



Universidad de Valladolid

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

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**«ESPAÑA COMO PROBLEMA, EUROPA COMO SOLUCIÓN»:
una propuesta didáctica sobre la Historia reciente para
Geografía e Historia en 4º de ESO**

Presentado por: Amara Rubio Gómez

Tutor: Diego Miguel Revilla.

Curso 2018/2019

«España como problema, Europa como solución»: una propuesta didáctica sobre la Historia reciente para Geografía e Historia en 4º de E.S.O.

El presente trabajo tiene como objeto llevar a la praxis la realización de un modelo de Programación Didáctica para la asignatura de Geografía e Historia en el curso de 4º de la E.S.O., siguiendo la actual ley educativa (L.O.M.C.E.), del mismo modo que el desarrollo de una Unidad Didáctica Modelo, dedicada a la Historia de la integración europea, y la adhesión española.

«Spain as a problem, Europe as a solution»: a didactic proposal on the recent History for Geography and History in 4th of E.S.O.

The aim of this work is to show a model of Didactic Programming for the subject of Geography and History in the fourth grade of compulsory secondary education, following the current educational law (LOMCE), and a proposal of a didactic unit focused on the history of European integration, and Spanish integration in the EU.

PALABRAS CLAVE/KEYWORDS

Programación didáctica, Ciencias Sociales, Historia, Unión Europea, España
Educational Programming, Social Sciences, History, European Union, Spain.

ÍNDICE

I. PROGRAMACIÓN GENERAL DE LA ASIGNATURA

1. Introducción.....	9
1.1. Presentación.....	9
1.2. Programación.....	9
1.3. Base Legal.....	9
1.4. Justificación.....	11
2. Elementos de la programación	
a) Secuencia y temporalización de los contenidos: cronograma de las unidades didácticas.....	13
b) Perfil de materia: Desarrollo de cada Unidad Didáctica.....	15
c) Decisiones metodológicas y didácticas.....	46
d) Concreción de elementos transversales que se trabajan en cada materia.....	50
e) Medidas que promueven el hábito de lectura.....	52
f) Estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado y criterios de calificación.....	55
g) Medidas de atención a la diversidad.....	58
h) Materiales del aula y recursos de desarrollo curricular para el alumnado.....	60
i) Programa de actividades complementarias y extraescolares.....	61
j) Procedimiento de evaluación de la programación didáctica y sus indicadores de logro. Rúbrica en relación con.....	63

II. UNIDAD DIDÁCTICA MODELO

1. Elementos curriculares.....	67
a) justificación y presentación de la Unidad.....	67
b) Desarrollo de elementos curriculares y actividades.....	69
c) Secuenciación y Desarrollo de actividades por sesiones.....	72
d) Instrumentos, métodos de evaluación y criterios de calificación.....	75
e) Materiales y recursos para el alumnado	76
f) Bibliografía para la actualización científico-docente	77
2. Actividades de Innovación educativa.....	80

a) Fundamentación teórica.....	80
b) Desarrollo.....	84
Conclusiones.....	87
Fuentes y Bibliografía.....	88
Anexos	

Lista de Tablas

Tabla 1. Distribución de las Unidades Didácticas por trimestre.....	13
Tabla 2. Temporalización de las Unidades Didácticas.....	14
Tabla 3. Leyenda de las competencias clave.....	15
Tabla 4. Desarrollo de la Unidad 1.....	16
Tabla 5. Desarrollo de la Unidad 2.....	17
Tabla 6. Desarrollo de la Unidad 3.....	20
Tabla 7. Desarrollo de la Unidad 4.....	21
Tabla 8. Desarrollo de la Unidad 5.....	23
Tabla 9. Desarrollo de la Unidad 6.....	24
Tabla 10. Desarrollo de la Unidad 7.....	26
Tabla 11. Desarrollo de la Unidad 8.....	27
Tabla 12. Desarrollo de la Unidad 9.....	29
Tabla 13. Desarrollo de la Unidad 10.....	33
Tabla 14. Desarrollo de la Unidad 11.....	34
Tabla 15. Desarrollo de la Unidad 12.....	37
Tabla 16. Desarrollo de la Unidad 13.....	39
Tabla 17. Desarrollo de la Unidad 14.....	42
Tabla 18. Desarrollo de la Unidad 15.....	44
Tabla 19. Relación de lecturas para el curso.....	53
Tabla 20. Porcentajes de Calificación.....	58
Tabla 21. Rúbrica resultados de la evaluación del curso.....	64
Tabla 22. Rúbrica de evaluación de materiales y recursos didácticos.....	65
Tabla 23. Rúbrica de evaluación de los métodos didácticos.....	66
Tabla 24. Desarrollo de la Unidad 16.....	69
Tabla 25. Temporalización de las sesiones de la Unidad 16.....	72
Tabla 26. Rúbrica de evaluación de la Unidad 16.....	75
Tabla 27. Materiales de la Unidad 16.....	76
Tabla 27. Rúbrica de evaluación de la actividad de innovación.....	86

Lista de Anexos

Anexo I. Correlación de Estándares de Aprendizaje evaluables–Unidades Didácticas

Anexo II. Relación entre Estándares de aprendizaje evaluables–Competencias

Anexo. III. Recursos didácticos del alumnado

Anexo IV. Textos de Coudenhove-Kalergi y Aristide Briand

Anexo V. Mapa de «La Europa de los Nueve»

Anexo VI. Acta Única

Anexo VII. Resolución del Congreso del Movimiento Europeo –Múnich, 8 de junio de 1962

Anexo VIII. Rúbricas de evaluación de Actividades de la Unidad Didáctica Modelo

Anexo IX. Cuaderno «Aprendemos a Votar»

I. PROGRAMACIÓN GENERAL DE LA ASIGNATURA

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación

«Lo que hice, lo hice con pleno conocimiento de causa, convencido de que era mi deber y de que era necesario hacerlo, por desagradable y triste que fuera». La presente frase era puesta, por Jonathan Littell, en la boca de Maximilian Aue en la obra *Las benévolas*. Aue no era más que otra de aquellas personas que en el siglo XX habían participado de la conciencia social derivada de las fracturas de ética y corrientes ideológicas surgidas del periodo de entreguerras. Sin embargo, cuando en la actualidad una persona mira hacia nuestro pasado reciente, no puede dejar de cuestionarse ¿de qué manera la sociedad europea pudo llegar a encontrar congruencia en el asesinato en masa? ¿en qué momento se hace fácil pegarle un tiro en la nuca a un adjetivo? o, más llanamente, ¿cómo hemos llegado hasta aquí? Es a ese tipo de preguntas, y a muchas del estilo a las que esta asignatura se propone dar respuesta. Buscamos, pues, provocar la suficiente curiosidad sobre estos temas en nuestros alumnos para comprender el presente a través del estudio del pasado.

1.2. Programación

En el presente trabajo presentamos la elaboración de una Programación Didáctica orientada a la asignatura de Geografía e Historia de 4º curso de la Educación secundaria Obligatoria y el desarrollo de un modelo de Unidad Didáctica. Siguiendo la Orden EDU/362/2015 que define Programación Didáctica como «instrumento específico de planificación, desarrollo y evaluación de cada una de las materias», en la primera parte abordaremos la temporalización de los contenidos y su secuenciación; el perfil de la materia con la división de las consiguientes Unidades Didácticas elaboradas; las decisiones metodológicas y los instrumentos de evaluación. En la segunda parte, sin embargo, llevaremos a la praxis el desarrollo de la última Unidad diseñada: la correspondiente a la Unión Europea y la integración española.

1.3. Base Legal

La asignatura de Geografía e Historia del curso de 4º de E.S.O. viene integrada dentro de la ley de Educación (LOMCE) del 9 de diciembre 8/2013, que modifica de manera parcial la Ley Orgánica de Educación 2/2006 del 3 de mayo (LOE) –esta a su vez era una modificación de las leyes educativas previas, de la época de la democracia: la L.O.D.E. 8/1985, de 3 de junio; y la L.O.G.S.E. 1/1990, de 3 de octubre–. Así bien, la LOMCE regula la división de las asignaturas en la educación secundaria en troncales, específicas y de libre configuración, perteneciendo la de Geografía e Historia de 4º curso a las de primer tipo. Razón por la cual corresponde al Gobierno determinar los contenidos, los estándares y el horario lectivo.

Debido al proceso de descentralización educativa, por la que el estado cede competencias a las Comunidades autónomas (tal y como se instituye en el Decreto 23/2014, de 12 de junio, por el que se establece el marco del gobierno y autonomía de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, que impartan enseñanzas no universitarias en la Comunidad de Castilla y León.), hemos de tener presente, a la hora de programar los principios generales establecidos en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato y su concreción autonómica la Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Aquí, la concreción para el curso de 4º de E.S.O. no refleja grandes diferencias con respecto a lo establecido en el Real Decreto: se dividen los contenidos en 10 bloques temáticos que engloban desde el siglo XVIII hasta el XXI. Por ello, este curso engarza con los contenidos dados en el segundo bloque de 2º de E.S.O.: la Edad Moderna y la monarquía hispánica hasta el siglo XVII. A este respecto, los contenidos de España de 4º de E.S.O., recogidos por la ley, inician con la IIª República (1931); razón por la que en la siguiente Programación se han integrado contenidos básicos con los que dar una cohesión temática, puesto que los bloques de contenidos de 3º de E.S.O. están dedicados a la geografía, no salvaguardándose, así, el vacío de contenidos existente en esta regulación legal. En lo que corresponde al currículo del curso siguiente –1º de Bachillerato–, regido por la Orden EDU/363/2015, cuenta con unos límites cronológicos prácticamente parejos a los de 4º de E.S.O. Esto, con mayor número de horas lectivas, permite profundizar más.

En lo concerniente a 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, se establece la necesidad de trabajar de manera formativa por competencias en las diversas materias vinculadas a la Geografía, la Historia y el Arte.

De estas leyes más generales, llegaríamos a otros planes más concretos, como el proyecto educativo del centro, aprobado por el consejo escolar, en el que se incluye el plan tutorial y la Programación General Anual, a la que sigue la Programación Didáctica.

1.4. Justificación

Marc Bloch en su *Apología de la Historia* alegaba que «aunque se considerara a la historia incapaz de otros servicios, por lo menos se podría alegar en su favor que distrae» (2001, p. 43). Más allá de la mera distracción, la enseñanza de las Ciencias Sociales y, en este caso, de la Historia Contemporánea, busca que el alumnado sea capaz de comprender su pasado reciente, para tener mecanismos con los que entender el presente y avanzar hacia el futuro. De algún modo, el conocimiento del pasado sirve para madurar, dado que «desconocer qué es lo que ha ocurrido antes de nuestro nacimiento – diría Cicerón– es ser siempre un niño». Siguiendo el citado Real Decreto, algunos de los objetivos de esta asignatura han de ser: el respeto a la igualdad entre sexos y oportunidades, el desarrollo de hábitos de estudio o la concepción del conocimiento científico como un saber integrado. Todo ello guarda relación con la importancia del estudio histórico y la comprensión del mismo como un saber científico obtenido a partir del proceso y de la crítica de las fuentes, para obtener unos resultados rigurosos y lógicos.

Esta asignatura tiene que enfrentarse a una sociedad saturada audiovisualmente, donde el acceso a la «información» es prácticamente inmediato. Sin embargo, en estas sociedades líquidas, la necesidad de discernir entre las fuentes se hace hartamente necesario; pero también la educación en la cultura digital (Rubio Ortega, 2009). De ahí la importancia del profesorado en las ciencias Sociales.

El desarrollo cognitivo de los adolescentes, tal y como apuntaba Piaget, va entrando en un periodo de razonamiento formal (Coll, 2010), de tal modo que las estrategias de memorización y solución de problemas son más elaboradas. Del mismo modo, hemos de tener presente la delicadeza de la etapa de la adolescencia, dado que es un momento de alto riesgo ante las influencias o presiones de grupo, más negativas:

violencia, consumo de drogas, trastornos alimenticios, relaciones sexuales sin protección etc.

Otras de las dificultades las encontraremos en el aprendizaje de las Ciencias Sociales por parte del alumnado: debido a los anacronismos históricos que se le otorga a los hechos del pasado. De hecho, existe la idea preconcebida de que las personas del pasado tenían menor inteligencia que las del presente, de tal modo que justifican, así, los hechos pretéritos, enarbolando la teoría del progreso en la historia. Encuentran, dificultad a la hora de comprender que las creencias de las personas del pasado eran diferentes a las que ellos ostentan en la actualidad (Barton, 2010).

También tiene importancia, en el estudio de la Historia, el contexto social y familiar de los alumnos. Puesto que las primeras nociones del pasado las obtienen del entorno más directo (la familia) de tal manera que esas ideas preconcebidas son más complicadas de transformar (Barton, 2010). Por todo ello, el profesorado ha de someter a debate la Historia, de tal manera que se conozcan las distintas interpretaciones del pasado, aunque sin caer en las corrientes posmodernas que aseveran cual profecía funesta, la incapacidad de conocer el pasado en el presente. Por todo ello, la enseñanza de la historia contemporánea es esencial para superar esas problemáticas, dado que su análisis podrá otorgar a los discentes una perspectiva de larga duración (González y Aceituno, 2016).

El alumnado del último curso de secundaria se encuentra en la denominada «adolescencia» (proceso intermedio entre la infancia y la edad adulta), periodo en el que tiene lugar una serie de transformaciones no solamente intelectuales y cognitivas, sino también de carácter psicológico (Hilgard, 1973), lo cual repercute en el modo de actuar del alumnado. Todos estos cambios fisiológicos hacen que los jóvenes actúen de maneras muy dispares –apareciendo de manera diferente incluso por sexos, comenzando antes en las niñas (en torno a los diez años) y posteriormente en los niños (hacia los doce años)–, razón por la cual se han de tratar con naturalidad, haciéndoles ver que lo que les ocurre, durante esta etapa, no les hace diferentes. En última instancia, que aprendan a aceptarse.

Procuraremos, pues, que esta asignatura sirva para que –dejando a un lado sus complejos– el alumnado adquiera una profunda comprensión de los diversos fenómenos que se han venido desarrollando a lo largo de la etapa contemporánea, yendo más allá de la norma estándar de la sociedad, que ha limitado su reacción a la simple afirmación o denuncia, sin una argumentación consolidada.

2. ELEMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN

a) Secuencia y temporalización de los contenidos: cronograma de las unidades didácticas

Partiendo de la Orden EDU/362/2015, en la que los contenidos, los estándares de aprendizaje y los criterios de evaluación correspondientes a la asignatura de Geografía e Historia de 4º de la E.S.O., se presentan distribuidos en diez bloques, se ha llevado a cabo una agrupación cronológica y temática de estos en 16 Unidades Didácticas. La distribución de las mencionadas Unidades a lo largo del curso académico 2019-2020 queda de la siguiente manera:

Tabla 1. Distribución de las Unidades Didácticas por trimestre

PRIMER TRIMESTRE (16 de septiembre – 20 de diciembre)
1. Métodos, fuentes y retos para el estudio de la Historia Contemporánea.
2. «La primavera de la esperanza y el invierno de la desesperación»: La caída del Antiguo Régimen
3. «El peso de la Nación»: El liberalismo y auge de los nacionalismos
4. «Tiempos modernos»: Revolución Industrial y los orígenes del movimiento obrero
5. «El hombre que pudo reinar»: Cultura y Política en el Siglo XIX. El Imperialismo y el arte.
6. «La Guerra que nadie quería y una catástrofe que nadie pudo haberse imaginado»: La primera Guerra Mundial.
SEGUNDO TRIMESTRE (8 de enero – 2 de abril)
7. «Todo el poder para los soviets»: La revolución Rusa
8. «Cristo se detuvo en Eboli», Periodo de entreguerras. El auge de los fascismos.
9. «La razón de la fuerza»: La España del siglo XIX y principios del XX.
10. «Entre una España que muere y otra España que bosteza». La España del siglo XX: La IIª República en su contexto internacional.
11. «Europa Desgarrada». La Segunda Guerra Mundial.
12. «La paz simulada»: La Guerra fría y el proceso descolonizador.
TERCER TRIMESTRE (14 de abril – 22 de junio)

13.«El desequilibrio como orden»: El aislamiento económico del bloque soviético y la economía Occidental
14.«Bajo el fuego cruzado»: La Guerra Civil española y el Franquismo
15.« <i>In varietate, concordia</i> » El siglo XX en España. La transición y el camino hacia Europa
16.«España como problema, Europa como solución»; Mundo Actual. España y Europa en un mundo Global

A continuación, partiendo de la Orden EDU/362/215, que le atribuía a la asignatura de Geografía e Historia de 4º de E.S.O. tres horas semanales, en el cronograma, se ha distribuido, atendiendo al calendario escolar del curso 2019/2020, las distintas Unidades Didácticas en función de las horas utilizadas

Para llevar a cabo la asignatura en este curso, contamos con 103 días –distribuidos entre lunes, miércoles y jueves– de los cuales hemos eliminados 10 para exámenes, salidas didácticas, etc. Quedándonos un total de 93 horas. Así bien, teniendo en cuenta que la primera Unidad Didáctica solamente nos ocupará una semana de clase (tres horas lectivas), dado que es un tema más introductorio a la asignatura, nos quedan un total de 90 horas para 15 Unidades didácticas, lo cual hace que dispongamos de 6 horas (dos semanas) por cada una de las Unidades.

