Los 14 puntos de Wilson</i> . Realizar conjuntamente una infografía a partir de la comparación del mapa de Europa en 1919 y en	CL AA CSC CEC

<sup>3</sup> El Tratado de Versalles: <https://www.youtube.com/watch?v=V66cwIVKumc>

¿En que consistio el Tratado de Versalles?: <https://www.youtube.com/watch?v=0ACn4tjOoNo>

		Versalles.	1938, en donde se expliquen las principales cuestiones del Tratado de Versalles y los elementos más significativos de los 14 puntos de Wilson.	
		<i>Analiza la situación económica y social de Alemania tras la Primera Guerra Mundial.</i>		
<i>El nazismo alemán</i>	<i>Conocer los principales hitos del ascenso de Hitler al poder y del desarrollo del partido del Nacional Socialismo.</i>	<i>Explica diversos factores que hicieron posible el auge del nazismo en Alemania.</i>	Actividad 7: En grupos cooperativos. Por parejas de trabajo cooperativo investigar y analizar las diferentes cuestiones que llevaron al alzamiento del nazismo en Alemania. Dentro de los grupos de cuatro, dos personas se dedicarán a analizar los factores que llevaron al alzamiento de Hitler al poder, mientras que las otras dos personas estudiarán los principios ideológicos del partido. Posteriormente se pondrá en común para realizar un mapa conceptual conjunto que condense toda la información.	CL AA CSC SIEE CEC
	<i>Analizar las principales bases ideológicas del partido.</i>	<i>Describe los principales preceptos del discurso ideológico del Nacional Socialismo.</i>		
<i>El Holocausto.</i>	<i>Conocer conceptos y palabras clave propios de la idiosincrasia en torno a la polémica judía.</i>	<i>Maneja y reconoce términos propios de la tradición judía y del antisemitismo.</i>	Actividad de innovación: se especifica en el apartado propio. Con esta actividad de innovación el contenido del <i>Holocausto</i> que comprende el criterio número 4 y los criterios que nosotros hemos añadido de manera personal.	
	4. Entender el contexto en el que se desarrolló el Holocausto en la guerra europea y sus consecuencias.	4.1. Reconoce la significación del Holocausto en la historia mundial.		
	<i>Conocer las principales fases del proceso de eliminación del pueblo judío.</i>	<i>Describe los hechos relevantes del proceso de expulsión y exterminación del pueblo judío.</i>		
	<i>Analizar los preceptos principales de la</i>	<i>Da una interpretación de los supuestos motivos</i>		

	<i>ideología antisemita.</i>	<i>que llevaron al genocidio judío y del entramado ideológico que respaldó dichas acciones.</i>		
	<i>Conocer y entender el proceso de la “Solución Final”</i>	<i>Reconoce e interpreta el proceso de creación de la red de campos de concentración europea y sus consecuencias.</i>		
<i>El genocidio comunista: Katyn.</i>	<i>Conocer y entender el proceso de invasión de Polonia durante la Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias.</i>	<i>Analiza el proceso de exterminio de la elite polaca por parte de las tropas militares soviéticas.</i>	Actividad 8: Visionado de la escena final de la masacre de la película Katyn del cineasta polaco Andrzej Wajda <sup>4</sup> .	CSC CEC
			Actividad 9: Individualmente, a través de la herramienta <i>One Minute Paper</i> , describir la propia percepción sobre el genocidio llevado a cabo por el comunismo, lo que saben acerca de ello y en concreto del caso de Polonia. Posterior puesta en común	CL AA CSC CEC
			Actividad 10: Individualmente. Realizar una redacción en forma de ensayo en donde expongan su opinión acerca de la cuestión de Katyn y la mediatización de los hechos históricos.	CL CSC SIEE CEC

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=N1aFsh5WLII>

Sesión	Secuenciación y desarrollo de las actividades.	Temporalización-
1ª sesión. 50 min	Actividad 1.	15 min
	Actividad 2.	15 min
2ª sesión. 50 min	Actividad 3	20 min
3ª sesión. 50 min.	Actividad 4.	30 min
4ª sesión. 50 min	Actividad 5.	30 min
5ª sesión. 50 min.	Actividad 6.	15 min para el visionado de los videos. 15 min para la lectura y análisis de los 14 puntos de Wilson y el análisis comparativo de los mapas. 20 min para confeccionar grupalmente la infografía.
6ª sesión. 50 min.	Actividad 7.	35 min.
2 sesiones cuya secuenciación se especifica en el apartado de la unidad modelo. Están serían las sesiones 7ª y 8ª. Actividad de innovación: se especifica en el apartado propio. Con esta actividad de innovación el contenido del <i>Holocausto</i> que comprende el criterio número 4 y los criterios que nosotros hemos añadido de manera personal.		
9ª sesión. 50 min.	Actividad 8: Visionado.	10 min
	Actividad 9:	10 min
	Actividad 10.	15 min

### 3. Instrumento, métodos de evaluación y criterios de calificación.

Como ya comentamos en la parte propiamente de evaluación, esta constará de varias partes y esta evaluación se realizará mediante varios instrumentos. En primer lugar, se tendrán muy presentes todas las actividades realizadas en el aula, las cuales serán recogidas para su posterior evaluación que comportara un 50% de la nota final. Por otra parte, la participación activa y la buena voluntad en el desarrollo de las clases, promoviendo un buen clima d estudio y aprendizaje, así como la participación en los debates y momentos de confrontación tendrá un peso del 20% de la nota fina.

Finalmente se realizará una clásica prueba escrita al finalizar la unidad y que tendrá un valor del 30%.

HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN.	PORCENTAJE	
Actividades en el aula. 50%	Actividades grupales – 30%	Esquema sobre el fascismo.
		Infografía sobre el <i>Tratado de Versalles</i> y los <i>14 puntos de Wilson</i> .
		Mapa conceptual sobre el nazismo en Alemania.
	Actividades individuales – 20%	<i>Kahoot</i>
Ensayos		15%
Redacciones		
Comentarios de texto o imágenes.		
Prueba escrita: que se realizará al finalizar el trimestre y que recogerá contenidos del conjunto de temas impartidos durante el mismo.	30%	
Actitud y comportamiento: este porcentaje. 20%	<i>One Minute Paper:</i>	5%
	Actitud	15%

A continuación, se especifican los instrumentos de evaluación, criterios y porcentajes de cada una de las actividades en relación con los porcentajes fijados en la parte de evaluación.

ACTIVIDAD.	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN.	CRITERIOS DE CALIFICACIÓN.
Individual. Activación de conocimientos previos a través de la herramienta online <i>Kahoot</i> : <a href="http://www.kahoot.it">www.kahoot.it</a>	Al ser una actividad de activación de conocimientos previos no se evaluará de forma cuantitativa, la participación y buena predisposición durante la actividad comportará para de la nota destinada a ese 5% contemplado en la evaluación general.	El alumno ha participado activamente durante el desarrollo de la actividad y ha favorecido el buen clima en el aula.