Tabla 2. Temporalización de las Unidades Didácticas

Semanas del calendario escolar 2019 – 2020										
UNIDAD DIDÁCTICA	Sept.	Oct.	Nov.	Dic.	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
Unidad 1	■									
Unidad 2		■	■							
Unidad 3			■	■						
Unidad 4				■	■					
Unidad 5					■	■				
Unidad 6						■	■			
Unidad 7							■	■		
Unidad 8								■	■	
Unidad 9									■	■
Unidad 10										■
Unidad 11										
Unidad 12										
Unidad 13										
Unidad 14										
Unidad 15										
Unidad 16										

b) Perfil de materia: Desarrollo de cada Unidad Didáctica

El perfil de la materia viene determinado por las competencias clave más trabajadas dentro de nuestra asignatura. De este modo, y siguiendo lo establecido en la Orden EDU/362/2015 de 4 de mayo, por la que se consolida el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, se presentan a continuación las distintas unidades didácticas que forman parte de nuestra programación. En las tablas siguientes se muestra la relación entre los criterios de evaluación, los contenidos, y los estándares de aprendizaje, planteándose una actividad vinculada a cada estándar, y relacionada con sus respectivas competencias clave. Así mismo, los diferentes elementos de creación propia, no procedentes del currículo autonómico, aparecen en cursiva y, siguiendo lo establecido en la citada ley –que apuntaba que se le han de otorgar una especial importancia a los estándares considerados como básicos– aparecerán en negrita aquellos estándares a los que le hemos otorgado mayor categoría.

Además, en los anexos se han introducido dos tablas en las que se puede comprobar cómo están trabajados todos los estándares en, al menos, una Unidad Didáctica, del mismo modo que las diversas competencias clave que se trabajan con cada estándar (Véase anexos I y II).

Siguiendo la ECD/65/2015 que establecía la relación entre las competencias, los contenidos y los criterios, hemos de darle una importancia significativa a las competencias. La relación, a su vez, de estas con los objetivos de etapa son los que marcan las diversas estrategias de evaluación. Su adquisición se basará en el buen diseño de actividades –de ahí el valor de las tablas siguientes, donde se ponen en consonancia todos estos rasgos–.

Con el fin de facilitar la comprensión de las tablas que se adjuntan a continuación, se incluye una relación de las competencias clave con sus correspondientes siglas:

Tabla 3. Leyenda de las competencias clave

RELACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE CON SUS SIGLAS	
Comunicación lingüística (CL)	Competencias sociales y cívicas (CSC)
Competencia digital (CD)	Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)
Aprender a aprender (AA)	Conciencia y expresiones culturales (CEC)
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)	

Tabla 4. Desarrollo de la Unidad 1

UNIDAD 1: Métodos, fuentes y retos para el estudio de la Historia Contemporánea.				
Contenido	Criterio	Estándar	Actividad	Competencia
«Apología de la Historia» Introducción al estudio de la Historia Contemporánea	Comprender la Historia como un método científico	2.2. Comprende las implicaciones del empirismo y el método científico en una variedad de áreas. (B.1)	Los alumnos tendrán que buscar en Internet el significado de «empirismo» y, posteriormente, tendrán que justificar a qué áreas del conocimiento se puede aplicar.	CL. CD AA. CSC SIE.
La importancia del Arte en el Estudio de la Historia. El arte como fuente histórica	Comprender la necesaria correlación de la Historia con otras ciencias	Conoce la importancia del arte en el estudio de la Historia.	Los alumnos tendrán observar la obra «Lectura de la tragedia de Orfelino de la China, de Voltaire, en el Salón de Madame Geoffrin (Malmaison, 1812)» de Anicet Charles Gabriel Lemmonnier, y tendrán que comentar el tipo de información que esta les proporciona, tanto de la sociedad, de los modelos de sociabilidad, relaciones sociales, etc.	AA. CSC CEC
La importancia de la Geografía en el Estudio de la Historia. La Geografía como fuente histórica		Conoce la importancia de la geografía en el estudio de la Historia.	Los alumnos tendrán que comentar el Censo de Floridablanca y la importancia de este tipo de documentos para el estudio de la Historia.	AA. CSC CEC
Fuentes en el estudio de la Historia Contemporánea	Conocer las principales fuentes para el estudio de la Historia Contemporánea	Conoce y utiliza algunas fuentes básicas en el estudio de la Historia Contemporánea	Busca en alguna de las fuentes trabajadas en clase el padrón de Valdefuentes de Sangusín (Salamanca) entre 2000 y 2015, y realiza una tabla con los datos.	CD AA. CSC SIE. CEC
	Identificar algunos de los cambios fundamentales que supone la revolución tecnológica. (B9)	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. (B9)	Los alumnos verán diversos extractos del capítulo «Men against Fire» la serie «Black Mirror» y comentarán sobre la importancia y el avance de las nuevas tecnologías en los procesos históricos. ¿Hasta qué punto son buenas?	CL CSC

UNIDAD 1: Métodos, fuentes y retos para el estudio de la Historia Contemporánea.				
Contenido	Criterio	Estándar	Actividad	Competencia
La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía (B. 10)	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. (B. 10)	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. (B.10)	Lectura de artículos sobre el cambio climático y el calentamiento global, y realización de un comentario crítico sobre el mismo	CL
		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. (B.10)	Mediante imágenes de la época de la Revolución industrial y de la era tecnológica, los alumnos habrán de comparar unas situaciones y otras.	CSC CL
	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. (B9)	3.1. Crea contenidos que incluyan recursos como textos, mapas, gráficos, para presentar algún aspecto conflictivo de las condiciones sociales del proceso de globalización. (B9)	Los discentes harán un análisis sobre la globalización usando mapas y gráficos mediante los que presentar la realidad y relaciones comerciales globales de la época.	IEE CL CSC

Tabla 5. Desarrollo de la Unidad 2

UNIDAD 2: «La primavera de la esperanza y el invierno de la desesperación»: La caída del Antiguo Régimen				
Contenido	Criterio	estándar	Actividad	Competencia
El siglo XVIII en Europa: del feudalismo al absolutismo y el parlamentarismo de las minorías. Francia, Inglaterra, España. (B.1)	1. Explicar las características del “Antiguo Régimen” en sus sentidos político, social y económico. (B.1)	1.1. Distingue conceptos históricos como “Antiguo Régimen” e “Ilustración” (B.1)	A partir de la lectura de Kant, <i>¿Qué es la ilustración?</i> , y de <i>El espíritu de las leyes</i> de Montesquieu, los alumnos realizarán un análisis sobre el cuestionamiento de los textos del orden del Antiguo Régimen.	CL
		3.1. Describe las características de la cultura de la Ilustración y qué implicaciones tiene en algunas monarquías (B.1)	Se elaborará un análisis comparativo entre las monarquías ilustradas de la época: Austria, Francia, etc. Lo cual se introducirá en la Revista de la Actividad Emprendedora.	CL SIE
		3.2. Establece, a través del análisis de diferentes textos, la diferencia entre el Absolutismo y el Parlamentarismo (B.1)	El alumnado tendrá que leer el texto de John Locke, <i>Tratados sobre el gobierno civil</i> , y <i>El Leviathan</i> de Thomas Hobbes, con el fin de comprobar las diferencias existentes entre el parlamentarismo y el absolutismo.	CSC CL

UNIDAD 2: «La primavera de la esperanza y el invierno de la desesperación»: La caída del Antiguo Régimen				
Contenido	Criterio	estándar	Actividad	Competencia
		<i>Comprende el funcionamiento de la sociedad estamental y los cambios sociales y demográficos del siglo XVIII.</i>	Los alumnos tendrán que comentar una pirámide en la que se reflejen los estamentos sociales del antiguo régimen.	CL AA. CSC
		<i>Aprecia la existencia de una economía feudal y sociedad estamental en el Antiguo Régimen.</i>	Los alumnos comentarán, de manera crítica y por escrito, una tabla en la que se recogen los datos de las propiedades de la tierra en Francia antes de la Revolución, por estamentos	CL. CMCT CSC
<i>El pensamiento ilustrado</i>	3. Conocer el alcance de la Ilustración como nuevo movimiento cultural y social en Europa y en América. (B1)	<i>Comprende la aparición de la prensa como el origen de las «corrientes de opinión pública» en el siglo XVIII.</i>	Los alumnos recibirán información sobre algunas noticias de <i>The Daily Courant</i> británico (1702) y el <i>Journal de París</i> (1777) y comentarán por escrito, mediante grupos cooperativos, la importancia de la prensa en la aparición de unas corrientes de opinión durante el siglo XVIII y la importancia de los mismos en la difusión de ideas ilustradas.	CL CSC SIE.
		<i>Comprende las causas por las cuales apareció el movimiento cultural de la ilustración, y los principios por los que se originó.</i>	Lectura de las <i>Cartas Filosóficas</i> de Voltaire; el <i>Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres</i> de Rousseau; un fragmento de <i>Cahiers de Doléances</i> de Berry Valençay (1789) y de Bailia de Nancy y Uachu (1789) para analizar, por escrito, las reivindicaciones de la sociedad de la época.	CL CSC CEC
El arte del siglo XVIII: el Barroco y el Neoclasicismo. Obras más representativas (B1)	3. Conocer el alcance de la Ilustración como nuevo movimiento cultural y social en Europa y en América. (B1)	3.1. Describe las características de la cultura de la Ilustración y qué implicaciones tiene en algunas monarquías. (B1)	Los discentes, de manera individual, habrán de realizar un resumen de las principales características de la Ilustración, en el que expliquen cómo esos principios se expandieron por América y Europa, y donde identifiquen algunas de las obras arquitectónicas más representativas del neoclasicismo y el barroco.	AA CSC CL
El arte y la ciencia en Europa en los siglos XVII y XVIII (sic) (B1)	2. Conocer los avances de la “revolución científica” desde el siglo XVII y XVIII. (B1)	2.1. Aprecia los avances científicos y su aplicación a la vida diaria, y contextualiza el papel de los científicos en su propia época. (B1)	Los discentes tendrán que escuchar el podcast de <i>El abrazo del Oso</i> «La Ilustración española, ciencia y cultura» y harán un análisis comparativo de la importancia del avance de la ciencia y el método científico en las diferentes monarquías de los siglos XVII y XVIII.	CD CL AA CEC

UNIDAD 2: «La primavera de la esperanza y el invierno de la desesperación»: La caída del Antiguo Régimen				
Contenido	Criterio	estándar	Actividad	Competencia
La Revolución francesa (B2)	2. Comprender el alcance y las limitaciones de los procesos revolucionarios del siglo XVIII (B2)	<i>Conoce los diversos espacios de sociabilidad por los que se extendieron las corrientes ideológicas de la Revolución francesa</i>	Los alumnos harán, de manera individual, un análisis crítico de un fragmento de la «Declaración de Derechos de la Mujer y de la Ciudadana» (1791), de Olimpia de Gouges.	CL CSC
		2.1. Discute las implicaciones de la violencia con diversos tipos de fuentes (B2)	Los alumnos tendrán que leer una serie de fuentes primarias y comentarlas de manera oral con el resto de compañeros. Previamente se habrá dividido la clase en cinco grupos cooperativos de cinco personas: <i>El discurso en la Convención</i> , de Robespierre en 1794; y algunos textos de Jean-Paul Marat	CL. CSC CEC
	<i>Comprender las etapas históricas de la Revolución Francesa y conocer a los personajes destacados de la misma</i>	<i>Elabora un eje cronológico con las principales etapas y los personajes destacados de la Revolución Francesa.</i>	Los alumnos tendrán que buscar las siguientes etapas y hechos para ordenarlos de forma cronológica, realizar un friso cronológico situando las fechas y los nombres de las etapas y acontecimientos: Convención; Directorio; Asamblea Constituyente; Asamblea Legislativa; Consulado; Directorio; Imperio; Muerte de Luis XIV; Batalla de Waterloo, Napoleón es coronado emperador; Primera Constitución francesa.	AA. CSC SIE. CEC CMCT
<i>Ecos de la Revolución Francesa</i>	<i>Comprender las concatenaciones existentes entre la Revolución francesa, el Imperio Napoleónico, y la construcción del imperio</i>	<i>Conoce los hitos históricos que erigieron a Napoleón como emperador francés y los consiguientes ecos en la etapa contemporánea.</i>	Los alumnos, en 5 grupos de 5 harán unos pósters en los que identifiquen en un eje cronológico los principales hitos que erigieron al poder a Napoleón y sus hazañas militares y personales hasta su muerte.	AA CSC SIE. CEC

Tabla 6. Desarrollo de la Unidad 3

UNIDAD 3: «El peso de la Nación»: El liberalismo y auge de los nacionalismos				
Contenido	Criterio	Estándar	Actividad	Competencia
Las revoluciones burguesas en el siglo XVIII (B2)	1. Identificar los principales hechos de las revoluciones burguesas en Estados Unidos, Francia y España e Iberoamérica (B2)	1.1. Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas del siglo XVIII, acudiendo a explicaciones causales, sopesando los pros y los contras (B2)	En grupos de 4, los alumnos realizarán una actividad en la que actuarán como periodistas en la época de las revoluciones liberales –ya sea la Independencia de las trece colonias norteamericanas, como la Revolución francesa, etc.–, y donde habrán de tratar, de un modo contextualizado, algunos de los hechos más característicos de las mismas. Tratarán El material en soporte digital.	CD CSC CL AA SIE
Las Revoluciones liberales y la Restauración en el siglo XIX en Europa y América: procesos unificadores e independentistas. (B2)	3. Identificar los principales hechos de las revoluciones liberales en Europa y en América (B2)	4.1. Sopesa las razones de los revolucionarios para actuar como lo hicieron (B2)	Los alumnos comentarán «La ley del timbre» o «Stamp act» y la litografía de «El motín del té» sopesando la importancia de los diversos hechos que desembocaron a las revoluciones liberales y su impacto internacional.	CL AA CSC
Congreso de Viena	4. Comprobar el alcance y las limitaciones de los procesos revolucionarios de la primera mitad del siglo XIX. (B2)	<i>Sopesa la importancia del congreso de Viena</i>	Los discentes comentarán un mapa sobre la Europa de 1815 y el reajuste de las fronteras abordado en el congreso de Viena, donde se ve el reequilibrio de poder tras la derrota de Napoleón.	CL. CSC CEC
Los nacionalismos. (B2)		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 (B2)	Los alumnos pondrán en valor, por escrito, la importancia de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, tanto para la época en que se redactó como vestigio histórico.	CSC CL
Revoluciones de 1820 y 1830 Revolución de 1848	3. Identificar los principales hechos de las revoluciones liberales en Europa y en América (B2)	<i>Reconoce los hechos principales que marcaron las revoluciones liberales de 1820, 1830 y 1848</i>	Los discentes tendrán que comentar dos mapas en los que aparecen reflejados los movimientos revolucionarios de 1820 y 1830 y la oleada revolucionaria de 1848.	CL. CSC

UNIDAD 3: «El peso de la Nación»: El liberalismo y auge de los nacionalismos				
Contenido	Criterio	Estándar	Actividad	Competencia
<i>Proceso de unificación Alemana e Italiana</i>	<i>Conocer los orígenes ideológicos de los movimientos nacionalistas surgidos en el siglo XIX.</i>	<i>Analiza la aparición de los movimientos nacionalistas en Alemania e Italia y su importancia en los procesos nacionalistas posteriores.</i>	Los alumnos habrán de identificar los argumentos primigenios del nacionalismo partiendo de <i>Discursos a la nación alemana 1807-1808</i> de J. G. Fichte; <i>Tratado de Zollverein</i> (22 de marzo de 1833); <i>Manifiesto de Marsella</i> de G. Mazzini (1831) o <i>República y reino de Italia</i> (1851). A continuación, comentarán las repercusiones posteriores de estas corrientes.	CL. AA. CSC SIE.
	<i>Conocer el proceso de unificación de Italia y Alemania</i>	<i>Reconoce las principales etapas por las que pasaron Italia y Alemania en su proceso de unificación.</i>	Los alumnos crearán un eje cronológico en el que marquen las distintas etapas del proceso de unificación alemán y otro sobre el proceso italiano. Apoyándose, al mismo tiempo, de un mapa de cada uno de los espacios señalados.	CL. CSC CMCT
<i>Proceso de unificación Alemana e Italiana</i> <i>Actividad Emprendedora</i>			Se realizará una crónica para la revista de la clase en la que se hable del proceso unificador de Italia. Lo cual se introducirá en la Revista de la Actividad Emprendedora.	CL. AA. CSC SIE.

Tabla 7. Desarrollo de la Unidad 4

UNIDAD 4: «Tiempos modernos»: Revolución Industrial y los orígenes del movimiento obrero				
Contenido	Criterio	Estándar	Actividad	Competencia
La revolución industrial. Desde Gran Bretaña al resto de Europa. (B3)	1. Describir los hechos relevantes de la revolución industrial y su encadenamiento causal (B3)	1.1. Analiza y compara la industrialización de diferentes países de Europa, América y Asia, en sus distintas escalas temporales y geográficas. (B3)	Los alumnos tendrán que hacer un análisis comparativo de una tabla en la que se contrastan los avances industriales de diversos espacios europeos y mundiales.	CL CSC SIE
	2. Entender el concepto de “progreso” y los sacrificios y avances que conlleva. (B3)	2.1. Analiza los pros y los contras de la primera revolución industrial en Inglaterra. (B3)	Los alumnos tendrán que realizar un debate en clase acerca de los beneficios de la Revolución Industrial y sus repercusiones sociales y medioambientales.	CL SIE AA CSC
		2.2. Explica la situación laboral femenina e infantil en las ciudades industriales. (B3)	Lectura de fragmentos de «Tiempos Difíciles» de Charles Dickens, y realización de un debate sobre la situación de la época.	CL CSC SIE

UNIDAD 4: «Tiempos modernos»: Revolución Industrial y los orígenes del movimiento obrero				
Contenido	Criterio	Estándar	Actividad	Competencia
	3. Analizar las ventajas e inconvenientes de ser un país pionero en los cambios. (B3)	3.1. Compara el proceso de industrialización en Inglaterra y en los países nórdicos. (B3)	Elaboración de un Kahoot en el que se compara el proceso de industrialización de Inglaterra con otros países.	CD CSC
La discusión en torno a las características de la industrialización en España: ¿éxito o fracaso? (B3)	4. Analizar la evolución de los cambios económicos en España, a raíz de la industrialización parcial del país (B3)	4.1. Especifica algunas repercusiones políticas como consecuencia de los cambios económicos en España (B3)	Comentario de un mapa en el que se reflejan los principales focos industrializados españoles de la época y la importancia del ferrocarril.	CSC SIE
<i>El cambio de la sociedad estamental a la sociedad de clases.</i>	<i>Conocer los cambios producido en la sociedad estamental para llegar a una de clases.</i>	<i>Conoce los elementos distintivos existentes entre la sociedad estamental y la clasista.</i>	Los alumnos, de manera individual, crearán un cuadro comparativo en el que determinen los elementos que diferencian una sociedad de clases de una estamental.	CSC SIE CL
<i>El trabajador: las condiciones de vida del obrero industrial</i>	<i>Comprender las condiciones de vida de los trabajadores industriales y sus consecuentes reivindicaciones, en el siglo XIX</i>	<i>Explica las condiciones de vida del proletariado y sus consecuentes reivindicaciones.</i>	Los alumnos, partiendo de documentos previos como: «El informe sobre la ciudad de Edimburgo» leído por el Parlamento británico (Sg. XIX); el informe sobre el trabajo de los niños de Lord Ashley al Parlamento Británico (Julio de 1842), etc., tendrán que preparar una serie de reivindicaciones, de manera grupal, como si de obreros fabriles del siglo XIX se tratara. De este modo, tendrán que realizar pancartas en las que señalen sus principales reclamaciones.	CL. AA. CSC SIE. CEC
<i>La industrialización y el germen del movimiento obrero</i>	<i>Conocer las corrientes de pensamiento político surgidas a lo largo del siglo XIX.</i>	<i>Distingue las diferentes corrientes del pensamiento obrero consecuencia de la revolución industrial.</i>	Partiendo del discurso de Bakunin de 1869, los alumnos tendrán que señalar por escrito los puntos comunes y distintivos existentes entre el marxismo y el anarquismo.	CL. AA. CSC SIE.
<i>El movimiento obrero y los conflictos sociales</i>	<i>Identificar las diversas etapas en las manifestaciones de reivindicación de los trabajadores durante el siglo XIX.</i>	<i>Razona la evolución de las distintas manifestaciones reivindicativas de los trabajadores del siglo XIX.</i>	Los alumnos tendrán que escribir un artículo para <i>Le Fígaro</i> , en el que comenten los diversos tipos de reivindicación obreras durante el siglo XIX: el ludismo, cartismo, la aparición de las cajas de resistencia, sindicalismo, etc.	CL AA. CSC SIE CEC
<i>El movimiento obrero y los conflictos sociales</i> <i>Actividad Emprendedora</i>			Dentro de la revista de la Actividad emprendedora, los alumnos tendrán que hablar de alguna revuelta obrera del siglo XIX.	CL AA. CSC SIE CEC

Tabla 8. Desarrollo de la Unidad 5

UNIDAD 5: «El hombre que pudo reinar»: Cultura y Política en el Siglo XIX. El Imperialismo y el arte.				
Contenido	Criterio	Estándar	Actividad	Competencia
El imperialismo en el siglo XIX: causas y consecuencias (B4)	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. (B4)	1.1. Explica razonadamente que el concepto “imperialismo” refleja una realidad que influirá en la geopolítica mundial y en las relaciones económicas transnacionales. (B4)	Los alumnos tendrán que comparar las diversas concepciones existentes acerca del concepto de «Imperialismo»: Desde Lenin, hasta Hobson, pasando por los postulados de Fieldhouse o Schumpeter. Son definiciones que el profesorado dará de manera sencilla y escueta para que ellos mismos puedan comparar en no más de dos folios.	SIE AA CSC CL
	<i>Identificar las corrientes de pensamiento de la época imperialista.</i>	1.2. Elabora discusiones sobre eurocentrismo y globalización. (B4)	Partiendo del discurso pronunciado el 4 de mayo de 1898 por lord Salisbury en el Albert Hall (<i>The Times</i> , 5 de mayo de 1898) se tendrá que hacer una reseña sobre la concepción supremacista y eurocéntrica de las potencias coloniales del momento.	CSC CL CEC
El imperialismo en el siglo XIX: <i>Fases</i>	2. Establecer jerarquías causales (aspecto, escala temporal) de la evolución del imperialismo (B4)	<i>Elabora un eje cronológico relativo a la colonización</i>	Los alumnos crearán un eje cronológico con los principales hitos de la colonización de los territorios africanos y asiáticos	CL AA. CSC SIE. CMCT
	<i>Conocer las diferentes fases del proceso colonizador.</i>	<i>Diferencia el proceso de colonización asiático del africano.</i>	Los discentes tendrán que comparar, por escrito, las dos fases de colonización del siglo XIX: la asiática y la africana con el fin de comprender las similitudes y diferencias de los procesos.	AA. CSC
La ciencia, arte y cultura en el siglo XIX en Europa, América y Asia. (B4)	5. Conocer los principales avances científicos y tecnológicos del siglo XIX, consecuencia de las revoluciones industriales. (B4)	5.1. Elabora un eje cronológico, diacrónico y sincrónico, con los principales avances científicos y tecnológicos del siglo XIX. (B4)	Los alumnos deberán crear un eje cronológico, diacrónico y sincrónico, en el que reflejen los principales avances científicos y tecnológicos del siglo XIX, y localicen las principales zonas en las que se iniciaron la industrialización en Europa.	SIE AA CSC CL
<i>Las dimensiones del arte en la época del Imperialismo</i>	6. Relacionar movimientos culturales como el romanticismo, en distintas áreas, reconocer la originalidad de	6.1. Compara movimientos artísticos europeos y asiáticos. (B4)	Los alumnos compararán La gran Ola de Kanagawa (1833) con el Caminante frente al mar de niebla de David Friedrich.	AA SIE CL CEC

UNIDAD 5: «El hombre que pudo reinar»: Cultura y Política en el Siglo XIX. El Imperialismo y el arte.				
Contenido	Criterio	Estándar	Actividad	Competencia
	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. (B4)	6.2. Comenta analíticamente cuadros, esculturas y ejemplos arquitectónicos del arte del siglo XIX (B4)	Verán imágenes del Parlamento de Inglaterra, la ópera de París, el interior del palacio de cristal de la exposición de Londres, la Torre Eiffel; Leiter Building en Chicago; pasando por la Casa Batlló; la Sagrada Familia de Barcelona; etc. Los alumnos tendrán, mediante ayuda del profesor, que exponer cuáles son las características que destacan en estas obras de arte.	AA SIE CL CEC
<i>Las dimensiones del arte en la época del Imperialismo</i> <i>Actividad Emprendedora</i>		<i>Analiza la importancia del arte del siglo XIX.</i>	Los alumnos, en la revista de la actividad emprendedora, actuarán como críticos de arte, y valorarán algunas de las obras propias de la época.	AA SIE CL CEC

Tabla 9. Desarrollo de la Unidad 6

UNIDAD 6: «La Guerra que nadie quería y una catástrofe que nadie pudo haberse imaginado»: La Iª Guerra Mundial				
Contenido	Criterio	Estándar	Actividad	Competencia
“La Gran Guerra” (1914.1919) o Primera Guerra Mundial. (B4)	<i>Establecer jerarquías causales de la Primera Guerra Mundial</i>	<i>Sabe reconocer las concatenaciones existentes para el estallido de la Guerra,</i>	Los alumnos tendrán que buscar información sobre las crisis prebélicas previas al estallido de la Iª Guerra Mundial y ponerlas en consonancia: Tánger (1905); Argadir (1956); Bosnia (1909); Guerra Serbo-Búlgara (1913); y la Crisis de Sarajevo (1914).	AA. CSC SIE. CEC
	2. Establecer jerarquías causales (aspecto, escala temporal) de la evolución del imperialismo (B4)	2.1. Sabe reconocer cadenas e interconexiones causales entre colonialismo, imperialismo y la Gran Guerra de 1914. (B4)	Los alumnos leerán un breve fragmento de la obra de Sean McMeekin (2014) sobre la posible influencia de Rusia –y sus intereses en los Balcanes– en el estallido de la Iª Guerra Mundial, y harán un debate basándose en lo que se ha leído. Las conclusiones del mismo se plasmarán en un escrito que será recogido por el profesor.	CL AA. CSC SIE CEC

UNIDAD 6: «La Guerra que nadie quería y una catástrofe que nadie pudo haberse imaginado»: La Iª Guerra Mundial				
Contenido	Criterio	Estándar	Actividad	Competencia
<i>Desarrollo de la Primera Guerra Mundial, Fases.</i>	3. Conocer los principales acontecimientos de la Gran Guerra, sus interconexiones con la Revolución Rusa y las consecuencias de los Tratados de Versalles. (B4)	3.1. Diferencia los acontecimientos de los procesos en una explicación histórica, de la Primera Guerra Mundial. (B4)	Los alumnos tendrán que hacer una disertación en la que reflexionen sobre los diversos acontecimientos producidos durante la Primera Guerra Mundial, y las consecuencias que ello tuvo en la sociedad liberal del momento.	CL. CSC SIE.
		3.2. Analiza el nuevo mapa político (B4)	De manera individual, los alumnos comentarán tres mapas referentes a: «Europa antes de la guerra»; «Europa durante la Guerra» y «Europa tras la Guerra». También tendrán que comentar un mapa colonial.	CSC CL
	<i>Conocer los diferentes tipos de enfrentamiento habidos durante la Gran Guerra: Guerra de Trincheras, Guerra de desgaste; Guerra Rápida; etc.</i>	<i>Distingue los distintos tipos de conflicto habidos durante la Gran Guerra.</i>	Los alumnos tendrán que definir conceptos como: Plan Schlieffen; Batalla de Fronteras; Batalla de Marne; Guerra de Posiciones; Guerra de Desgaste;	CL. CEC
“La Gran Guerra” (1914.1919) o Primera Guerra Mundial. (B4). <i>El punto de vista social.</i>	<i>Comprender la Primera Guerra Mundial en sus implicaciones sociales.</i>	<i>Sabe reconocer las magnitudes de la Guerra en los diversos ámbitos de la sociedad.</i>	Los alumnos leerán la carta de un soldado (Verdún, marzo de 1916) y fragmentos de <i>Mi diario de Guerra</i> (1914-1918) de M. Poisot y comentarán, de manera contextualizada, en no más de una cara de folio, los sentimientos que creen que pudieran tener los emisores de esos documentos.	CL. CSC CEC
Las consecuencias de la firma de la Paz (B4)	3. Conocer los principales acontecimientos de la Gran Guerra, sus interconexiones con la Revolución Rusa y las consecuencias de los Tratados de Versalles. (B4)	3.3. Describe la derrota de Alemania desde su propia perspectiva y desde la de los aliados (B4).	Una vez dividida la clase en grupos cooperativos de cuatro, se le asignará el rol a cada uno de ellos de cada uno de los países que participaron del Tratado de Versalles. Así bien, partiendo de una preparación previa y del apoyo del profesor, cada grupo habrá de defender su postulado y condicionantes para la firma del mismo.	SIE CSC CL
“La Gran Guerra” (1914.1919) o Primera Guerra Mundial. (B4). Actividad Emprendedora	<i>Conocer algunos elementos propios de la Gran Guerra.</i>	<i>Describe alguna de las armas empleadas durante la Iª Guerra Mundial</i>	En la revista de la actividad emprendedora, los alumnos comentarán algunas de las armas de combate utilizadas durante la Iª Guerra Mundial	SIE CSC CL