<p>Grupal cooperativa. Con la técnica cooperativa de <i>gemelos pensantes</i>, tendrán que investigar y buscar información acerca de la sociedad y los sucesos más importantes del periodo de entre guerras. Cada uno de los alumnos buscara sobre un tema concreto y posteriormente se lo explicara a su pareja.</p>	<p>Al ser una actividad de explicación mutua para la asimilación de contenidos no se evaluará de forma cuantitativa, la participación y buena predisposición durante la actividad comportará para de la nota destinada a ese 20%, de actitud y comportamiento en el aula, contemplado en la evaluación general.</p>	<p>El alumno ha participado activamente durante el desarrollo de la actividad y ha favorecido el buen clima en el aula.</p>
<p>Individual. Búsqueda de imágenes cómicas y sátiras tanto de la época del <i>crash del 29</i> como de la crisis española de 2008. Analizar el mensaje que pretende transmitir y destacar similitudes y diferencias. Realizar una redacción explicando las similitudes y diferencias encontradas y aportando alguna de las viñetas seleccionadas.</p>	<p>Redacción realizada por el alumno: 7.5%</p>	<p>El alumno ha entendido las principales diferencias y similitudes de ambos procesos históricos y ha sabido plasmarlos en un discurso coherente y bien argumentado.</p>
<p>Grupal cooperativa. Lectura del Discurso de Clara Campoamor en las Cortes el 1 de octubre de 1931 a favor del voto femenino. Analizar: Tesis principal de la autora. Argumentos a favor del voto femenino. Realizar una infografía conjunta donde se plasmen las principales cuestiones analizadas, la situación de la mujer en el momento y los principales argumentos a favor del voto femenino.</p>	<p>Infografía realizada por los alumnos: 6%</p>	<p>Los alumnos han participado activamente dentro de la dinámica del grupo, favoreciendo el buen clima de trabajo, y predispuestos a colaborar con sus compañeros. Los alumnos han sabido elaborar un discurso coherente y bien argumentado.</p>
<p>Grupal cooperativa. Por parejas de trabajo cooperativo investigar y analizar las diferentes cuestiones que llevaron al alzamiento del fascismo en Italia.</p>	<p>Esquema realizado por los alumnos: 6%</p>	<p>Los alumnos han participado activamente dentro de la dinámica del grupo, favoreciendo el buen clima de trabajo, y</p>

<p>Realizar un esquema conjunto que plasme las principales fases y causas del alzamiento del fascismo en Italia.</p>		<p>predispuestos a colaborar con sus compañeros. Los alumnos han sabido elaborar un discurso coherente y bien argumentado.</p>
<p>Grupal colectiva. Visionado de los videos <i>El Tratado de Versalles</i> y <i>¿En qué consistió el Tratado de Versalles?</i> Extraídos de la página web YouTube. Lectura y análisis de <i>Los 14 puntos de Wilson</i>. Realizar conjuntamente una infografía a partir de la comparación del mapa de Europa en 1919 y en 1938, en donde se expliquen las principales cuestiones del Tratado de Versalles y los elementos más significativos de los 14 puntos de Wilson.</p>	<p>Infografía realizada por los alumnos: 6%</p>	<p>Los alumnos han participado activamente dentro de la dinámica del grupo, favoreciendo el buen clima de trabajo, y predispuestos a colaborar con sus compañeros. Los alumnos han sabido elaborar un discurso coherente y bien argumentado.</p>
<p>Grupal cooperativa. Por parejas de trabajo cooperativo investigar y analizar las diferentes cuestiones que llevaron al alzamiento del nazismo en Alemania. Dentro de los grupos de cuatro, dos personas se dedicarán a analizar los factores que llevaron al alzamiento de Hitler al poder, mientras que las otras dos personas estudiarán los principios ideológicos del partido. Posteriormente se pondrá en común para realizar un mapa conceptual conjunto que condense toda la información.</p>	<p>Mapa conceptual realizado por los alumnos: 6%</p>	<p>Los alumnos han participado activamente dentro de la dinámica del grupo, favoreciendo el buen clima de trabajo, y predispuestos a colaborar con sus compañeros. Los alumnos han sabido elaborar un discurso coherente y bien argumentado.</p>
<p>Actividad de innovación: se especifica en el apartado propio. Con esta actividad de innovación el</p>		

contenido del <i>Holocausto</i> que comprende el criterio número 4 y los criterios que nosotros hemos añadido de manera personal.		
Visionado de la película Katyn del cineasta polaco Andrzej Wajda.	La buena predisposición y actitud durante la actividad comportara un 10% de la nota final en lo respectivo a la parte de actitud y comportamiento.	El alumno ha participado activamente durante el desarrollo de la actividad y ha favorecido el buen clima en el aula.
Individual. Analizar la percepción que los alumnos tienen acerca del genocidio llevado a cabo por el comunismo, lo que saben acerca de ello y en concreto del caso de Polonia. A través de la herramienta <i>One Minute Paper</i> . Posterior puesta en común.	<i>One Minute Paper</i> : al estar planteada esta como una actividad de análisis de las percepciones de los alumnos y teniendo en cuenta que en ella los discentes van a plantear sus inquietudes y perspectivas no podemos considerarla como una actividad a valorar de forma cuantitativa a través de una nota o valor numérico. La buena predisposición y actitud durante la actividad comportara un 5% de la nota final.	El alumno ha participado activamente durante el desarrollo de la actividad y ha favorecido el buen clima en el aula.
Individual. Realizar una redacción en forma de ensayo en donde expongan su opinión acerca de la cuestión de Katyn y la mediatización de los hechos históricos.	Ensayo realizado por el alumno: 7.5%	El alumno ha entendido los principales sucesos del proceso de Katyn en Polonia y ha sabido plasmar su opinión en un discurso coherente y bien argumentado.

#### 4. Materiales y recursos.

El primer recurso con el que contamos desde el inicio de las sesiones es el libro de texto, una buena base para el desarrollo de la asignatura, en donde encontramos buena parte una guía de los principales contenidos. Este libro de texto, además, estará complementado con otros textos, mapas, gráficos, etc. que aporten información adicional en las explicaciones del aula. Junto al libro de texto los alumnos también

contarán con un cuaderno en el que irán realizando las actividades propuestas, tal y como ya se describió en la parte general de materiales y recursos de Parte I

Pero, además, durante las explicaciones en el aula se incorporarán presentaciones audiovisuales, bien a través de la visualización de videos como de la proyección de presentaciones con Power Point o similares, para lo cual hemos de contar con un proyector en el aula y un equipo de sonido. Dado que se pretende hacer una buena incorporación de las TICs, además, durante las actividades propuestas los alumnos emplearan otras aplicaciones y programas como Google Classroom, navegadores de internet, etc. Lo que implica la necesidad de contar con algún tipo de dispositivo digital (Tablet o móvil) para poder trabajar durante las clases cuando sea necesario. En cuanto a recursos más concretos, se contará con una serie de elementos gráficos y audiovisuales preparados para profundizar en el estudio y enriquecer los contenidos del aula.

#### **Recursos del profesor:**

- *El Holocausto* (Vidal, C. 2005)
- *Holocausto* (Espanyol Vall, R. 2011)
- *Paracuellos Katyn* (Vidal, C. 2005).
- *El efecto Hitler: Una breve historia de la Segunda Guerra Mundial* (Fusi, Juan Pablo. 2015).
- *De un octubre a otro: revolución y fascismo en el periodo de entreguerras: 1917 – 1934.* (Andreassi, A y Martin Ramos, J, L. 2010).
- *Breve historia de Hitler.* (Hernandez, J. 2012).
- *Atlas Histórico Mundial AKAL. De los orígenes a nuestros días.* (Kinder, H, Hilgemann, W, Hergt, M. 2007).
- *Historia contemporánea universal.* (Lario, A. 2010).

#### **Materiales para el alumno:**

##### Mapas:

- Mapa comparativo de Europa 1919 – 1938.