Tabla 10. Desarrollo de la Unidad 7

UNIDAD 7: «Todo el poder para los soviets»: La revolución Rusa				
Contenido	Criterio	Estándar	Actividad	Competencia
La Revolución Rusa (B4) <i>En los orígenes, la Rusia de los Zares.</i>	4. Esquematizar el origen, el desarrollo y las consecuencias de la Revolución Rusa. (B4)	<i>Reconoce la situación de la Rusia de los Zares previa a la Iª Guerra mundial</i>	Los alumnos leerán la Petición de los trabajadores de San Petersburgo dirigida al Zar el 8 de enero de 1905 y tendrán que emitir un juicio crítico, por escrito, sobre la situación política, social y económica de la población rusa en la época de los Zares.	CL. CSC CEC
La Revolución Rusa (B4) <i>La revolución de 1905.</i>	<i>Conocer los orígenes de la revolución Rusa del siglo XX</i>	<i>Pone en relación la victoria de Japón en la guerra ruso-japonesa de 1905 y las revoluciones de «belle époque» (la revolución del doble 10 en China, la mexicana o la portuguesa) con la revolución de 1917.</i>	Los alumnos tendrán que trabajar, de manera comparada, algunos de los factores que determinaron las revoluciones de «belle époque» de principios del siglo XX, con el fin de encontrar los orígenes de la revolución rusa de 1917, más allá de la Iª Guerra Mundial.	CL CSC AA SIE
La Revolución Rusa (B4) <i>Las revoluciones de 1917.</i>	4. Esquematizar el origen, el desarrollo y las consecuencias de la Revolución Rusa. (B4)	<i>Identifica los elementos concatenados que desembocaron en la revolución de 1917 y el enfrentamiento entre el ejército rojo y el ejército blanco</i>	El alumnado leerá «Consejos de un ausente», Carta de Lenin al Comité Central (8 de octubre de 1917) y, haciéndose pasar por periodistas del momento, describirán los primeros días de la revolución de octubre de 1917 y sus consecuencias.	CL. CSC SIE. CEC
La Revolución Rusa (B4) <i>Guerra Civil Rusa</i>	4. Esquematizar el origen, el desarrollo y las consecuencias de la Revolución Rusa. (B4)	<i>Conoce las causas por las que hubo una Guerra Civil en Rusia</i>	Los alumnos tendrán que buscar información en las fuentes digitales sobre las fuerzas que se enfrentaron al régimen ruso a partir de 1918 y las razones que tuvieron para intervenir	CL CSC CD SIE
La Revolución Rusa (B4) <i>La creación de la URSS.</i>	4. Esquematizar el origen, el desarrollo y las consecuencias de la Revolución Rusa. (B4)	<i>Reconoce los elementos fundamentales de la economía, política y sociedad del régimen bolchevique hasta la creación de la constitución de 1924</i>	Los alumnos tendrán que crear un cuadro comparativo en el que sitúen las diferencias existentes entre el comunismo de Guerra y la NEP.	CL. CSC SIE.
La Revolución Rusa (B4) <i>Los orígenes marxistas de la</i>	<i>Conocer la importancia de los procesos históricos y su trascendencia en la actualidad.</i>	4.1. Contrasta algunas interpretaciones del alcance de la Revolución Rusa en su época y en la actualidad (B4)	Debate sobre la lectura de la noticia de periódico El País, «Aumentan en Rusia los nostálgicos hacia la Unión Soviética». Disponible en: https://elpais.com/internacional/2018/12/19/actualidad/1545228653_659406.html	CL CSC

UNIDAD 7: «Todo el poder para los soviets»: La revolución Rusa				
Contenido	Criterio	Estándar	Actividad	Competencia
<i>Revolución rusa.</i>	<i>Conocer orígenes ideológicos del comunismo soviético.</i>	<i>Interpreta fuentes históricas en su contexto.</i>	Lectura y debate sobre «El Manifiesto Comunista». Los alumnos debatirán la importancia de las ideas recogidas en el manifiesto para el estallido de la Revolución. Responderán, mediante una redacción a la pregunta «¿Por qué Marx no podría haber imaginado que la Revolución empezara en Rusia?».	CL CSC
		<i>Analiza fuentes históricas en su contexto.</i>	Lectura de «Las Tesis de Abril» de Lenin de 1917, tras lo que los alumnos responderán a unas breves preguntas sobre la autoría del texto; las circunstancias en que se hubieron de redactar; las causas por las que se redactó dicho texto; etc.	CL CSC
La Revolución Rusa (B4) <i>Actividad Emprendedora</i>	<i>Conocer las principales reivindicaciones de los revolucionarios soviéticos.</i>	<i>Interpreta los principales postulados de los revolucionarios rusos.</i>	En la actividad de emprendimiento, los alumnos actuarán como reporteros de la Revolución Rusa, y hablarán de los principales debates llevados a cabo entre bolcheviques y mencheviques.	CL CSC SIE

Tabla 11. Desarrollo de la Unidad 8

UNIDAD 8: «Cristo se detuvo en Eboli», Periodo de entreguerras. El auge de los fascismos.				
Contenido	Criterio	Estándar	Actividad	Competencia
<i>Características sociales y económicas del periodo de Entreguerras</i> La difícil recuperación de Alemania. (B5)	1. Conocer y comprender los acontecimientos, hitos y procesos más importantes del Período de Entreguerras, o las décadas 1919/1939, especialmente en Europa (B5)	1.1. Analiza interpretaciones diversas de fuentes históricas e historiográficas de distinta procedencia. (B5)	Comparación de portadas de periódico de la crisis de la bolsa del 1929 y de 2008 en España. Los alumnos harán un análisis comparativo por escrito.	CL CSC
<i>Características sociales y económicas del periodo de Entreguerras</i> El crash de 1929 y la gran depresión. (B5)	2. Estudiar las cadenas causales que explican la jerarquía causal en las explicaciones históricas sobre esta época, y su conexión con el presente (B5)	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. (B5)		

UNIDAD 8: «Cristo se detuvo en Eboli», Periodo de entreguerras. El auge de los fascismos.				
Contenido	Criterio	Estándar	Actividad	Competencia
	<i>Conocer el alcance social de la crisis de 1929</i>	<i>Analiza la situación de la sociedad afectada por la crisis de 1929</i>	Los alumnos leerán un fragmento de <i>Las uvas de la ira</i> (1939) de J. Steinbeck y comentarán las percepciones recibidas del texto sobre las consecuencias sociales de la crisis.	CL CSC
El fascismo italiano (B5) <i>Orígenes</i>	<i>Conocer algunas de las características que dieron origen al auge de los fascismos</i>	<i>Relaciona algunos hechos históricos con los orígenes del fascismo en Italia.</i>	Los alumnos tendrán contestar brevemente a la pregunta: ¿En qué medida favorecieron la aparición del fascismo en Italia los tratados de paz y la crisis económica?	CL. AA. CSC SIE. CEC
El nazismo alemán. (B5) <i>Orígenes</i>		<i>Relaciona algunos hechos históricos con los orígenes del fascismo en Alemania.</i>	Los alumnos leerán un fragmento de <i>Mi Lucha</i> (1925) e identificarán, por escrito, algunos de los rasgos que posteriormente se podrán encontrar en la ideología Nazi.	CL AA. CSC CEC
El nazismo alemán. (B5) El fascismo italiano (B5) <i>El papel de la propaganda en el Fascismo</i>	<i>Comprender la importancia de la propaganda dentro de los partidos de masas del siglo XX.</i>	<i>Analiza la importancia del papel de la propaganda política en los partidos de masas del siglo XX.</i>	Partiendo de un cartel del partido Nazi – en el que se aseguraba que Alemania volvería a ser poderosa y que la «raza alemana» estaba llamada a dominar el mundo– y otro del partido fascista italiano – <i>chi ha salvato l’Italia? Il fascismo</i> –, los alumnos tendrán que identificar el documento (su naturaleza, el organismo que lo publica, el destinatario y la fecha); analizar su contenido (los personajes que aparecen, su tamaño y cómo van vestidos, la simbología contenida, las frases escritas, etc.); e interpretar su significado (lo que transmite la imagen, su objetivo político, económico o social, y la circunstancia histórica). Por último, tendrían que concluir alegando en qué sectores de la sociedad alcanzaría congruencia ese mensaje.	CL AA CSC SIE. CEC
<i>El fascismo, o los elementos comunes entre Fascismo y Nazismo</i>	3. Analizar lo que condujo al auge de los fascismos en Europa (B5)	3.1. Explica diversos factores que hicieron posible el auge de los fascismos en Europa (B5)	Los alumnos compararán en un texto escrito las características de las corrientes fascistas más destacadas del periodo de entreguerras. Posteriormente se hará una puesta en común mediante debate.	CL CSC AA
<i>Fascismo en Europa</i> <i>Actividad Emprendedora</i>	<i>Conocer los elementos que hicieron que algunos revolucionarios de izquierda virasen al fascismo</i>	<i>Explica diversos factores por los cuales algunas personas encontraron congruencia en el fascismo</i>	De cara a la actividad emprendedora, los alumnos buscarán información sobre algunos «tránsfugas» como Óscar Pérez Solís, Paul Marion o Nicola Bombacci, e inventarán una entrevista a alguno de ellos, explicando el porqué de su transformación política.	CL CSC AA SIE

Tabla 12. Desarrollo de la Unidad 9

UNIDAD 9: «La razón de la fuerza»: La España del siglo XIX y principios del XX.				
Contenido	Criterio	Estándar	Actividad	Competencia
<p>La llegada de la Contemporaneidad a España.</p> <p>La sociedad clasista.</p>	<p>Comprender el origen de la contemporaneidad y de la nueva sociedad clasista.</p>	<p>Explica las diferencias existentes entre la sociedad clasista y la sociedad estamental y su origen en España.</p>	<p>Los alumnos tendrán que comparar las diferencias existentes entre una sociedad de clases y una sociedad estamental, de tal manera que realicen un cuadro comparativo entre las similitudes y las diferencias de ambos tipos de sociedad. Finalmente tendrán que argumentar cuál creen que es la clase dominante dentro del siglo XIX español y cuál la más numerosa.</p>	<p>CL AA. CSC SIE CEC</p>
<p>La sociedad Contemporánea en España</p>	<p>Comprende algunos aspectos de la sociedad española del siglo XIX.</p>	<p>Describe el modelo de vida de la sociedad española del siglo XIX.</p>	<p>Los alumnos tendrán que redactar una breve biografía de algún político español liberal del siglo XIX.</p>	<p>CL AA CSC</p>
			<p>Los alumnos tendrán que investigar algún proceso de desamortización ocurrido en su provincia o localidad a lo largo del siglo XIX, lo cual será entregado de manera escrita.</p>	<p>CL AA CSC SIE CEC</p>
<p>La sociedad Contemporánea en España</p> <p>El papel de la mujer</p>	<p>Conocer la situación de la mujer a lo largo de la Historia.</p>	<p>1.3. Reconoce los cambios sociales derivados de la incorporación de la mujer al trabajo asalariado. (B7)</p>	<p>Los alumnos compararán la Exposición presentada por la clase obrera a las Cortes constituyentes, redactada por Pi i Margall en 1855 y textos de prensa de la época donde se habla del elevado número de mujeres que toman la calle en Sevilla para ir a sus puestos de trabajo en la Tabacalera. Se les preguntará cuándo creen que las mujeres comienzan a trabajar para, posteriormente leer estos textos, y hacer un debate sobre la incorporación del trabajo femenino al sistema fabril. Se les pedirá hacer una redacción en la que den respuesta a la siguiente pregunta: «¿Qué consecuencias pudo tener el abandono del trabajo en el hogar por parte de la mujer y su incorporación al trabajo fabril? Puedes apoyarte en los materiales trabajados en clase».</p>	<p>CL CSC AA SIE</p>
<p>El siglo XIX español.</p> <p>Los Borbones.</p>	<p>Conocer algunos aspectos destacados de las monarquías del siglo XIX</p>	<p>Conoce la trascendencia de las decisiones políticas a lo largo de la historia</p>	<p>Los alumnos leerán el texto de las abdicaciones de Bayona y comentarán su trascendencia a nivel internacional.</p>	<p>CL CSC</p>
<p>Guerra de Independencia en España</p>	<p>Comprender el desarrollo de la Guerra de la Independencia en España (1808-1812).</p>	<p>Describe las etapas de la guerra de la independencia española contra los franceses.</p>	<p>Los alumnos tendrán que crear, de manera grupal, un eje cronológico, relacionado con un mapa, en los que señalen las principales etapas, ciudades e hitos de la guerra de la independencia (1808-1812).</p>	<p>CL. CSC CMCT</p>

UNIDAD 9: «La razón de la fuerza»: La España del siglo XIX y principios del XX.				
Contenido	Criterio	Estándar	Actividad	Competencia
<i>La Ilustración en España. La Constitución de Cádiz.</i>	<i>Comprender la importancia de la creación de la primera constitución en España.</i>	<i>Reconoce la importancia de la Constitución de Cádiz de 1812 en el triunfo de los ideales liberales.</i>	Los alumnos tendrán que leer comprensivamente los artículos 4,5,6, y 7 de la constitución de Cádiz de 1812 y explicar, de manera escrita, por qué representa el triunfo de las ideas liberales, contra quién se dirigen esos postulados y la importancia del documento en la época.	CL. CSC SIE. CEC
<i>Fernando VII. El sexenio absolutista (1814-1820)</i>	<i>Comprender la diferencia entre el absolutismo de Fernando VII y el liberalismo de las Cortes de Cádiz.</i>	<i>Distingue las características propias del absolutismo de las propulsadas por el liberalismo-</i>	Los alumnos tendrán que crear una tabla en la que distingan las principales características del régimen absolutista de Fernando VII de las de las Cortes de Cádiz.	CL CSC SIE
<i>Fernando VII. Trienio Liberal (1820-1823) Actividad Emprendedora</i>	<i>Conocer el alcance de las reformas liberales y su trascendencia política y social en el siglo XIX</i>	<i>Analiza la importancia de las ideas liberales en las políticas del siglo XIX.</i>	Los alumnos tendrán que buscar información sobre las ideas liberales y la importancia de las mismas durante el trienio liberal, para posteriormente introducirlo como resumen en la Actividad Emprendedora.	CL. AA. CSC SIE. CEC
<i>Fernando VII. Últimos años del reinado fernandino (1823-1833)</i>	<i>Conocer el alcance de las medidas políticas de la última etapa del reinado de Fernando VII.</i>	<i>Conoce las medidas políticas del reinado de Fernando VII y las analiza en su contexto.</i>	Se dividirá la clase en dos grupos, asignándosele un rol a cada uno de ellos: -Un grupo tendrá que prepararse y defender a Fernando VII y su gobierno. Para ello se podrán apoyar en las reformas del momento: creación de ministerio de fomento, del banco san Fernando, la creación de la bolsa en Madrid, la no reposición de la inquisición etc. -El otro grupo tendrá que defender la postura contraria: opuesto al monarca, y al predominio del absolutismo y la represión.	CL. CSC SIE. CEC
<i>Monarquía de Isabel II Regencia de María Cristina y Espartero (1833-1843)</i>	<i>Entender las características más destacadas de las principales corrientes políticas habidas durante la monarquía isabelina.</i>	<i>Distingue las corrientes ideológicas y la defensa de unos u otros principios durante el reinado de Isabel II</i>	Los alumnos tendrán que realizar una actividad en la que se convertirán en una persona de la época de las regencias de María Cristina y Espartero, y donde se encontrarán con un vecino un tanto despistado, que no sabe a quién votar. Los alumnos tendrán que hacerle una serie de preguntas para orientarle hacia la tendencia política que le sea más cercana. Este personaje abogará, entre otros aspectos por: una soberanía compartida, aumentar las atribuciones de la corona, reforzando esa institución. Defiende la existencia de un parlamento bicameral, con una cámara alta a la que conceder la virtualidad de poder frenar los excesos de la cámara baja. Defiende, también, la confesionalidad del estado.	CL. CSC SIE.