##### Fragmentos de película:

- Escena de la Masacre de la Pelicula *Katyn* (2009, Waida. A)
- Escena seleccionada de la película *Malditos Bastardos* (2009, Tarantino. Q)

- Escena de la película *El Pianista* (2002, Polanski .R):  
<https://www.youtube.com/watch?v=6mXfbcj0sHU>
- Escena de la película *El niño con el pijama de rayas* (2008, Herman. M):  
[https://www.youtube.com/watch?v=Rxil\\_M2dJH8](https://www.youtube.com/watch?v=Rxil_M2dJH8)
- Escena final de la película *El Gran Dictador* (1940, Chaplin. C):  
<https://www.youtube.com/watch?v=GDQyNx0nBo8>

#### Vídeos extraídos de internet:

- *El tratado de Versalles*: : <https://www.youtube.com/watch?v=V66cwIVKumc>
- *¿En qué consistió el Tratado de Versalles?*:  
<https://www.youtube.com/watch?v=0ACn4tjOoNo>
- Video *How did Hitler Rise to Power*:  
<https://www.youtube.com/watch?v=jFICRFKtAc4>

#### Textos:

- Discurso de Clara Campoamor en las Cortes el 1 de octubre de 1931.
- Los 14 puntos de Wilson.

#### Fragmentos de novelas:

- Páginas seleccionadas de la novela gráfica *Deportado 4443* (Hernández de Miguel, C & Ensis, I. 2017)

## **5. Actividad de innovación Educativa.**

La actividad de innovación que queremos plantear rondaría en torno a la cuestión del Holocausto y los posteriores Juicios de Nuremberg. Esta es una actividad pensada para dos sesiones de clase, de uno 50 min cada uno. La actividad, en la primera sesión, comenzaría con una activación de conocimientos previos en la que, primero se visionaría un fragmento de la película “Malditos Bastardos” (2009, Tarantino. Q) y después analizando algunos términos clave del proceso del Holocausto y algunas ideas generales, a modo que podamos ver el nivel de conocimiento de los alumnos al respecto de este tema. En esta parte los alumnos deberán rellenar una tabla (que descargarán de Google Classroom si fuese posible y si no se les entregara en papel) con algunos términos y definiciones sin ningún tipo de explicación, y de forma individual, luego

posteriormente comentaremos entre todos el significado de esos términos y las posibles dudas.

Seguido de esta pequeña introducción tendría lugar un visionado del video llamado “How did Hitler rise to Power”, que puede encontrarse en Internet y que explica la situación de Alemania tras la I Guerra Mundial y el Tratado de Versalles, la profunda crisis en la que cayó y la situación generalizada de desesperación del pueblo alemán. Todo ello para anteceder el ascenso de Hitler y el sentir nacional de un pueblo que lo encumbro.

El resto de la sesión se desarrolla de forma explicativa analizando y exponiendo el proceso que llevo desde la paulatina exclusión de los colectivos judíos hasta la llamada *Solución Final* y el desarrollo de los campos de exterminio. Toda esta explicación se intercala con el visionado de fragmentos de las películas “El Pianista” y el “Niño con el Pijama de Rayas”.

La segunda sesión comenzaría con la lectura conjunta y posterior comentario de algunas páginas seleccionadas (que se añadirán en los anexos) de la novela gráfica “Deportado 4443”, la historia real de un carabinero republicano de la guerra civil española exiliado en Europa y captura por los nazis, obligándole a trabajar forzosamente en el campo de concentración de Mauthausen del que consiguió salir con vida. Su relato, escalofriante, nos narra la vida en el campo y las situaciones que allí se vivían.

Por último, el resto de la sesión se desarrollará en una actividad de debate, una vez presentado la cuestión de los Juicios de Nuremberg, los alumnos serán divididos en dos grandes bandos y a modo de juego de roles se les obligara a tomar partido en uno de los contendientes (defensa del pueblo judío o defensa del Partido Nazi). Se les dejará un tiempo para preparar sus argumentos y comenzará el debate. La idea es que los alumnos se fuercen a tomar y defender una idea que no es la suya, sea cual sea, a través de argumentos lógicos, de peso y razonados. Esta actividad pretende también ser un reclamo al respeto y al intercambio de ideas ordenado. Se pretende que los alumnos y alumnas, además, aglutinen el conocimiento adquirido en la unidad a la hora de elaborar sus argumentos.

Por último, se terminaría haciendo una reflexión conjunta que enlazaría la realidad de los campos de concentración y los nacionalismos con la actual situación de nuestro mundo, el reclamo cada vez mayor de los nacionalismos y las situaciones de

marginación que viven colectivos en nuestro mundo: por ejemplo, como el caso de los refugiados sirios que han tenido que dejar sus hogares por la guerra.

Finalmente se dejará un tiempo libre para que los alumnos puedan intercambiar sus inquietudes y reflexiones personales ante estas actividades, de modo que se puedan compartir aquellas sensibilidades que surjan al respecto. Esta parte estará inicialmente guiada por la técnica *One Minute Paper*. Para terminar, tendrá lugar el visionado de la escena del discurso final de la película de Chaplin “EL Gran Dictador.”.

A continuación, se especifica la temporalización de las sesiones y el desarrollo de las actividades para esta actividad de innovación.

Sesión	Secuenciación y desarrollo de las actividades.		Temporalización.
1º sesión. 50 min.	Activación de conocimientos previos	Visionado de la primera escena de la película <i>Malditos Bastardos</i> : <a href="https://www.youtube.com/watch?v=GOW0SBHxeY4">https://www.youtube.com/watch?v=GOW0SBHxeY4</a>	5 min
		Análisis del nivel de conocimiento de los alumnos a partir de una serie de definiciones de términos clave (la tabla con esta información se añade en los anexos). Comentario de los términos y aclaración de posibles dudas.	15 min
	Explicación de contenidos.	Visionado del video <i>How did Hitler Rise to Power</i> ’’: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=jFICRFKtAc4">https://www.youtube.com/watch?v=jFICRFKtAc4</a>	5 min
		Explicación de contenidos, en formato clase magistral, del proceso que llevo desde la paulatina exclusión de los colectivos judíos hasta la llamada <i>Solución Final</i> .  La exposición se apoyará en una presentación Power Point y en una serie de fragmentos de películas: <i>El Pianista</i> (2002, Polanski .R): Escena de las directrices para confeccionar la estrella identificativa para todos los judíos: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=6mXfbcj0sHU">https://www.youtube.com/watch?v=6mXfbcj0sHU</a> <i>El niño con el pijama de rayas</i> (2008, Herman. M): Conjunto de escenas que muestran el proceso de evolución del ideario antisemita,	25 min

		reflejado en la hermana del protagonista y como esta asume la ideología del partido: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Rxil_M2dJH8">https://www.youtube.com/watch?v=Rxil_M2dJH8</a>	
Sesión	Secuenciación y desarrollo de las actividades.		Temporalización.
2º sesión. 50 min.	Individual. Lectura de una selección de páginas (que se añadirán en los anexos) de la novela gráfica <i>Deportado 4443</i> . Comentario e intercambio de percepciones conjunta en el aula.		10 min
	Grupal cooperativa. Presentación de la actividad de debate por roles de <i>Los Juicios de Nuremberg</i> . División de la clase en dos grandes grupos y tiempo para preparar las intervenciones: argumentos en contra y la defensa.		10
	Desarrollo del debate en el que el profesor ejercerá de moderador.		20 min
	Reflexión final.	Comparativa de la situación el pueblo judío con la actual Crisis de los Refugiados de Siria. Tiempo para que los alumnos compartan libremente sus inquietudes y reflexiones acerca de las dos sesiones dedicadas a este tema. Visionado de la escena final de la película <i>El Gran Dictador</i> (1940, Chaplin. C): <a href="https://www.youtube.com/watch?v=GDQyNx0nBo8">https://www.youtube.com/watch?v=GDQyNx0nBo8</a>	10 min

## 6. Bibliografía

- Benejam , P., Pagés, J., & Quinquers, D. (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Carretero, M., & F.Voss, J. (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Educación Agenda Educativa.
- CNIE. (2013). *De las Competencias Clave en Europa a las Competencias Básicas en España, en Boletín de Educación*. Gobierno de España: Ministerio de Educación.
- Coll, C. (2010). *Desarrollo, Aprendizaje y Enseñanza en la Educación Secundaria*. Barcelona: Gobierno de España: Ministerior de Educación.
- Commission/EACEA/Eurydice, E. (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report*. Luxemburgo: Publications Office od the European Union.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: Santillana Ediciones Unesco.
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- DOL. (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo*. Luxemburgo: Parlamento Europeo y el Consejo de la Union Europea.
- Fernández Paradas, A., & Fernández Paradas, M. (2017). *La didáctica de las ciencias sociales ante la necesidad de nuevas narraciones en el siglo XXI*. Granada: COMARES.
- García Fernández, J. (2006). El uso de las TIC en las ciencias sociales. Una experiencia en el aula. *Educación en el 2000*, 41-44.
- Hernández Cardona, F. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. . Barcelona: GRAÓ.
- Imbernón, F. (2010). *Procesos y contextos edicativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: Gobierno de España: Ministerio de Edicación.
- Jarauta, B., & Imbernón, F. (2012). *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII*. Barcelona: GRAÓ.

- Lago, J., Pujolas Masel, P., Riera, G., & Vilarrasa Comerma, A. (2015). El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 73-90.
- Lata Doporto, S., & Castro Rodríguez, M. (2015). EL aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Universidad de A Coruña*, 1085-1101.
- Morales Vallejo, P. (2011). *Escribir para aprender, tareas para hacer en casa*.
- (2015-2016). *Plan de Atención a la diversidad en la educación de Castilla y León*. Junta de Castilla y León.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Íber* 40, 7-22.
- Rivero, M. (2010). El Aprendizaje Multimedia de la Historia: Valoración de una experiencia de aula. *Pensar históricamente en tiempos de globalización. Congreso sobre la enseñanza de la Historia*. Santiago de Compostela: UNiversidad de Santiago de Compostela. Comunicación.
- Torralba, F. (2015). *Pasión por educar*. Madrid: KHAF.
- Varas Mayoral, M., & Zariquiey Biondi, F. (4 de mayo de 2016). *Técnicas formales e informales de aprendizaje cooperativo*. Obtenido de Convivencia y aprendizaje cooperativo: [http://www3.uah.es/convivenciayaprendizajecooperativo/wp-content/uploads/2016/05/Cap%C3%ADtulo-t%C3%A9cnicas\\_Alumnos-con-altas-capacidades-y-aprendizaje-cooperativo-Libro-Torrego.pdf](http://www3.uah.es/convivenciayaprendizajecooperativo/wp-content/uploads/2016/05/Cap%C3%ADtulo-t%C3%A9cnicas_Alumnos-con-altas-capacidades-y-aprendizaje-cooperativo-Libro-Torrego.pdf)
- Vergara Ramírez, J. (2015). *Aprendo porque quiero*. Madrid: SM.
- Vivel-Bua, M., Fernández López, S., & Lado-Sestayo, R. (2015). Innovación docente con One Minute Paper, ¿afecta el rendimiento académico? *REDIE*. vol 17, 48-61.

## 7. Anexos

- Texto *¿Qué es la Ilustración?* De Immanuel Kant:

- **¿QUE ES LA ILUSTRACION?**

- **IMMANUEL KANT**

1784

*“La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón! : he aquí el lema de la ilustración.*

La pereza y la cobardía son causa de que una tan gran parte de los hombres continúe a gusto en su estado de pupilo, a pesar de que hace tiempo la Naturaleza los liberó de ajena tutela (*naturaliter majorenes*); también lo son que se haga tan fácil para otros erigirse en tutores. ¡Es tan cómodo no estar emancipado! Tengo a mi disposición un libro que me presta su inteligencia, un cura de almas que me ofrece su conciencia, un médico que me prescribe las dietas, etc., etc., así que no necesito molestarte. Si puedo pagar no me hace falta pensar: ya habrá otros que tomen a su cargo, en mi nombre, tan fastidiosa tarea. Los tutores, que tan bondadosamente se han arrogado este oficio, cuidan muy bien que la gran mayoría de los hombres (y no digamos que todo el sexo bello) considere el paso de la emancipación, además de muy difícil, en extremo peligroso. Después de entontecer sus animales domésticos y procurar cuidadosamente que no se salgan del camino trillado donde los metieron, les muestran los peligros que les amenazarían caso de aventurarse a salir de él. Pero estos peligros no son tan graves pues, con unas cuantas caídas aprenderían a caminar solitos; ahora que, lecciones de esa naturaleza, espantan y le curan a cualquiera las ganas de nuevos ensayos.

Es, pues, difícil para cada hombre en particular lograr salir de esa incapacidad, convertida casi en segunda naturaleza. Le ha cobrado afición y se siente realmente incapaz de servirse de su propia razón, porque nunca se le

permitió intentar la aventura. Principios y fórmulas, instrumentos mecánicos de un uso o más bien abuso, racional de sus dotes naturales, hacen veces de ligaduras que le sujetan a ese estado. Quien se desprendiera de ellas apenas si se atrevería a dar un salto inseguro para salvar una pequeña zanja, pues no está acostumbrado a los movimientos desembarazados. Por esta razón, pocos son los que, con propio esfuerzo de su espíritu, han logrado superar esa incapacidad y proseguir, sin embargo, con paso firme.”

- Fragmentos de las *Cartas Marruecas* de José Cadalso. Cartas elegidas: I, VI, XV, XL.
- Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano:

*“Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789 Los Representantes del Pueblo Francés, constituidos en Asamblea Nacional, considerando que la ignorancia, el olvido o el menosprecio de los derechos del Hombre son las únicas causas de las calamidades públicas y de la corrupción de los Gobiernos, han resuelto exponer, en una Declaración solemne, los derechos naturales, inalienables y sagrados del Hombre, para que esta declaración, constantemente presente para todos los Miembros del cuerpo social, les recuerde sin cesar sus derechos y sus deberes; para que los actos del poder legislativo y del poder ejecutivo, al poder cotejarse en todo momento con la finalidad de cualquier institución política, sean más respetados y para que las reclamaciones de los ciudadanos, fundadas desde ahora en principios simples e indiscutibles, redunden siempre en beneficio del mantenimiento de la Constitución y de la felicidad de todos. En consecuencia, la Asamblea Nacional reconoce y declara, en presencia del Ser Supremo y bajo sus auspicios, los siguientes derechos del Hombre y del Ciudadano: – Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales sólo pueden fundarse en la utilidad común. Artículo 1º – La finalidad de cualquier asociación política es la protección de los derechos naturales e imprescriptibles del Hombre. Tales derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión. Artículo 2 – El principio de toda Soberanía reside esencialmente en la Nación. Ning 2 La Ley es la expresión de la voluntad general. Todos los Ciudadanos tienen derecho a contribuir a su elaboración, personalmente o a través de sus Representantes. Debe ser la misma para todos,*