UNIDAD 9: «La razón de la fuerza»: La España del siglo XIX y principios del XX.				
Contenido	Criterio	Estándar	Actividad	Competencia
<p><i>Monarquía de Isabel II</i></p> <p><i>Estado liberal (1843-1868)</i></p>	<p>Conocer las principales medidas políticas llevadas a cabo durante el Estado liberal decimonónico</p>	<p>Conoce la creación de nuevos organismos y el decreto de las diversas leyes promulgadas durante la praxis del liberalismo doctrinario</p>	<p>Se dividirá la clase en cinco grupos de cinco personas que tendrán que buscar información sobre los siguientes puntos: a cada grupo se le asignará uno, y habrán de exponerlo en clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Creación de la guardia civil (1844) -Ley de imprenta (1845) -Ley electoral (1846) -Ley general de ferrocarriles (1855) -Ley bancaria (1856) 	<p>CL. AA. SIE. CEC</p>
<p><i>Sexenio Democrático (1868-1874)</i></p>	<p>Conocer las principales características de las constituciones promulgadas en España a lo largo del siglo XIX</p>	<p>Distingue las características principales de las constituciones del siglo XIX.</p>	<p>Los alumnos tendrán que hacer una tabla comparativa en la que distingan las características más distinguidas de las constituciones españolas de 1812, 1837, 1845, 1856, 1869.</p> <p>Podrán hablar, entre otros aspectos de: El tipo de soberano, el sufragio, la relación con la religión, la forma de gobierno, etc.</p>	<p>CL. CSC SIE.</p>
<p><i>La Restauración (1875)</i></p>	<p>Conocer la práctica del turno y los métodos caciquiles propios de la época de la restauración</p>	<p>Conoce las prácticas políticas llevadas a cabo durante la etapa de la restauración en España.</p>	<p>Se llevará a cabo una interpretación sobre unas elecciones propias de la etapa de la restauración, y a cada alumno se le otorgará un rol diferente de la sociedad de la época para actuar en función de sus características. Algunos de estos personajes serán:</p> <ul style="list-style-type: none"> -José Práxedes Mateo Sagasta -Un Cacique local dueño de una empresa con un elevado número de trabajadores -Diversos trabajadores dependientes del Cacique local -Líderes Socialistas 	<p>CL. CSC SIE. CEC</p>
<p><i>La crisis del 98 en España</i></p>	<p>Conocer las magnitudes de la crisis española del 98</p>	<p>Sopesa la importancia del «desastre del 98» en el devenir político español</p>	<p>Los alumnos leerán artículos de periódico del diario vallisoletano, <i>Igualdad</i> el denominado «desastre del 98», tras ello leerán un fragmento de la obra de José Calvo Carilla: <i>La cara oculta del 98; místicos e intelectuales en la España de fin de siglo (1985-1902)</i>, y comentarán los aspectos más interesantes para comprender la importancia del suceso en el devenir ideológico del siglo XX.</p>	<p>CL CSC SIE</p>

UNIDAD 9: «La razón de la fuerza»: La España del siglo XIX y principios del XX.				
Contenido	Criterio	Estándar	Actividad	Competencia
<i>Introducción de la mujer al trabajo asalariado</i>	<i>Conocer la situación de la mujer a lo largo de la Historia.</i>	1.3. Reconoce los cambios sociales derivados de la incorporación de la mujer al trabajo asalariado. (B7)	Los alumnos compararán la Exposición presentada por la clase obrera a las Cortes constituyentes, redactada por Pi i Margall en 1855 y textos de prensa de <i>El Diario de Sevilla</i> donde se habla del elevado número de mujeres que toman la calle en Sevilla para ir a sus puestos de trabajo en la Tabacalera. Se les preguntará cuándo creen que las mujeres comienzan a trabajar para, posteriormente leer estos textos, y hacer un debate sobre la incorporación del trabajo femenino al sistema fabril. Se les pedirá hacer una redacción en la que den respuesta a la siguiente pregunta: «¿Qué consecuencias pudo tener el abandono del trabajo en el hogar por parte de la mujer y su incorporación al trabajo fabril? Puedes apoyarte en los materiales trabajados en clase».	CL CSC AA SIE
<i>La Restauración. Crisis y Dictablanda de Primo de Rivera</i>	<i>Comprender las causas que llevaron a Miguel Primo de Rivera a dar un golpe de estado y establecer un nuevo régimen político</i>	<i>Conoce las principales medidas tomadas por Miguel Primo de Rivera durante su gobierno y encuentra paralelismos históricos</i>	Los alumnos tendrán que buscar información sobre el cierre de la universidad central (UCM) en 1928 por parte de Miguel Primo de Rivera y buscar otros momentos históricos en los que el gobierno vigente en España haya llevado a cabo medidas similares. Posteriormente, los alumnos tendrán que realizar un cuadro comparativo entre esos periodos y las causas de cierre de la misma.	CSC SIE. CEC
<i>Orígenes de los nacionalismos periféricos en España</i>	<i>Comprender las causas por las que aparecieron diversos movimientos nacionalistas dentro de España.</i>	<i>Explica alguna de las causas por las cuales aparecieron los nacionalismos periféricos en España, y las pone en consonancia con la realidad española actual.</i>	Los alumnos leerán algunos fragmentos de la obra de Álvarez Junco: <i>Mater Dolorosa: La idea de España en el siglo XIX</i> , y buscarán en periódicos de actualidad noticias al respecto de los movimientos «nacionalistas» de las zonas periféricas, con el objetivo de abrir un debate sobre los orígenes de los nacionalismos dentro de España y su pervivencia en la actualidad.	CL. AA. SIE. CEC
<i>Las Guerras Carlistas</i>	<i>Comprender las causas de las Guerras carlistas y sus repercusiones históricas</i>	<i>Analiza las causas por las que tuvieron lugar una serie de «guerras carlistas» en España y sus repercusiones en el tiempo histórico posterior</i>	Los alumnos tendrán que realizar un eje cronológico en el que sitúen las diversas Guerras Carlistas habidas en España, y donde anoten las causas y las consecuencias más palpables de cada una de ellas. Posteriormente tendrán que argumentar la pervivencia de alguna de las ideas defendidas por los «Carlistas» en los años siguientes, incluso hasta la actualidad.	CL CSC SIE. CEC CMCT

Tabla 13. Desarrollo de la Unidad 10

UNIDAD 10: «Entre una España que muere y otra España que bosteza». La España del siglo XX: La IIª República en su contexto internacional.				
Contenido	Criterio	Estándar	Actividad	Competencia
La II República en España. (B5) <i>Orígenes</i>	<i>Conocer el contexto de la llegada de la IIª República española a nivel internacional</i>	<i>Reconoce los cambios sociales derivados de las transformaciones políticas</i>	Los discentes leerán el «Comunicado de Alfonso XIII» del 15 de abril de 1931 en el <i>ABC</i> . Así tendrán que resumir la postura de Alfonso XIII tras los resultados de las elecciones del 14 de abril de 1931	CL. CEC
La II República en España. (B5) <i>Bienio Reformista.</i> <i>Problema Religioso.</i> <i>Problema Nacional.</i>	<i>Conocer las principales medidas políticas que determinaron las discrepancias sociales durante la IIª República española.</i>	<i>Reconoce los principales posicionamientos de los partidos políticos durante la IIª República española</i>	Los alumnos tendrán que leer algunos artículos de <i>La Ciudad y los Campos</i> y <i>Heraldo Segoviano</i> para comparar los principales posicionamientos de las corrientes de derechas y de las corrientes de izquierdas en torno a las medidas del gobierno con la confesionalidad del estado, o la organización territorial de la Nación. Tras ello, se dividirá la clase en 6 grupos de cuatro, donde cada grupo habrá de defender los postulados diferentes en función de la corriente política que les haya tocado: Acción Nacional; Juntas de Ofensiva Nacional-Sindicalista; Derecha Liberal Republicana; Partido Socialista Obrero Español; Lliga Regionalista; Partido Republicano Radical.	CL. CSC SIE.
La II República en España. (B5) <i>Bienio Reformista</i> <i>Mujer y sufragio femenino</i>	<i>Analizar lo que condujo a la movilización sufragista a nivel internacional y en España</i>	1.3. Discute las causas de la lucha por el sufragio de la mujer. (B5)	Los alumnos tendrán que buscar información sobre el movimiento sufragista y las cuatro olas del feminismo, para hacer una reseña interpretativa. Tras ello, buscarán información sobre el debate parlamentario que enfrentó – entre otros– a Clara Campoamor y Victoria Kent, e interpretarán en el aula un papel, cada uno.	SIE CD CL CSC AA
La II República en España. (B5) <i>Segundo Bienio</i> <i>Actividad Emprendedora</i>	<i>Conocer los diferentes postulados de las diversas corrientes políticas que aparecieron durante el periodo republicano</i>	2.1. Explica las principales reformas y reacciones a las mismas durante la II República española (B5)	Se leerán fragmentos de debates parlamentarios de, principalmente, 1931: 1933 y 1936, para comparar los diferentes postulados. Los alumnos deberán hacer un análisis comparativo de las distintas posturas que integrarán en la Revista de la Actividad Emprendedora.	CL CSC
	<i>Conocer la situación en que tuvo lugar el auge de los fascismos y su repercusión en España.</i>	<i>Analiza los factores internacionales que llevaron al auge del fascismo, y la situación de España.</i>	Los alumnos leerán diversos discursos de las fuerzas populistas derechistas europeas haciendo un análisis comparativo entre lo que asemeja a la derecha española con la europea y lo que la separa.	CSC CL

<p>La II República en España. (B5)</p> <p><i>Elecciones de 1936 y la «Altiva intemperie de España»</i></p>	<p><i>Conocer la situación de confrontación de la primavera de 1936, y su importancia en el golpe de estado subsiguiente.</i></p>	<p><i>Analiza los factores que llevaron al estallido de la Guerra Civil española.</i></p>	<p>Los alumnos leerán diversas noticias de <i>Diario Regional y Norte de Castilla</i> correspondientes a la etapa de la primavera de 1936, y tendrán que hacer un análisis sobre la situación de la sociedad de la época.</p> <p>Por último, se les cederá una fotocopia de la «Alocución del jefe de las JONS de Valladolid, Onésimo Redondo», <i>Diario Regional</i>, 21-VII-1936, p. 1, cuyo comentario tendrán que integrar al de las noticias previas.</p>	<p>CL. AA. CSC SIE. CEC</p>
<p>La II República en España. (B5)</p> <p><i>Estallido de la Guerra Civil</i></p>	<p><i>Conocer las razones que llevaron al golpe de estado de 1936, y la Guerra Civil española</i></p>	<p><i>Identifica textos históricos en su época</i></p>	<p>Los alumnos tendrán que leer el prólogo de <i>A sangre y fuego</i>, de Manuel Chaves Nogales y fragmentos de una obra de Azaña en 1939, pocos días después de finalizar la guerra, para, así, comentar los documentos en su contexto histórico.</p>	<p>CL CSC</p>

Tabla 14. Desarrollo de la Unidad 11

<p>UNIDAD 11: «Europa Desgarrada». La Segunda Guerra Mundial.</p>				
<p>Contenido</p>	<p>Criterio</p>	<p>Estándar</p>	<p>Actividad</p>	<p>Competencia</p>
<p>La IIª Guerra Mundial.</p> <p><i>El camino hacia la Guerra</i></p>	<p><i>Conocer los principales hechos previos que condujeron al estallido de la IIª Guerra Mundial</i></p>	<p><i>Reconoce la jerarquía causal de los diversos hechos que llevaron al estallido de la Guerra.</i></p>	<p>Los alumnos tendrán que realizar un cómic en el que representen los principales movimientos expansionistas de Alemania entre 1933 y 1939. En él se habrán de ver, no solamente los movimientos de expansión alemán, sino también las reacciones de las principales potencias europeas del momento ante los hitos representados.</p> <p>Así, cada grupo de 4 personas ideará unas viñetas en las que se representen los siguientes hechos y la reacción internacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> -El pacto de no agresión con Polonia en 1934. - La reinstauración del servicio militar obligatorio en Alemania (marzo de 1935) - Acuerdo naval entre ingleses y alemanes (junio de 1935), - Denuncia del tratado de Locarno (marzo de 1936) y ocupación militar de Renania. - Entrada del ejército alemán en Austria (<i>Anchluss</i>) en marzo de 1938 - Acuerdo de Múnich incorporando a los sudetes al territorio alemán (septiembre de 1938) - Invasión de Checoslovaquia (marzo de 1939) 	<p>CL. AA. CSC SIE. CEC</p>

UNIDAD 11: «Europa Desgarrada». La Segunda Guerra Mundial.

Contenido	Criterio	Estándar	Actividad	Competencia
Acontecimientos previos al estallido de la guerra: expansión nazi y “apaciguamiento”. (B6)	1. Conocer los principales hechos de la Segunda Guerra Mundial. (B6)	1.1. Elabora una narrativa explicativa de las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, a distintos niveles temporales y geográficos. (B6)	Lectura de algunos fragmentos de la obra de A. J. P. Taylor dividiendo en capítulos la obra “Los orígenes de la IIª Guerra Mundial”, y haciendo un resumen de cada parte cada uno de los discentes, que posteriormente expondrán en clase, y se debatirá.	CL CSC
		2.1. Reconoce la jerarquía causal (diferente importancia de unas causas u otras según las distintas narrativas). (B6)	Los alumnos verán noticias de periódico de la toma de Renania por parte de Alemania donde se debate sobre si realmente se trata de una acción de guerra, ya que los alemanes estaban entrando en un territorio que les era propio y militarizaban una zona desmilitarizada. Tras ello, debatirán el tema en clase.	CSC CL
<i>Las victorias del eje (1939-1941)</i>	1. Conocer los principales hechos de la Segunda Guerra Mundial. (B6)	<i>Reconoce los aspectos que permitieron el rápido avance alemán por Europa.</i>	Los alumnos recibirán una serie de palabras sobre las que tendrán que abrir una investigación que les lleve a comprender el punto que todos esos conceptos tienen en común –el cual no es otro que la propia «guerra rápida»– y la importancia de cada uno de ellos en el hecho comunal: -Blitzkrieg -Máquina enigma -Operación Barbarroja -Operación <i>Weserübung</i> -Panzerkampfwagen	CL. AA. CSC SIE. CEC
<i>La resistencia de los países ocupados</i>	<i>Reflexionar sobre los motivos que hicieron actuar de uno u otro modo a las personas del pasado.</i>	<i>Comprende las distintas reacciones habidas dentro de los países ocupados durante la IIª Guerra Mundial.</i>	Los alumnos leerán la transcripción de los mensajes radiofónicos de: el Mariscal Petain (18 y 20 de junio; y del 30 de octubre de 1940) y Charles de Gaulle (18 de junio de 1940) y tendrán que comparar ambas opiniones acerca de la ocupación de Francia y razonar las consecuencias producidas a partir de cada discurso.	CL. CSC
<i>La victoria de los aliados (1942-1945)</i>	1. Conocer los principales hechos de la Segunda Guerra Mundial. (B6)	<i>Valora el cambio de rumbo acaecido durante la IIª Guerra Mundial ante la entrada de EE.UU. en la misma.</i>	Los alumnos tendrán que buscar información sobre los principales conflictos bélicos que tuvieron lugar a partir de la entrada de EE.UU. en la Guerra.	CL. CSC CEC
De guerra europea a guerra mundial (B6)	3. Diferenciar las escalas geográficas en esta guerra: Europea y Mundial. (B6)	3.1. Da una interpretación de por qué acabó antes la guerra “europea” que la “mundial”. (B6)	Los alumnos han de debatir las actas de rendición de Japón y Alemania en la Guerra.	CL CSC

UNIDAD 11: «Europa Desgarrada». La Segunda Guerra Mundial.