*tanto para proteger como para sancionar. Además, puesto que todos los Ciudadanos son iguales ante la Ley, todos ellos pueden presentarse y ser elegidos para cualquier dignidad, cargo o empleo públicos, según sus capacidades y sin otra distinción que la de sus virtudes y aptitudes. – Ningún hombre puede ser acusado, arrestado o detenido, salvo en los casos determinados por la Ley y en la forma determinada por ella. Quienes soliciten, cursen, ejecuten o hagan ejecutar órdenes arbitrarias deben ser castigados; con todo, cualquier ciudadano que sea requerido o aprehendido en virtud de la Ley debe obedecer de inmediato, y es culpable si opone resistencia. Artículo 7 – La Ley sólo debe establecer penas estricta y evidentemente necesarias, y tan sólo se puede ser castigado en virtud de una Ley establecida y promulgada con anterioridad al delito, y aplicada legalmente. Artículo 8 – Puesto que cualquier hombre se considera inocente hasta no ser declarado culpable, si se juzga indispensable detenerlo, cualquier rigor que no sea necesario para apoderarse de su persona debe ser severamente reprimido por la Ley. Artículo 9 – Nadie debe ser incomodado por sus opiniones, inclusive religiosas, siempre y cuando su manifestación no perturbe el orden público establecido por la Ley. Artículo 10 – La libre comunicación de pensamientos y opiniones es uno de los derechos más valiosos del Hombre; por consiguiente, cualquier Ciudadano puede hablar, escribir e imprimir libremente, siempre y cuando responda del abuso de esta libertad en los casos determinados por la Ley. Artículo 11 – La garantía de los derechos del Hombre y del Ciudadano necesita de una fuerza pública; por ello, esta fuerza es instituida en beneficio de todos y no para el provecho particular de aquéllos a quienes se encomienda. Artículo 12 – Para el mantenimiento de la fuerza pública y para los gastos de administración, resulta indispensable una contribución común, la cual debe repartirse equitativamente entre los ciudadanos, de acuerdo con sus capacidades. Artículo 13 – Todos los Ciudadanos tienen el derecho de comprobar, por sí mismos o a través de sus representantes, la necesidad de la contribución pública, de aceptarla libremente, de vigilar su empleo y de determinar su prorrata, su base, su recaudación y su duración. Artículo 14 – La Sociedad tiene derecho a pedir cuentas de su gestión a cualquier Agente público. Artículo 15 3 – Una Sociedad en la que no esté establecida la garantía de los Derechos, ni determinada la separación de los Poderes, carece de Constitución. Artículo 16 – Por ser la*

*propiedad un derecho inviolable y sagrado, nadie puede ser privado de ella, salvo cuando la necesidad pública, legalmente comprobada, lo exija de modo evidente, y con la condición de haya una justa y previa indemnización.”*

- Video: *La revolución francesa en 14 minutos* del canal de YouTube *Academia Play*: <https://www.youtube.com/watch?v=ttdq818TGD0>
- Canción del musical *Los Miserables* adaptación de la novela homónima de Víctor Hugo, sacado de YouTube: [https://www.youtube.com/watch?v=UEewyB2\\_f6I](https://www.youtube.com/watch?v=UEewyB2_f6I)

Letra de la canción:

Otro día se va y eres mucho más viejo  
Es la vida del pobre y no hay más que decir  
Vas al tajo y a sufrir  
Nunca puedes ganar la partida  
Pero aún sigues en pie  
¿Y para qué?  
¡Qué miseria de vida!

Otro día se va bajo el gélido viento  
No hay abrigo que cubra ese hielo mortal  
El dolor no tiene voz  
Nadie escucha al niño que llora  
Y el invierno se acerca veloz  
Duro puñal  
¡Va llegando tu hora!

Otro día se va y otro día te espera  
Esa luz en el alba es un rayo de sol  
Una grieta en la pared  
Ese trueno que anuncia tormenta

Esta tierra tiene sed  
Porque nuestra miseria no cuenta  
¡Sólo queda implorar piedad!  
¡Otro día se va!

¿Qué tienes aquí, mi inocente hermanita?  
Venga, fantine, queremos saber  
Oye, fantine, hace falta dinero  
Tu niña ha enfermado, ¿qué vamos a hacer?

¿Pero a ti qué te importa lo que pone en la carta?  
¡Tú que vas tonteando con todo el que ves!  
¿Qué mujer hay aquí que me jure ante dios  
Que no tenga un secreto que quiera esconder?

A ver, separen a esas dos  
No quiero verlas pelear  
Es un trabajo, no un teatro  
Señoras, basta, cálmense  
Me juego mi reputación  
Soy el alcalde de Montreuil  
Resuelva el caso sin tardar  
Con mucho tacto y discreción

¿Cuál es la causa del follón?

¡Otro día se va y ella busca pelea!  
Tiene un crío secreto y lo quiere esconder  
Un favor que hay que pagar  
A saber, cómo logra el dinero  
Sepa usted que va por ahí  
¡Dando placer!

¡El patrón no lo sabe!

Es verdad, que hay un crío, y el crío es mi hija  
Y su padre se fue, nunca quiso un hogar  
Hoy la cuidan los dueños de un viejo mesón  
Si mi niña está bien, no me importa pagar

Otro día se va y los problemas se quedan  
Y entre todos pagamos lo que uno hace mal  
Cuesta mucho ganarse el pan

Mientras ella se libra a su vicio  
¿Dónde está su autoridad?

Esa furcia nos saca de quicio

¿Eso quién lo va a pagar?

¡Otro día se va!

¡La perra sabe a quién morder!

¡Esta gatita me engañó!

¡Debí intuir tu secretito!

¡Ah sí!, la virginal fantine

Tan blanca y pura, tan ruin

Eres la causa principal

De todo cuanto aquí va mal

A plena luz, perrita fiel

A oscuras, puta de burdel

Se ha burlado de usted comportándose así

Somos gente de bien. ¡que se largue de aquí!

¡Vamos, échela ya!

¡Hoy la zorra se va!

Vamos nena, ¡largo de aquí!

¡Fuera!

- Fragmento de *El Manifiesto del Partido Comunista*. K. Marx:

“Un espectro se cierne sobre Europa: el espectro del comunismo. Contra este espectro se han conjurado en santa jauría todas las potencias de la vieja Europa, el Papa y el zar, Metternich y Guizot, los radicales franceses y los polizontes alemanes. No hay un solo partido de oposición a quien los adversarios gobernantes no motejen de comunista, ni un solo partido de oposición que no lance al rostro de las oposiciones más avanzadas, lo mismo que a los enemigos reaccionarios, la acusación estigmatizante de comunismo. De este hecho se desprenden dos consecuencias: La primera es que el comunismo se halla ya reconocido como una potencia por todas las potencias europeas. La segunda, que es ya hora de que los comunistas expresen a la luz del día y ante el mundo

entero sus ideas, sus tendencias, sus aspiraciones, saliendo así al paso de esa leyenda del espectro comunista con un manifiesto de su partido. Con este fin se han congregado en Londres los representantes comunistas de diferentes países y redactado el siguiente Manifiesto, que aparecerá en lengua inglesa, francesa, alemana, italiana, flamenca y danesa.