Contenido	Criterio	Estándar	Actividad	Competencia
<i>Actividad Emprendedora</i>		3.2. Sitúa en un mapa las fases del conflicto (B6)	Comentan un mapa con las diferentes etapas y fases de la Guerra Mundial, y lo introducen en la Revista de la Actividad emprendedora, como si se tratase de reporteros de Guerra	SIE CL
<i>Guerra Total</i>	2. Entender el concepto de “guerra total” (B6)	<i>Comprende las formas de vida de una sociedad en guerra.</i>	Los alumnos tendrán que ejercer un papel referente a cada uno de los espacios de sociedad correspondientes a la etapa de la Segunda Guerra Mundial. De tal manera que tendrán que buscar información sobre las condiciones de vida de cada uno, y tendrán que, posteriormente, escribir una carta a su familia, amigos, pareja, etc. En función del tipo de papel asignado. Encontraremos entre otros personajes a: -Soldado del frente alemán -Aviadora Soviética -Trabajadora fábricas británicas -Hijo de un soldado británico -Soldado de la división azul -Preso en un Campo de Concentración	CL. AA. CSC SIE.
<i>Balance de la Guerra. La importancia de la diplomacia</i>	<i>Reflexiona sobre la importancia de la diplomacia para solventar conflictos bélicos.</i>	<i>Comprende los acuerdos llevados a cabo por las diferentes potencias aliadas durante la IIª Guerra Mundial y las circunstancias en que se realizaron.</i>	El alumnado recibirá las siguientes imágenes, en las que tendrá que identificar a los protagonistas de estas, y buscar información sobre el lugar, el momento y las decisiones tomadas en cada una de ellas. Estas son: - Conferencia de Casablanca, 1943 - Conferencia de El Cairo, 1943 - Conferencia de Teherán, 1943 - Conferencia de Yalta, 1945 - Conferencia de Potsdam, 1945	CL. CSC SIE.
<i>Balance de la Guerra. La sociedad de Naciones y la ONU</i>	<i>Reflexionar las dificultades habidas para alcanzar acuerdos de una paz perdurable tras la IIª Guerra Mundial</i>	<i>Comprende los acuerdos a los que fueron capaces de llegar las diferentes potencias tras la Guerra</i>	Los alumnos tendrán que buscar información sobre los principales objetivos de la Sociedad de Naciones y la ONU, y explicar qué tipos de medidas puede adoptar para cumplirlos, el documento primigenio en que se encuentra la primera alusión a su creación y en qué conferencia tuvo su nacimiento legal. Posteriormente tendrán que documentarse, también, sobre las competencias del Secretario General de la misma.	AA. CSC SIE. CL
El Holocausto (B6)	4. Entender el contexto en el que se desarrolló el Holocausto en la guerra europea y sus consecuencias (B6)	4.1. Reconoce la significación del Holocausto en la historia mundial. (B6)	Lectura de fragmentos de «Si esto es un hombre» de Primo Levi y de «Maus» de Spiegelman para hacer un breve escrito donde refleje de manera razonada los aspectos más característicos del Holocausto y la deshumanización e instrumentalización del adversario por parte del fascismo.	CL CSC
Repercusiones del Holocausto. «El deber de vivir después de Auschwitz»	<i>Reflexionar sobre las medidas de exterminio habidas durante el siglo XX</i>	<i>Conoce las magnitudes del Holocausto Nazi y su importancia en el devenir histórico.</i>	Los alumnos tendrán que ver «¿Vencedores o vencidos?» (1961) y leerán fragmentos de Hannah Arendt, <i>Eichmann en Jerusalén</i> , tras lo que tendrán que hacer un debate en el que se hable de «la banalidad del mal» y la importancia de la libertad de elección en la toma de decisiones. ¿De qué manera el holocausto ha marcado nuestra manera de entender la vida en la actualidad?	CL. CSC SIE.

Tabla 15. Desarrollo de la Unidad 12

UNIDAD 12. «La paz simulada»: La Guerra fría y el proceso descolonizador.				
Contenido	Criterio	Estándar	Actividad	Competencia
<i>La Guerra Fría: Características de la confrontación.</i>	<i>Conocer las causas de que tuviese lugar un enfrentamiento de Guerra Fría en el siglo XX.</i>	<i>Explica el contexto en que tuvo lugar el enfrentamiento de la Guerra fría</i>	Análisis los textos y enmarcarlos en el contexto de la oposición de ambos bloques: -Fragmento del discurso de Andrei A. Jdanov en la sesión inaugural de la Kominform en septiembre de 1947 -Fragmento del discurso de Harry S. Truman en el Congreso del 12 de marzo de 1947	CL. CSC
<i>La Guerra Fría: Inicios del conflicto</i>	<i>Analizar los principales factores que dieron lugar al conflicto de Guerra Fría</i>	<i>Analiza los hechos principales que hicieron que se desatase una «Guerra fría» entre las potencias de tendencia comunista y las de tendencia capitalista.</i>	Los alumnos tendrán que buscar información sobre los elementos primigenios que dieron lugar a la materialización de la Guerra Fría y el enfrentamiento entre el Capitalismo y el comunismo. Entre otros destacamos: -Discurso de Churchill en Fulton (1946). -Crisis de Irán (1946) -Plan Marshall -Bloqueo de Berlín Posteriormente pondrán el resultado de sus investigaciones por escrito.	CL. CSC SIE.
<i>La Guerra Fría: Etapa de confrontación</i>	<i>Distingue las etapas de enfrentamientos habidas entre los dos bloques durante la Guerra fría</i>	<i>Discute los principales actos llevados a cabo por las potencias protagonistas de la Guerra fría.</i>	Se dividirá la clase en dos grupos y, correspondiendo cada grupo a un bloque, tendrán que defender las acciones llevadas a cabo por cada uno de los espacios en la etapa de confrontación de la Guerra Fría.	CL. CSC SIE.
<i>La Guerra Fría: Etapa de Distensión</i>		<i>Sopesa los intereses de cada uno de los bloques habidos durante el periodo de Guerra fría</i>	Los alumnos tendrán que comparar: -Informe de Nikita Krusev al soviet supremo del 31 de octubre de 1959 -Discurso de la toma de posesión de John F. Kennedy el 20 de enero de 1961. Tras lo cual tendrán que debatir los intereses de cada una de las potencias.	CL. CSC SIE.
<i>La Guerra Fría: Principales sucesos</i>	2. Comprender el concepto de “guerra fría” en el contexto de después de 1945, y las relaciones entre los dos bloques, USA y URSS. (B7)	<i>Explica las tensiones existentes entre el bloque comunista y el capitalista a partir de fuentes de la época.</i>	Los alumnos leerán la <i>Declaración del presidente John F. Kennedy</i> en Berlín (26 de junio de 1963) y tendrán que hacer un análisis sobre la coyuntura histórica en que se hace la declaración y lo que quiere significar tanto el texto en general como la última frase: <i>Ich bin ein Berliner</i> [Yo soy un berlinés]	CL. AA. CSC SIE.

UNIDAD 12. «La paz simulada»: La Guerra fría y el proceso descolonizador.				
Contenido	Criterio	Estándar	Actividad	Competencia
<p><i>La Guerra Fría:</i></p> <p><i>Principales protagonistas del conflicto</i></p>	<p><i>Reconocer a los personajes más destacados de la Historia</i></p>	<p><i>Reconoce a los principales líderes políticos de los conflictos europeos y su trayectoria profesional</i></p>	<p>Los alumnos habrán de elegir un personaje destacado de la Guerra fría, ya sean profesionales de la política o líderes revolucionarios del momento, para hacer una breve biografía del mismo. Así, tendrán que:</p> <p>Identificar al personaje (y cómo esos rasgos caracterizan sus pretensiones)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Fecha y lugar de nacimiento -Orígenes familiares -Profesión -Formación académica <p>Analizar al mismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Describir la corriente ideológica que defienden -Enjuiciar de manera crítica su obra -Integrar su vida en la Historia colectiva del país al que se circunscriba. 	<p>CL. AA. CSC SIE. CEC</p>
<p>La nueva geopolítica mundial: “guerra fría” y planes de reconstrucción post-bélica. (B6)</p>	<p>5. Organizar los hechos más importantes de la descolonización de postguerra en el siglo XX. (B6)</p>	<p>5.1. Describe los hechos relevantes del proceso descolonizador. (B6)</p>	<p>A partir de la lectura de la Conferencia de Helsinki de 1973 – 1975, los alumnos habrán de hacer un breve resumen en el que describan los hechos más destacados del proceso de descolonización de posguerra del siglo XX.</p>	<p>CL CSC</p>
<p>Los procesos de descolonización en Asia y África (B6)</p>	<p>6. Comprender los límites de la descolonización y de la independencia en un mundo desigual. (B6)</p>	<p>6.1. Distingue entre contextos diferentes del mismo proceso, p.ej., África Subsahariana (1950s.60s) y la India (1947) (B6)</p>	<p>Los discentes comentarán obras propagandísticas e imágenes de la época como:</p> <ul style="list-style-type: none"> El cartel oriental de «Liberación de Asia del imperialismo occidental» Imagen de Chevelard abandonando la India Imagen del Hotel Rey David de 1946 en Palestina Indochina Ho Chi Minh (tío Ho) 	<p>CL CSC AA</p>
<p><i>La descolonización:</i></p> <p><i>Causas del proceso</i></p>	<p><i>Comprender los hechos más característicos de la descolonización</i></p>	<p><i>Comprende las principales razones por las que tuvo lugar el proceso descolonizador</i></p>	<p>Se dividirá la clase en 4 grupos cooperativos de 6 personas, a los que se les entregará el nombre de un líder descolonizador con el fin de que preparen una exposición sobre las principales reivindicaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Gandi -N’Krumah -Mao Zedong -Seko Touré 	<p>CL. AA. CSC SIE.</p>

UNIDAD 12. «La paz simulada»: La Guerra fría y el proceso descolonizador.				
Contenido	Criterio	Estándar	Actividad	Competencia
La descolonización: Conferencia de Bandung	Reflexiona sobre la importancia de los acuerdos internacionales para el devenir de las comunidades históricas	Comprende las causas y los acuerdos llevados a cabo por los diferentes pueblos coloniales durante el periodo de descolonización	Los alumnos leerán un fragmento del Comunicado final de la Conferencia de Bandung (Indonesia, 18-24 de abril de 1955) y razonarán las causas por las que surgieron ese tipo de declaraciones por parte de los pueblos asiáticos y africanos. Posteriormente se abrirá un debate al respecto.	CL. CSC
La descolonización: La descolonización de Asia: Próximo Oriente, sudeste asiático. El conflicto árabe-israelí.	Comprender los modelos de independencia habidos durante la etapa de la descolonización en Asia	Comprende los diversos procesos de descolonización de Asia y las medidas llevadas a cabo para conseguir su independencia	Los alumnos tendrán que leer un fragmento de L. Collins y D. Lapierre, <i>Oh, Jerusalén</i> , y la declaración de Independencia del Consejo nacional judío del 14 de mayo de 1948. Tras ello tendrán que justificar, por escrito, quienes defendían la creación de un estado judío y cuál era la situación de Palestina en 1947.	CL. AA. CSC SIE.
La descolonización: La descolonización de África: África del norte y África subsahariana	Comprender los modelos de independencia habidos durante la etapa de la descolonización en África	1.1. Utilizando fuentes históricas e historiográficas, explica algunos de los conflictos enmarcados en la época de la guerra fría. (B7)	Los alumnos se convertirán en reporteros de guerra durante la crisis de Argel y tendrán que abordar los aspectos más interesantes del momento apoyándose en fuentes gráficas, audiovisuales, etc. de la época.	CL. AA. CSC SIE. CEC
La descolonización: Consecuencias de la descolonización. El tercer mundo. Actividad Emprendedora	Comprender cuál es el significado del concepto de Tercer Mundo y los países englobados bajo ese concepto.	Conoce la causa por la que surge el concepto de Tercer Mundo y las características que ello implica.	Los alumnos tendrán que buscar información sobre las causas de la aparición de países «tercermundistas» e idear una serie de ideas para solventar esa situación. Esto será introducido en la Revista de la Actividad emprendedora	CL. AA. CSC SIE.

Tabla 16. Desarrollo de la Unidad 13

UNIDAD 13: «El desequilibrio como orden»: El aislamiento económico del bloque soviético y la economía Occidental				
Contenido	Criterio	Estándar	Actividad	Competencia
Evolución de Estados Unidos y sus aliados; el Welfare State en Europa. (B.7) Medidas políticas y económicas.	Conocer las implicaciones de EEUU en la salvaguarda del sistema capitalista a nivel mundial	Comprende la importancia de los planes estadounidenses para salvaguardar al sistema capitalista frente al comunismo de la URSS.	Los alumnos tendrán que comentar un cartel satírico sobre la Guerra fría en el que <i>Marshal expulsa a la paz del Paraíso</i> . Así, tendrán que elaborar una ficha temática sobre el propio Plan Marshal: objetivos, desarrollo del plan, países incluidos y excluidos, distribución de la ayuda. Además de las consecuencias políticas y económicas.	CL. CSC

UNIDAD 13: «El desequilibrio como orden»: El aislamiento económico del bloque soviético y la economía Occidental				
Contenido	Criterio	Estándar	Actividad	Competencia
Las distintas formas económicas y sociales del capitalismo en el mundo. (B8) <i>El modelo económico del mundo Occidental</i>	<i>Conocer las distintas variables posibles dentro del sistema capitalista.</i>	<i>Diferencia medidas políticas y modelos de gobierno diferentes dentro del propio sistema capitalista.</i>	Los alumnos tendrán que hacer un análisis comparativo entre las políticas sociales y económicas impulsadas desde el gobierno estadounidense de John Kennedy frente a las medidas tomadas por el gobierno británico de Margaret Thatcher.	CL. CSC SIE.
<i>El modelo económico del mundo Occidental</i> La crisis del petróleo (1973). (B7)	4. Comprender el concepto de crisis económica y su repercusión mundial en un caso concreto. (B7)	4.1. Compara la crisis energética de 1973 con la financiera de 2008. (B7).	Los alumnos tendrán que hacer una recensión en que contesten a las siguientes preguntas: -¿Cuáles fueron las causas de la recesión económica a partir de 1973? -¿Qué medidas económicas se adoptaron para salir de la crisis? Además tendrán que hacer un análisis comparativo de diversas portadas de periódico sobre el crac de 1929, la crisis energética de 1973 y la de 2008.	CL. CSC SIE.
Evolución de la URSS y sus aliados. (B7)	1. Entender los avances económicos de los regímenes soviéticos y los peligros de su aislamiento interno, y los avances económicos del Welfare State en Europa. (B7)	1.2. Comprende los pros y contras del estado del bienestar. (B8)	Los alumnos realizarán una gráfica en la que se represente la evolución de la industrialización de la URSS y su relación con el índice de bienestar. Posteriormente se llevará a cabo un comentario crítico.	CL. CD AA. CSC SIE.
		1.2. Explica los avances del Welfare State en Europa. (B7)	Partiendo de un organigrama, los alumnos tendrán que elaborar un comentario del funcionamiento del estado de bienestar y sopesar los pros y los contras del mismo.	CL. CSC CEC
Evolución de la URSS y sus aliados. (B7) <i>La relación entre la URSS y los países de la órbita soviética</i>	<i>Entender los diversos hitos acaecidos entre los países pertenecientes a la órbita soviética.</i>	<i>Explica las tensiones habidas ente la URSS y algunos países de la órbita comunista.</i>	Los alumnos tendrán que buscar información sobre la realidad de Hungría y Polonia en 1956 o la Primavera de Praga de 1968	AA. CSC SIE. CEC
<i>La sociedad bajo los gobiernos socialistas</i>	<i>Reflexionar sobre la situación de la sociedad dentro de los países del socialismo real.</i>	<i>Conoce cómo era la vida de las personas en el socialismo real.</i>	Los alumnos leerán fragmentos de <i>El poder de los sin poder</i> , de Václav Havel. A partir del mismo, se convertirán en líderes revolucionarios de los países de la órbita soviética y realizarán un documento, por escrito, en el que dejen patentes las reivindicaciones de la sociedad del momento.	CL. AA. CSC SIE.

UNIDAD 13: «El desequilibrio como orden»: El aislamiento económico del bloque soviético y la economía Occidental				
Contenido	Criterio	Estándar	Actividad	Competencia
<i>La Guerra de Vietnam en el Contexto de Guerra Fría</i>	<i>Conocer las consecuencias de la Guerra a lo largo de la Historia.</i>	2.1. Describe las consecuencias de la guerra del Vietnam. (B7)	Los alumnos serán divididos en 4 grupos cooperativos de 6 personas, de tal modo que haya dos que representen a los EE.UU y otros dos que hagan los propio con Vietnam. De este modo, se llevará a cabo un debate sobre las consecuencias de la Guerra en cada territorio y las secuelas habidas entre ambas poblaciones.	CL. AA. CSC SIE.
<i>La desintegración de la URSS. Gorbachov y la Perestroika.</i>	<i>Conocer la coyuntura de la URSS a finales del siglo XX</i>	<i>Interpreta los intentos de reforma de la URSS y sus resultados.</i>	Los alumnos tendrán que enumerar y explicar las medidas planteadas por Gorbachov de cara a sanear la economía de la URSS y cambiar el modelo de gobierno.	CL. CSC
El derrumbe de los regímenes soviéticos y sus consecuencias. (B8)	1. Interpretar procesos a medio plazo de cambios económicos, sociales y políticos a nivel mundial (B8)	1.1 Interpreta el renacimiento y el declive de las naciones en el nuevo mapa político europeo de esa época. (B8)	Los discentes tendrán que señalar sobre un mapa mudo los países que aparecieron como resultado de la desintegración de la URSS. Posteriormente tendrán que apuntar los cambios sufridos con respecto al mapa posterior a la Segunda Guerra Mundial	CL. CSC
<i>«1989. El año que cambió el mundo».</i> <i>La caída del muro y sus consecuencias sociales.</i>	<i>Conocer la importancia de los principales Hitos históricos desarrollados a lo largo del tiempo</i>	<i>Analiza la importancia de la caída del Muro de Berlín en su coyuntura histórica.</i>	Los alumnos tendrán que buscar información en periódicos españoles de los meses previos, posteriores y de la coyuntura de la caída del muro. Para analizar la importancia del momento y del devenir de la sociedad.	CL CD AA. CSC SIE.
<i>La caída de Muro y sus consecuencias.</i>	2. Conocer las causas y consecuencias inmediatas del derrumbe de la URSS y otros regímenes soviéticos. (B8)	2.1. Analiza diversos aspectos (políticos, económicos, culturales) de los cambios producidos tras el derrumbe de la URSS (B8)	Los alumnos leerán algunos artículos del Tratado de Maastricht y comentarán la nueva organización del mundo tras la anexión de la mayor parte de los países del este a la UE.	CL CSC
<i>Actividad de Aprendizaje Basado en Proyectos</i>	<i>Comprende la Importancia de la Guerra Fría para la Aparición de la Unión Europea</i>	<i>Debate sobre la aparición de la Unión Europea en su contexto histórico Internacional.</i>	Actividad 1 del A.B.P: Los alumnos tendrán un debate sobre la importancia de la Guerra Fría en la aparición de la Unión Europea y, por consiguiente, de un Parlamento Europeo.	CL CSC SIE

Tabla 17. Desarrollo de la Unidad 14

UNIDAD 14: «Bajo el fuego cruzado»: La Guerra Civil española y el Franquismo				
Contenido	Criterio	Estándar	Actividad	Competencia
La guerra civil española (B5)	<i>Explicar las causas de que tuviese lugar en España una Guerra Civil, y cómo fue evolucionando la misma entre 1936 y 1939.</i>	2.2. Explica las causas de la guerra civil española en el contexto europeo e internacional. (B5)	Los alumnos tendrán que realizar un eje cronológico en el que señalen los enfrentamientos más importantes de la Guerra Civil española.	CSC CL
La guerra civil española (B5) <i>Bando Sublevado</i>	<i>Conocer la importancia de la presencia de potencias extranjeras en el transcurso de la Guerra Civil Española</i>	<i>Conoce las principales etapas de la Guerra Civil española y los hitos más característicos</i>	Los discentes tendrán que buscar información sobre los principales bombardeos contra población civil, y los integrarán dentro del eje cronológico diseñado en torno a los enfrentamientos más importantes de la Guerra.	CL CD AA. CSC SIE. CEC
La guerra civil española (B5) <i>Bando Republicano</i>	<i>Analizar la situación de la mujer a lo largo de la Historia</i>	<i>Conoce el papel de las mujeres en la Guerra Civil española (1936-1939)</i>	A partir de unas imágenes en las que se ve a mujeres milicianas luchando en el frente, los alumnos tendrán que analizar su papel en la Guerra Civil española	CL. AA. CSC SIE.
La guerra civil española (B5) <i>La sociedad española durante la Guerra.</i>	<i>Conocer la situación de la sociedad durante los conflictos bélicos</i>	<i>Comprende las formas de vida de una sociedad en guerra</i>	Los alumnos tendrán que leer algunos fragmentos de la obra de Ricardo Gutiérrez: <i>Memorias de un azul</i> , y tendrán que imaginar la vida de la sociedad durante la Guerra para escribir cartas a sus familiares en el frente, en función de la información ya recibida de la obra indicada.	CL. CSC SIE.
La guerra civil española (B5) <i>Las Trincheras de la Granja..</i>	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. (B. 10)	<i>Conoce las consecuencias de la Guerra en el devenir histórico del paisaje cultural español.</i>	Tras la realización de una salida a las trincheras de la Guerra Civil española en la Granja de San Idelfonso, los alumnos tendrán que realizar una redacción sobre los aspectos más relevantes de la pervivencia del pasado en el presente, a partir del patrimonio conservado.	CL CSC SIE
La dictadura de Franco en España (B7) <i>Orígenes</i>	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. (B7)	<i>Elabora un eje cronológico con las principales etapas del momento</i>	Harán un eje cronológico en el que indiquen las distintas etapas políticas, económicas, y sociales del régimen franquista.	CSC CL
La dictadura de Franco en España (B7) <i>La Represión.</i>	<i>Conocer las magnitudes de la violencia del régimen Franquista.</i>	2.2. Conoce la situación de la postguerra y la represión en España y las distintas fases de la dictadura de Franco. (B7)	Los alumnos tendrán que diferenciar mediante la elaboración de un cuadro comparativo: -Campos de Concentración -Batallones disciplinarios -Batallones de Trabajo Posteriormente tendrán que definir los siguientes conceptos: -Estado de Guerra -Ley de Responsabilidades políticas (1939) -Ley de Depuración (diciembre de 1936) -Ley de represión de masonería y comunismo (1940) -Ley de Sublevación militar (1943)	CL. CSC SIE.

UNIDAD 14: «Bajo el fuego cruzado»: La Guerra Civil española y el Franquismo				
Contenido	Criterio	Estándar	Actividad	Competencia
La dictadura de Franco en España (B7) <i>Régimen franquista en el contexto de fascismo europeo.</i>	<i>Poner en relación la realidad de España con su contexto europeo</i>	<i>Explica las características compartidas por el régimen de Franco con el resto de las potencias europeas del momento.</i>	Los alumnos harán un cuadro comparativo en el que señalen las características que se asemejan y las que separan la realidad del régimen de Franco de las otras realidades fascistas estudiadas.	CL. CSC
La dictadura de Franco en España (B7) <i>La España Autárquica</i>	<i>Analizar las consecuencias derivadas de las diversas medidas política</i>	<i>Expone las consecuencias derivadas de las políticas autárquicas del régimen de Franco.</i>	Los alumnos tendrán que buscar información sobre el mercado negro y las causas que llevaron al desarrollo del mismo. Finalmente tendrán que hacer una breve conclusión sobre las posibles consecuencias.	CL. CSC SIE.
La dictadura de Franco en España (B7) <i>Control Social e Imposición religiosa.</i>	<i>Conocer el modo de vida de la sociedad española durante el régimen de Franco.</i>	<i>Manifiesta alguna de las características más significativas de la sociedad franquista.</i>	Los alumnos tendrán que buscar información sobre la sección femenina de Falange y poner sobre la mesa la importancia de este sector en la sociedad. También leerán un texto de la revista del SEU de 1951 sobre las mujeres universitarias, para debatir en clase sobre el papel de la mujer según los postulados falangistas.	CL. CD AA. CSC SIE.
La dictadura de Franco en España (B7) <i>Las relaciones internacionales</i>	<i>Conocer la importancia de las relaciones internacionales en el devenir de los países.</i>	<i>Conoce alguno de los principales acuerdos internacionales del régimen de franco y su repercusión en la sociedad.</i>	Los alumnos crearán un eje cronológico en el que señalen, entre otros aspectos: -Neutralidad de España (Dos veces) -La España no beligerante -Firma de Tratado con EE.UU. -La llegada del primer crédito estadounidense a España -Concordato con el Vaticano	CL. AA. CSC SIE. CMCT
La dictadura de Franco en España (B7) <i>La oposición antifranquista.</i>	<i>Comprender las capacidades de la lucha contra el régimen de Franco.</i>	<i>Entiende la diferencia entre Resistencia y Oposición</i>	La clase se dividirá cinco grupos, que tendrán que buscar información sobre los siguientes puntos, y hacer una breve exposición al resto de la clase. Posteriormente se hará un debate sobre la diferencia existente entre la resistencia al régimen de Franco y la oposición directa al mismo. -Operación Reconquista Valle de Arán -Boicot de Tranvías (1951) -Creación de las CCOO (1962) -Aparición de la música protesta- -Cierre de Universidades, como de la Valladolid (febrero de 1975)	CL. AA. CSC SIE.
La dictadura de Franco en España (B7) <i>Crecimiento económico y cambio social</i>	<i>Comprender los cambios económicos y sociales habidos durante el régimen franquista.</i>	<i>Analiza la importancia de las migraciones internas y externas para el desarrollo económico del régimen de Franco</i>	Los alumnos verán un documental en sus casas sobre las emigraciones en época de Franco, y posteriormente comentarán la importancia de esa emigración en el crecimiento económico de la España de los años cincuenta y sesenta. El documental es «El tren de la memoria» disponible en rtve a la carta.	CL. CSC
La dictadura de Franco en España (B7) <i>La crisis del franquismo</i>	<i>Conocer los principales modelos régimen de continuidad defendido por las diversas corriente que coexistían en el régimen de Franco</i>	<i>Compara los modelos de continuidad defendidos por las diversas corriente que coexistían en el régimen de Franco</i>	Los alumnos tendrán que buscar la tendencia de Blas Piñar y Fuerza nueva para el régimen franquista y la de Martín Villa para comparar los dos tipos de vertientes habidos dentro de las filas del régimen de cara a la muerte de Franco.	CL. CSC

UNIDAD 14: «Bajo el fuego cruzado»: La Guerra Civil española y el Franquismo				
Contenido	Criterio	Estándar	Actividad	Competencia
La dictadura de Franco en España (B7) <i>Consecuencias históricas</i>	<i>Comprender diversos conceptos históricos vigentes en la actualidad y sus magnitudes.</i>	3.1. Discute cómo se entiende en España y en Europa el concepto de memoria histórica. (B7)	Los alumnos leerán <i>Memoria y conflicto</i> de Enzo Traverso y compararán ideas sobre el significado de «memoria histórica» y el valor dado a esta en España.	CL CSC
La dictadura de Franco en España (B7) <i>Consecuencias históricas</i>	<i>Conocer la importancia de los cambios sociales a lo largo de los procesos históricos..</i>	<i>Comprende la importancia de la democracia y del derecho a voto a lo largo de la Historia</i>	Actividad 2 del A.B.P. Los alumnos, tras haber visto las faltas de libertades propias de un sistema dictatorial tendrán que crear un partido político propio.	

Tabla 18. Desarrollo de la Unidad 15

UNIDAD 15: «In varietate, concordia» El siglo XX en España. La transición y el camino hacia Europa				
Contenido	Criterio	Estándar	Actividad	Competencia
La transición política en España: de la dictadura a la democracia (1975.1982). (B8)	3. Conocer los principales hechos que condujeron al cambio político y social en España después de 1975, y sopesar distintas interpretaciones sobre ese proceso. (B8)	3.1. Compara interpretaciones diversas sobre la Transición española en los años setenta y en la actualidad. (B8)	Se leerán y compararán en clase las interpretaciones sobre la transición de Javier Tusell; la antigua corriente de Santos Juliá; y las nuevas interpretaciones de Carme Molinero y Pere Ysàs sobre un proceso dialéctico y dinámico. Así, se llevará a cabo un debate posterior.	CL AA CSC
		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 Constitución de 1978, primeras elecciones generales, creación del estado de las autonomías, etc. (B8)	Los alumnos tendrán que crear un eje cronológico en el que sitúen los siguientes aspectos y los describan: -coronación de Juan Carlos I -Ley para la reforma política de 1976 -Ley de Amnistía de 1977 -Apertura de Cortes Constituyentes -aprobación de la Constitución de 1978 -primeras elecciones generales -creación del estado de las autonomías,	SIE CD CL CSC

UNIDAD 15: «In varietate, concordia» El siglo XX en España. La transición y el camino hacia Europa				
Contenido	Criterio	Estándar	Actividad	Competencia
<p>La transición política en España: de la dictadura a la democracia (1975.1982). (B8)</p> <p><i>Violencia</i></p>	<p>3. Conocer los principales hechos que condujeron al cambio político y social en España después de 1975, y sopesar distintas interpretaciones sobre ese proceso. (B8)</p>	<p>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. (B8)</p>	<p>Visionado de fragmentos de la película Salvador Puig Antich y <i>La revolta permanent</i>; a lo que sucederá la lectura del artículo de Jauregui: «ETA: causas de su nacimiento, génesis ideológica y evolución estratégico-política» Tras ello se hará un debate sobre la etapa de la transición española y el terrorismo en la misma.</p>	<p>CL CSC</p>
<p>La transición política en España: de la dictadura a la democracia (1975.1982). (B8)</p> <p><i>Etapa noviembre 1975- julio 1976</i></p>	<p><i>Conocer la importancia de la presión social durante la transición para la llegada a un cambio democrático.</i></p>	<p><i>Analiza la importancia de las diversas movilizaciones sociales de la ciudadanía española en el devenir de la transición</i></p>	<p>Los alumnos tendrán que convertirse en estudiantes, trabajadores, clérigos, etc. de la etapa de la transición y crear una serie de pancartas en que reivindiquen sus intereses, en función del papel que les toque y de la coyuntura en que se supone que están.</p>	<p>CL. AA. CSC SIE. CEC</p>
<p>La transición política en España: de la dictadura a la democracia (1975.1982). (B8)</p> <p><i>Etapa Julio 1976- diciembre 1976</i></p>	<p><i>Conocer los principales hechos que condujeron al cambio político y social en la España de la transición</i></p>	<p><i>Distingue las diversas elucidaciones sobre los diversos hechos de la Transición española</i></p>	<p>Los alumnos tendrán que buscar en la hemeroteca digital de <i>El País</i> y <i>ABC</i> datos sobre esta etapa, tales como el Referéndum 1976, la ley para la reforma política, etc.</p> <p>Tras lo que se tendrá que poner en común hitos y consecuencias del momento.</p>	<p>CL. CD AA. CSC SIE. CEC</p>
<p>La transición política en España: de la dictadura a la democracia (1975.1982). (B8)</p> <p><i>Etapa enero 1977- 15/06/1977</i></p>	<p>3. Conocer los principales hechos que condujeron al cambio político y social en España después de 1975, y sopesar distintas interpretaciones sobre ese proceso. (B8)</p>	<p>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. (B8)</p>	<p>Los alumnos tendrán que leer las «Siete condiciones» de la «Comisión de los nueve» y el «Informe Faure» (12 de mayo de 1976). A ello sucederá el visionado de algunos fragmentos de <i>Siete días de enero</i> y de imágenes del entierro de los «Abogados de Atocha».</p> <p>Tras ello se abrirá un debate sobre la legalización de diversos partidos políticos durante la transición y acerca de si la transición española siguió un modelo pacífico o, por el contrario, fue algo más violento.</p> <p>Del debate se habrá de hacer un resumen justificativo de las principales ideas.</p>	<p>CL. CD AA. CSC SIE. CEC</p>

UNIDAD 15: «In varietate, concordia» El siglo XX en España. La transición y el camino hacia Europa				
Contenido	Criterio	Estándar	Actividad	Competencia
La transición política en España: de la dictadura a la democracia (1975.1982). (B8) Etapa 1977-1782	Conocer la cultura y formas de vida de la sociedad española durante la transición	Usa las fuentes orales para comprender los procesos históricos de la Historia reciente.	Los alumnos leerán el artículo de Vicente Sánchez-Biosca: «Las culturas del tardofranquismo». Después tendrán que preguntar a familiares, vecinos, etc. sobre los recuerdos que tienen de la cultura aparecida durante la transición y deberán hacer una redacción para clase. Tras ello se pondrán en común las diversas ideas.	CL. AA. CSC SIE.
La transición política en España: de la dictadura a la democracia (1975.1982). (B8) Transición: ¿Reforma o ruptura?	Conocer la cultura y formas de vida de la sociedad española durante la transición	Debate sobre el pasado reciente de nuestro país, basándose en la hermenéutica.	Los alumnos tendrán que leer un escrito del sindicalista catalán Miquel Guerrero de la obra de Emili Ferrando Puig, <i>Les Comissions Obreres en el franquisme. Barcelonès Nord (1964-1977)</i> , [el texto está en castellano] y se abrirá un debate sobre la ruptura de la transición con el pasado, o la posible continuidad.	CL. CSC SIE.
Aprendizaje Basado en Proyectos	Conoce la importancia de la información en los sistemas democráticos	Distingue los postulados de diversas corrientes ideológicas	Actividad 3. A.B.P. Los alumnos tendrán que elegir una formación política europea y comparar su ideología con los de la coalición	CL CSC SIE AA

Unidad 16: «España como problema, Europa como solución»; Mundo Actual. España y Europa en un mundo Global
Unidad didáctica modelo. Se desarrollará en el bloque II.

c) Decisiones metodológicas y didácticas

Las decisiones metodológicas adoptadas por cada docente son las que determinarán el modelo de enseñanza que afectará de manera directa en el desarrollo de la materia y el aprendizaje del alumnado, dado que orientan de uno u otro modo el modelo que estos han de seguir para alcanzar los objetivos pertinentes (Quinquer, 2004). Para tratar el tema de la metodología y didáctica de la asignatura, hemos de comenzar definiendo estos términos. Tal y como apunta el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, la metodología didáctica es el «conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera

consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados en el aula» (2014, p. 172).