Toda la historia de la sociedad humana, hasta el día1 , es una historia de luchas de clases. Libres y esclavos, patricios y plebeyos, barones y siervos de la gleba, maestros y oficiales; en una palabra, opresores y oprimidos, frente a frente siempre, empeñados en una lucha ininterrumpida, velada unas veces, y otras franca y abierta, en una lucha que conduce en cada etapa a la transformación revolucionaria de todo el régimen social o al exterminio de ambas clases beligerantes. En los tiempos históricos nos encontramos a la sociedad dividida casi por doquier en una serie de estamentos, dentro de cada uno de los cuales reina, a su vez, una nueva jerarquía social de grados y posiciones. En la Roma antigua son los patricios, los équités, los plebeyos, los esclavos; en la Edad Media, los señores feudales, los vasallos, los maestros y los oficiales de los gremios, los siervos de la gleba, y dentro de cada una de esas clases todavía nos encontramos con nuevos matices y gradaciones. La moderna sociedad burguesa que se alza sobre las ruinas de la sociedad feudal no ha abolido los antagonismos de clase. Lo que ha hecho ha sido crear nuevas clases, nuevas condiciones de opresión, nuevas modalidades de lucha, que han venido a sustituir a las antiguas. Sin embargo, nuestra época, la época de la burguesía, se caracteriza por haber simplificado estos antagonismos de clase. Hoy, toda la sociedad tiende a separarse, cada vez más abiertamente, en dos grandes campos enemigos, en dos grandes clases antagónicas: la burguesía y el proletariado.

- Viñeta satírica *The Rhodes Colosuss*:



- *La Gran Ola de Kanagawa* del autor Katsushika Hokusai



- *El Caminante sobre el mar de nubes* del autor Caspar David Friedrich.



- Discurso de Clara Campoamor en las Cortes el 1 de octubre de 1931.

“Señores diputados: lejos yo de censurar ni de atacar las manifestaciones de mi colega, señorita Kent, comprendo, por el contrario, la tortura de su espíritu al haberse visto hoy en trance de negar la capacidad inicial de la mujer. Creo que por su pensamiento ha debido de pasar, en alguna forma, la amarga frase de Anatole France cuando nos habla de aquellos socialistas que, forzados por la necesidad, iban al Parlamento a legislar contra los suyos. Respecto a la serie de afirmaciones que se han hecho esta tarde contra el voto de la mujer, he de decir, con toda la consideración necesaria, que no están apoyadas en la realidad. Tomemos al azar algunas de ellas. ¿Qué cuándo las mujeres se han levantado para protestar de la guerra de Marruecos? Primero: ¿y por qué no los hombres? Segundo: ¿quién protestó y se levantó en Zaragoza cuando la guerra de Cuba más que las mujeres? ¿Quién nutrió la manifestación pro-responsabilidades del Ateneo, con motivo del desastre de Annual, más que las mujeres, que iban en mayor número que los hombres? ¡Las mujeres! ¿Cómo puede decirse que cuando las mujeres den señales de vida por la República se les concederá como premio el

derecho a votar? ¿Es que no han luchado las mujeres por la República? ¿Es que al hablar con elogio de las mujeres obreras y de las mujeres universitarias no está cantando su capacidad? Además, al hablar de las mujeres obreras y universitarias, ¿se va a ignorar a todas las que no pertenecen a una clase ni a la otra? ¿No sufren éstas las consecuencias de la legislación? ¿No pagan los impuestos para sostener al Estado en la misma forma que las otras y que los varones? ¿No refluye sobre ellas toda la consecuencia de la legislación que se elabora aquí para los dos sexos, pero solamente dirigida y matizada por uno? ¿Cómo puede decirse que la mujer no ha luchado y que necesita una época, largos años de República, para demostrar su capacidad? Y ¿por qué no los hombres? ¿Por qué el hombre, al adveni No se trata aquí esta cuestión desde el punto de vista del principio, que harto claro está, y en vuestras conciencias repercute, que es un problema de ética, de pura ética reconocer a la mujer, ser humano, todos sus derechos, porque ya desde Fichte, en 1796, se ha aceptado, en principio también, el postulado de que sólo aquel que no considere a la mujer un ser humano es capaz de afirmar que todos los derechos del hombre y del ciudadano no deben ser los mismos para la mujer que para el hombre. Y en el Parlamento francés, en 1848, Victor Considerant se levantó para decir que una Constitución que concede el voto al mendigo, al doméstico y al analfabeto – que en España existe– no puede negárselo a la mujer. No es desde el punto de vista del principio, es desde el temor que aquí se ha expuesto, fuera del ámbito del principio –cosa dolorosa para un abogado–, como se puede venir a discutir el derecho de la mujer a que sea reconocido en la Constitución el de sufragio. Y desde el punto de vista práctico, utilitario, ¿de qué acusáis a la mujer? ¿Es de ignorancia? Pues yo no puedo, por enojosas que sean las estadísticas, dejar de referirme a un estudio del señor Luzuriaga acerca del analfabetismo en España. Hace él un estudio cíclico desde 1868 hasta el año 1910, nada más, porque las estadísticas van muy lentamente y no hay en España otras. ¿Y sabéis lo que dice esa estadística? Pues dice que, tomando los números globales en el ciclo de 1860 a 1910, se observa que mientras el número total de analfabetos varones, lejos de disminuir, ha aumentado en 73.082, el de la

mujer analfabeta ha disminuido en 48.098; y refiriéndose a la proporcionalidad del analfabetismo en la población global, la disminución en los varones es sólo de 12,7 por cien, en tanto que en las hembras es del 20,2 por cien. Esto quiere decir simplemente que la disminución del analfabetismo es más rápida en las mujeres que en los hombres y que de continuar ese proceso de disminución en los dos sexos, no sólo llegarán a alcanzar las mujeres el grado de cultura elemental de los hombres, sino que lo sobrepasarán. Eso en 1910. Y desde 1910 ha seguido la curva ascendente, y la mujer, hoy día, es menos analfabeta que el varón. No es, pues, desde el punto de vista de la ignorancia desde el que se puede negar a la mujer la entrada en la obtención de este derecho. Otra cosa, además, al varón que ha de votar. No olvidéis que no sois hijos de varón tan sólo, sino que se reúne en vosotros el producto de los dos sexos. En ausencia mía y leyendo el diario de sesiones, pude ver en él que un doctor hablaba aquí de que no había ecuación posible y, con espíritu heredado de Moebius y Aristóteles, declaraba la incapacidad de la mujer. A eso, un solo argumento: aunque no queráis y si por acaso admitís la incapacidad femenina, votáis con la mitad de vuestro ser incapaz. Yo y todas las mujeres a quienes represento queremos votar con nuestra mitad masculina, porque no hay degeneración de sexos, porque todos somos hijos de hombre y mujer y recibimos por igual las dos partes de nuestro ser, argumento que han desarrollado los biólogos. Somos producto de dos seres; no hay incapacidad posible de vosotros a mí, ni de mí a vosotros. Desconocer esto es negar la realidad evidente. Negadlo si queréis; sois libres de ello, pero sólo en virtud de un derecho que habéis (perdonadme la palabra, que digo sólo por su claridad y no con espíritu agresivo) detentado, porque os disteis a vosotros mismos las leyes; pero no porque tengáis un derecho natural para poner al margen a la mujer. Yo, señores diputados, me siento ciudadano antes que mujer, y considero que sería un profundo error político dejar a la mujer al margen de ese derecho, a la mujer que espera y confía en vosotros; a la mujer que, como ocurrió con otras fuerzas nuevas en la revolución francesa, será indiscutiblemente una nueva fuerza que se incorpora al derecho y no hay sino que empujarla a que siga su camino. No dejéis a la mujer que, si es

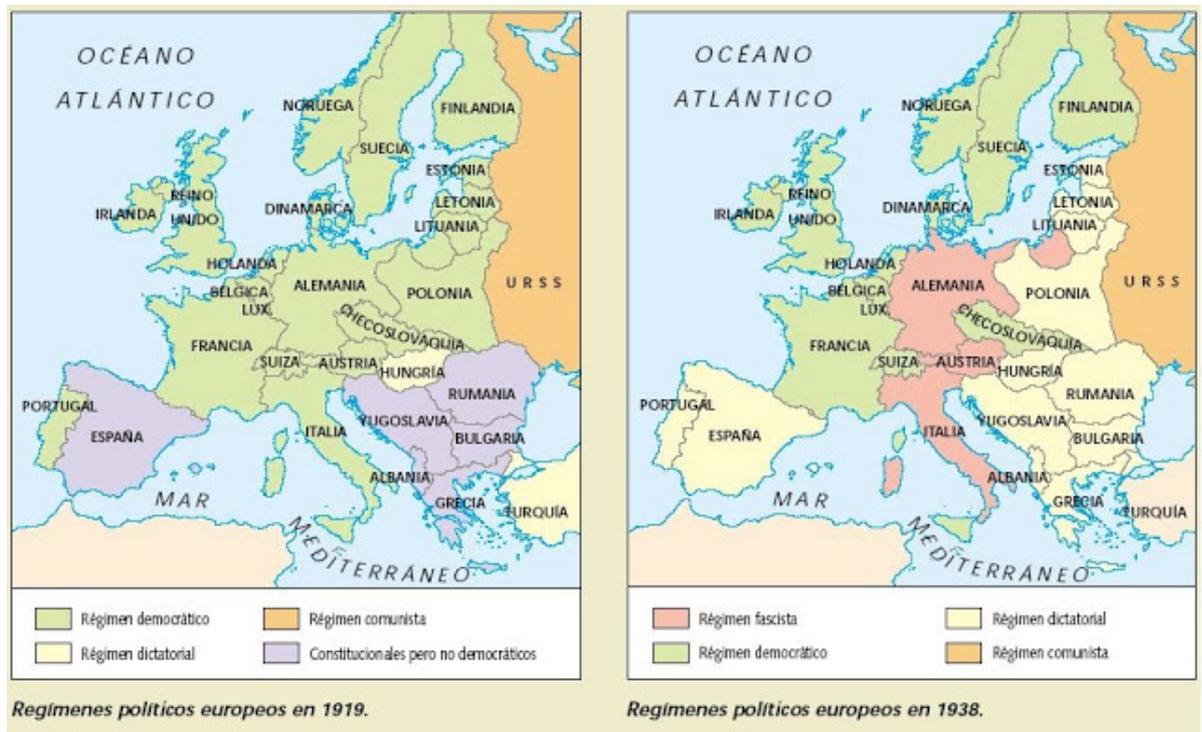
regresiva, piense que su esperanza estuvo en la dictadura; no dejéis a la mujer que piense, si es avanzada, que su esperanza de igualdad está en el comunismo. No cometáis, señores diputados, ese error político de gravísimas consecuencias. Salváis a la República, ayudáis a la República atrayéndoos y sumándoos esa fuerza que espera ansiosa el momento de su redención. Cada uno habla en virtud de una experiencia y yo os hablo en nombre de la mía propia. Yo soy diputado por la provincia de Madrid; la he recorrido, no sólo en cumplimiento de mi deber, sino por cariño, y muchas veces, siempre, he visto que a los actos públicos acudía una concurrencia femenina muy superior a la masculina, y he visto en los ojos de esas mujeres la esperanza de redención, he visto el deseo de ayudar a la República, he visto la pasión y la emoción que ponen en sus ideales. La mujer española espera hoy de la República la redención suya y la redención del hijo. No cometáis un error histórico que no tendréis nunca bastante tiempo para llorar; que no tendréis nunca bastante tiempo para llorar al dejar al margen de la República a la mujer, que representa una fuerza nueva, una fuerza joven; que ha sido simpatía y apoyo para los hombres que estaban en las cárceles; que ha sufrido en muchos casos como vosotros mismos, y que está anhelante, aplicándose a sí misma la frase de Humboldt de que la única manera de madurarse para el ejercicio de la libertad y de hacerla accesible a todos es caminar dentro de ella. Señores diputados, he pronunciado mis últimas palabras en este debate. Perdonadme si os molesté, considero que es mi convicción la que habla; que ante un ideal lo defendería hasta la muerte; que pondría, como dije ayer, la cabeza y el corazón en el platillo de la balanza, de igual modo Breno colocó su espada, para que se inclinara en favor del voto de la mujer, y que además sigo pensando, y no por vanidad, sino por íntima convicción, que nadie como yo sirve en estos momentos a la República española.”

- Los 14 puntos de Wilson:

- 1. Prohibición de la diplomacia secreta en el futuro.
- 2. Absoluta libertad de navegación en la paz y en la guerra fuera de las aguas jurisdiccionales.
- 3. Desaparición de las barreras económicas.

- 4. Garantía de la reducción de los armamentos nacionales.
- 
- 5. Reajuste, absolutamente imparcial, de las reclamaciones coloniales (...).
- 6. Evacuación de todo el territorio ruso, dándose a Rusia la oportunidad para su desarrollo.
- 7. Restauración de Bélgica en su completa y libre soberanía.
- 8. Liberación de todo el territorio francés y reparación de los perjuicios causados por Prusia en 1871.
- 9. Reajuste de las fronteras italianas de acuerdo con el principio de nacionalidad.
- 10. Desarrollo autónomo de los pueblos de Austria- Hungría.
- 11. Evacuación de Rumania, Serbia y Montenegro, concesión de un acceso al mar a Serbia y arreglo de las relaciones entre los Estados balcánicos de acuerdo con sus sentimientos y el principio de la nacionalidad.
- 12. Seguridad de desarrollo autónomo de las nacionalidades no turcas del Imperio Otomano.
- 13. Polonia, Estado independiente, con acceso al mar.
- 14. Asociación general de naciones, a constituir mediante pactos específicos con el propósito de garantizar mutuamente la independencia política y la integración territorial, tanto de los Estados grandes como e los pequeños.

- Mapa comparativo de Europa 1919 – 1938.



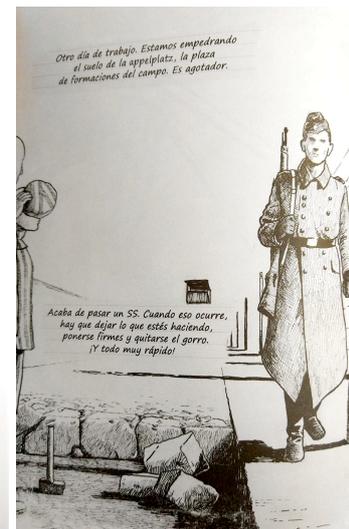
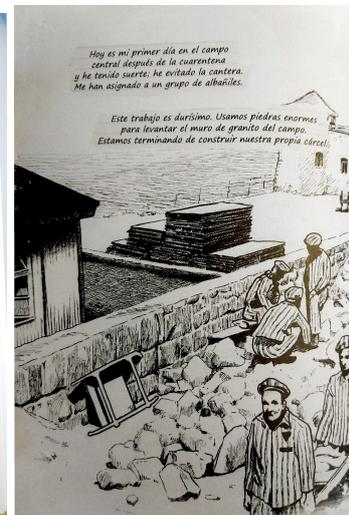
- Tabla de activación de conceptos previos sobre el Holocausto y tabla para trabajar el debate de los Juicios de Nuremberg:

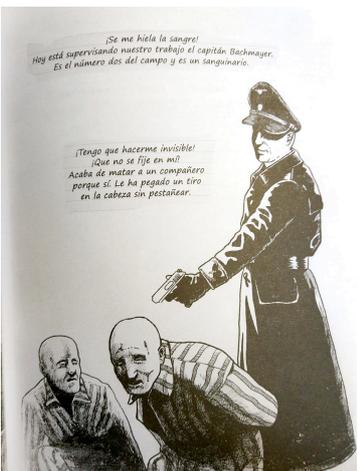
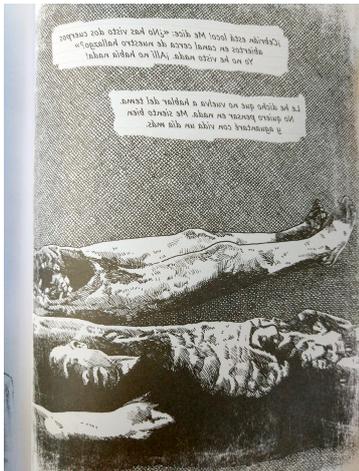
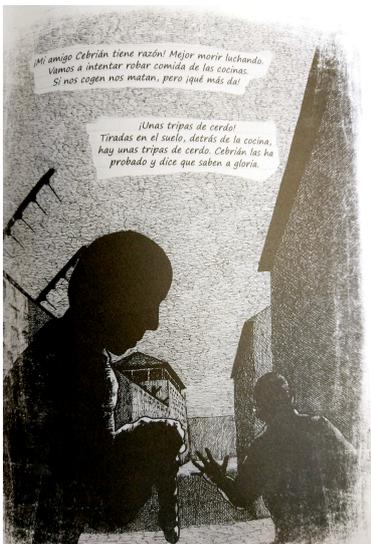
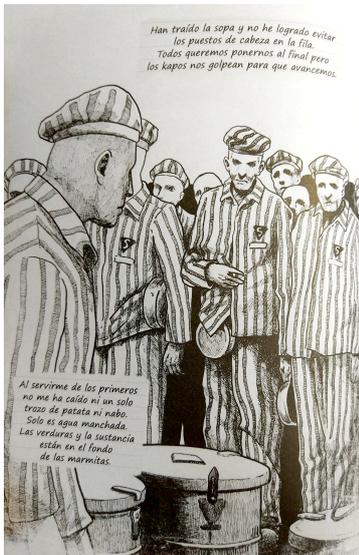
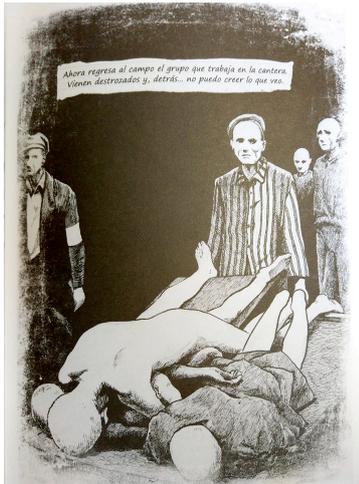
EL HOLOCAUSTO	
<p>¿Qué sabes del Holocausto?</p>	
<p>¿Qué sabes de estos conceptos? ¿Podrías definirlos?</p> <p>-Ezra</p> <p>-Antisemitismo</p> <p>-Nacionalsocialismo</p> <p>-Genocidio</p> <p>-Holocausto</p> <p>-Siorismo</p>	

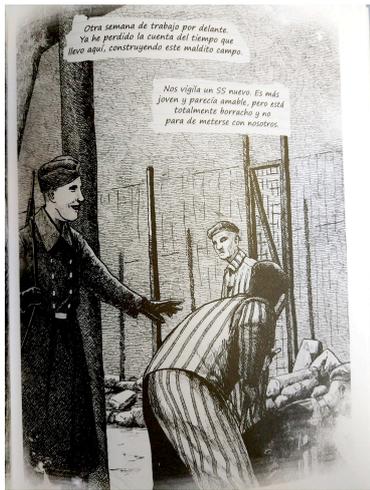
<p>Argumentos para el juicio (Acusación/Defensa)</p>	
<p>Conclusiones</p>	




- Selección de páginas de la novela gráfica *Deportado 4443*.

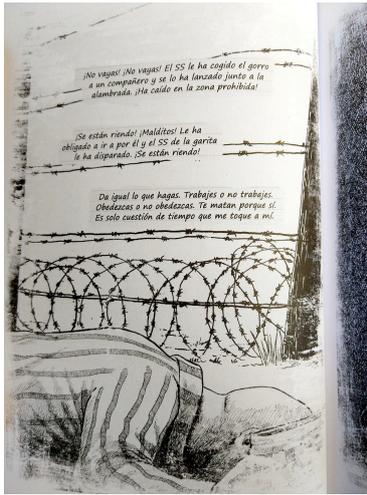






Otra semana de trabajo por delante.  
Ya he perdido la cuenta del tiempo que  
lleva aquí, construyendo este maldito campo.

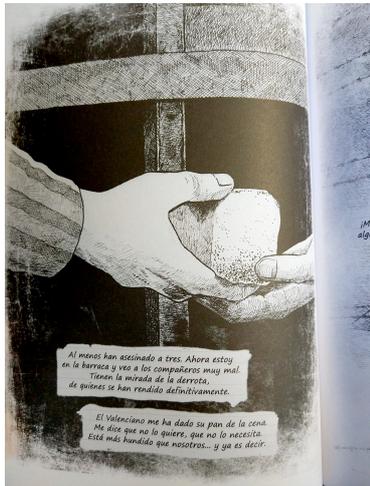
Nos vigila un SS nuevo. Es más  
joven y parecía amable, pero está  
totalmente borracho y no  
para de meterse con nosotros.



¡No voy! ¡No voy! El SS le ha cogido el gorro  
a un compañero y se lo ha lanzado junto a la  
alambrada. ¡He caído en la zona prohibida!

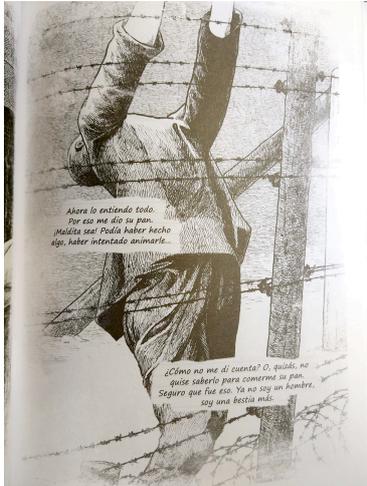
¡Se están riendo! ¡Malditos! Le ha  
obligado a ir a por él y el SS de la garita  
le ha disparado. ¡Se están riendo!

De igual lo que hagas. Trabajas o no trabajas.  
Obedezcas o no obedezcas. Te matan porque sí.  
Es solo cuestión de tiempo que me toque a mí.



Al menos han asesinado a tres. Ahora estoy  
en la barraca y veo a los compañeros muy mal.  
Tienen la mirada de la derrota,  
de quienes se han rendido definitivamente.

El Valenciano me ha dado su pan de la cena.  
Me dice que no lo quiere, que no lo necesita.  
Está más hambuido que nosotros... y ya es decir.



Ahora lo entiendo todo.  
Por eso me dio su pan.  
¡Maldito sea! Podría haber hecho  
algo, haber intentado animarle...

¿Cómo no me di cuenta? O, quizás, no  
quise saberlo para condenar su pan.  
Seguro que fue eso. Yo no soy un hombre,  
soy una bestia más.