Una vez definidos estos principios, hemos de seguir unas pautas con las que planificar esas estrategias, y estas han de llevarse a cabo siguiendo lo señalado en el currículo autonómico (orden EDU/362/2015) donde se establece una diversidad de principios metodológicos, que pretendemos seguir en función de la realidad del aula, y las capacidades significativas del mismo para adquirir un desarrollo competencial. Algo que ponían de relieve Prats y Santacana (2011), cuando argüían que las estrategias, las acciones y los procedimientos llevados a cabo por el docente han de ser variados para facilitar ese proceso de enseñanza-aprendizaje.

La asignatura, insertada en el curso de 4º de la E.S.O., se dirige a personas de entre 15 y 16 años, razón por la cual podríamos llevar a cabo una metodología basada en los principios constructivistas (edificando su aprendizaje a partir de los conocimientos previos) y activa (basada en la comunicación docente-discente, de la cual se aprovecharán ambos sujetos). El uso del aprendizaje significativo lo emplearemos de manera funcional, pero sin desdeñar la capacidad memorística del alumnado: el profesorado de la asignatura pretenderá, a partir de ella, crear alumnos críticos, capaces de procesar una discriminación en las fuentes, basado en los últimos avances de la ciencia histórica (Prats, 2001).

De este modo, si tomamos como referencia a Ausubel (2002), habríamos de fomentar el «aprendizaje significativo», de tal manera que, a partir de los conocimientos previos de nuestros alumnos, habríamos de procurar lograr una serie de competencias básicas. Con el modelo de trabajo que llevaremos a cabo en nuestra asignatura procuraremos motivar y fomentar el interés entre el alumnado, dado que diversos autores (Bénjam y Pagès, 1997; Licerias, 2001) han señalado que el modelo tradicional de la enseñanza de las Ciencias Sociales resultaba poco atractivo a los discentes, ya que encontraban infructuosa la memorización de contenidos (Carretero, 2005).

Tradicionalmente se ha relacionado a las asignaturas de las Ciencias Sociales con modelos metodológicos más convencionales en los que el abuso de la clase magistral le hurtaba de cualquier tipo de atracción entre el alumnado. Así bien, no es otro que el profesor el que ha de despojarse de cualquier atisbo de elemento hastioso para proporcionar una necesaria motivación entre sus alumnos. Esto tampoco exige de manera rotunda el cambio en el modelo de practicar la docencia, dado que el método expositivo

sigue siendo fundamental en el aprendizaje (Alegría, 2008). Sin embargo, no hemos de caer en el error de contemplar esta opción como vetusta, dado que con este patrón el docente no buscará exponer los conocimientos a los que cualquier alumno puede acceder mediante el libro de texto, o según qué otro tipo de fuentes, sino que procurará que esos contenidos sean comprendidos por los discentes a partir del trabajo desde los conocimientos previos: conectar conocimientos que tienen previamente con otros nuevos (aprendizaje significativo); además de procurar que los alumnos adquieran otro tipo de información diferente a la que contemplan los libros de texto.

Los estudiantes tendrán que ir realizando una serie de actividades a lo largo del curso con el objetivo de potenciar la adquisición de competencias. La elaboración de resúmenes, comentarios de mapas, etc. son las más básicas, y ayudan a la comprensión de la materia. Así bien, perseguiremos en nuestra metodología otorgar al alumnado la autonomía para aprender, de tal manera que puedan acceder a nuevos conocimientos – más allá de los desarrollados en el aula– a partir del aprendizaje por descubrimiento. En este caso, el papel del docente será el de mostrar las herramientas necesarias al discente. Siguiendo la orden 65/2015 que establece la necesidad de asignar un papel activo al alumno, en el que sea él el responsable de su aprendizaje, el papel del docente será el de ser responsable del desarrollo competencial de los alumnos, favoreciendo su motivación y concretando el objetivo de las tareas. Todo ello sin olvidar la importancia de la atención a la diversidad existente en cada aula.

El uso de las TICs toman importancia en algunos momentos puntuales de nuestra programación, como son los trabajos de ampliación que han de hacer los alumnos, en alguna actividad de aula como los Kahoots o elaboración de PowerPoints o prezis, e incluso confección de páginas webs para las exposiciones de sus trabajos.

En lo tocante a las actividades realizadas en el aula, procuraremos que el alumnado desarrolle un trabajo cooperativo y no solamente individual, donde las actividades grupales requieran de la aportación de cada uno de los miembros como piezas fundamentales del engranaje del conocimiento. Así bien, podrán ayudarse los unos a los otros en sus conocimientos generando un clima en el que se fomente el modelaje de ciudadanos democráticos y tolerantes.

También pretendemos fomentar el aprendizaje entre iguales, de tal manera que esos valores cívicos se acrecienten, despojándose de cualquier tipo de competitividad

negativa en pro de una correlación necesaria entre los estudiantes: algo en lo que el debate y la reflexión serán las herramientas cruciales. Con ello pretendemos preparar al estudiante como ciudadano, en un curso que puede que para muchos de ellos sea el último de escolaridad. Aquí, el aprendizaje cooperativo estará vigente, puesto que tendrá lugar un proceso comunicativo en el que los significados se irán organizando de manera estructurada a través de la interacción entre iguales. Así, el uso del debate constituiría una mejora del aprendizaje de nuestro alumnado, de tal manera que los alumnos, con esto no adquirirán meramente contenidos, sino también desarrollarán competencias, obteniéndose, así, la formación integral de los estudiantes (Rodríguez, 2012).

Como seguiremos un enfoque competencial, procuraremos trabajar las diversas competencias, como ya hemos alegado: la lingüística a través de la lectura de fuentes históricas y las redacciones, debates, etc.; competencias sociales y cívicas, partiendo de una asignatura en la que la comprensión y el estudio de la realidad política, social o económica de tiempos pasados y presentes es básica; en lo tocante al uso de las TICs, las aprovecharemos para que los discentes aprendan a hacer un buen uso de las mismas; el aprender a aprender estará vigente en nuestro aula desde el momento en que procuraremos que a partir de los debates aprendan a ser ellos los que dirijan su propio aprendizaje a partir de los medios proporcionados por los docentes; la iniciativa y el espíritu emprendedor serán trabajados mediante los trabajos de ampliación que se les propondrá; mientras que la conciencia y expresiones culturales, estarán presentes en nuestras aulas a través de los estudios del arte, las contextualizaciones geográficas e históricas de las diversas zonas y sociedades estudiadas, etc.

En definitiva, buscaremos solventar las dificultades existentes en el estudio de las ciencias sociales, tales como las ideas preconcebidas adquiridas de medios externos al proceso educativo; la visión de la materia como una asignatura en la que solo cabe la memorización; o la visión presentista de la historia – tal y como apuntaba Celso Almuíña (1994)– que no concibe el estudio del pasado como ciencia, sino como un mero relato justificador del presente. Para la comprensión de las Ciencias Sociales se requiere del dominio de conocimientos más abstractos, razón por la que será necesaria la adaptación de las instrucciones al nivel de los alumnos (Prats, 2000). En lo referente a la dificultad de aprendizaje de los conceptos históricos, intentaremos no dar por sabido ninguno de ellos, procurando elaborar glosarios de manera conjunta con el alumnado, en cada una de las Unidades Didácticas. Por otro lado, el tiempo y su concepción en la Historia –la corta

y larga duración (Trepal, 1998)– o el «tiempo social» variable en función de cada contexto existente (Ruiz Torres, 1994) generan otra problemática que pretenderemos abordar a partir de un estudio integrado de la historia, combinando el análisis del pasado en correlación con el presente, y el futuro, siguiendo, de ese modo, la metáfora del reloj de arena que proponía Hawking (1988).

Para la solución de todas estas dificultades, procuraremos que los dos proyectos que atravesarán nuestra Programación –el aprendizaje basado en proyectos (se explica en la segunda parte) y la actividad emprendedora¹– sirvan para trabajar los diversos aspectos más profundamente: la empatía histórica, el tiempo histórico, etc.

Todo lo anterior no tendría sentido si olvidáramos que los alumnos de 4º de E.S.O. se encuentran en una etapa de la adolescencia en que el apoyo socioemocional es muy importante, de tal manera que procuraremos erigirnos como guías dentro del aula buscando la integración de un modo horizontal y democrático, donde predominen el respeto, la tolerancia y las críticas constructivas y razonadas.

d) Concreción de elementos transversales que se trabajan en cada materia

El trabajo de los elementos transversales viene regulado en el artículo 6 del Real Decreto 1105/2014, del 26 de diciembre. Así bien, siguiendo la legislación, procuraremos que a lo largo del avance de nuestra asignatura se vayan desarrollando varios de estos elementos, lo cuales tendrán una gran importancia para la formación y progreso de habilidades del alumnado. De este modo, en cada Unidad Didáctica trabajaremos, al menos, dos elementos transversales.

¹ Consistirá, durante los dos primeros trimestres –en el tercero se desarrollará el Aprendizaje Basado en Proyectos–, en la creación de una revista, en la que se les pedirá a los alumnos un trabajo de indagación: seleccionar el tema del que quieran hablar –como la sociedad, la política, la economía, etc.–, buscar información sobre el mismo y elaborar el diseño de la exposición de la revista. Serán ellos los que tendrán que coordinar cada uno de los grupos, pese a que sea el papel del profesor el de dirigir el trabajo global. Así, trabajarán por grupos: Dividiremos la clase en 5 grupos de cinco personas –de tal manera que cada grupo tendrá que trabajar en 2 Unidades Didácticas–. Esta revista no solamente se realizará de manera impresa, sino que tendrá, también, un contenido audiovisual –un formato digital en el que introduzcan una entrevista a un personaje destacado de la Unidad Didáctica que trabajen o, incluso, la escenificación llevada a cabo por ellos de algún hecho histórico relevante–. De ese modo, se podrán percatar de las características de cada tiempo histórico, trabajar la «empatía histórica», etc.

Por último, se llevará a cabo un «mecenazgo», pidiendo la colaboración a agentes externos del mundo académico, y a los que se entregará un ejemplar gratuito de la revista firmada por los alumnos. El dinero recaudado de la venta de la revista irá destinado a la ONG que la clase, de manera mayoritaria, prefiera. De este modo, podrán conocer una gran variedad de ONG's, e incluso, posiblemente, algún alumno podrá encontrar en ello una vocación.

Dentro del desarrollo de estos elementos, cabría destacar la comprensión lectora, dado que la inmensa mayoría de las actividades planteadas cuentan con la necesidad de leer diversos tipos de fuentes históricas, mediante las que analizar la realidad del momento estudiado y con las que reflexionar sobre el presente. Además, nuestra programación cuenta con una actividad de fomento a la lectura tal y como se explicará más adelante.

En lo que concierne a la Expresión oral y escrita, también la procuramos trabajar a lo largo de toda la asignatura, dado que las exposiciones de los trabajos, así como la ingente cantidad de debates que se realizaran en clase siguen esa misma línea.

La Comunicación Audiovisual, por su parte, se trabajará mediante el visionado de diversos fragmentos de película que hemos propuesto, así como la elaboración de las presentaciones que los discentes harán a partir de sus trabajos: *PowerPoint*, *prezis*, etc.

Fortalecimiento del espíritu Emprendedor: Esto lo desarrollaremos, principalmente, mediante una actividad emprendedora que trabajaremos con los alumnos a lo largo de los dos primeros trimestres y que consistirá en la creación de una revista donde los alumnos hablarán de temas relacionados con la Unidad Didáctica que se esté dando en cada momento, y donde entrevistarán a personajes históricos, propios de cada tema. Algo que luego se venderá con el objetivo de donar la retribución económica obtenida. Así, la capacidad de emprendimiento de los alumnos, no se desenvolverá solamente mediante la selección de unos u otros temas para la elaboración de las entrevistas, sino también en la elaboración de ese proyecto caritativo.

En lo que se refiere a la Educación cívica y constitucional, lo trabajaremos a partir de los diversos debates y reflexiones basadas en temas que les sean de interés, relacionados con las diversas unidades didácticas.

Cada Unidad Didáctica trabajada contará con uno o dos de los valores transversales. Un ejemplo de ello se encuentra en la *igualdad y no discriminación* o la *paz y no violencia* que procuraremos trabajar en la unidad 15, donde las actividades van encaminadas a abordar la violencia propia de la época de la transición. Ahí también se trabajará de manera paralela el *respeto y la defensa de los derechos humanos* o *valores que sustentan la Democracia y el Estado de derecho*. También en el estudio, entre otros, de la transición española podremos trabajar *el rechazo a la violencia terrorista*, así como *el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo* y *la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia*. Otro ejemplo lo encontraríamos en la Unidad Didáctica 1,

donde el *desarrollo sostenible, el medio ambiente* y la *protección ante emergencias y catástrofes* serán temas significativos.

En lo tocante a la *igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género o contra personas con discapacidad* y los valores inherentes al principio de *igualdad de trato y no discriminación*, encontraremos diversas actividades a lo largo de las Unidades Didácticas: desde la lectura de Olympe de Gouges en la Unidad tres; pasando por las actividades sobre el sufragio femenino en la unidad nueve; o en la unidad trece, la incorporación de la mujer al trabajo asalariado fabril.

En lo que se refiere a las *tecnologías de la Información y la Comunicación, y las situaciones de riesgo derivadas de la inadecuada utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación* serán aspectos relevantes en el desarrollo de las capacidades de investigación de nuestro alumnado, que tendrán que basarse en ellas y en su estudio y análisis crítico para comprender de mejor modo la realidad que les rodea.

Habrà una serie de principios, unidos de manera intrínseca, como la *prevención y resolución pacífica de conflictos*, la *prevención de la violencia* (de género, contra personas con discapacidad, terrorista, racismo o xenofobia, incluido el estudio del Holocausto judío como hecho histórico) que procuraremos trabajar de manera sustancial en el aula, mediante el respeto y la tolerancia que predominarán en nuestra aula. Es decir, en el desarrollo de la asignatura, habrá un mínimo de normas de convivencia y comportamiento en las que se fomentará *el respeto a los hombre y mujeres por igual, y a las personas con discapacidad*, al mismo tiempo que *se evitarán los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación, fomento de la igualdad de oportunidades y del respeto al emprendedor y al empresario, así como a la ética empresarial*.

Por todo ello, los debates llevados a cabo en el aula habrán de respetar *la pluralidad y la mejora de la convivencia*, pues no serán permitidas ninguna falta de respeto a ningún compañero ni a ningún colectivo social.

e) Medidas que promueven el hábito de lectura

La comprensión lectora y el desarrollo del hábito de lectura son elementos cruciales en el desarrollo intelectual. Razón por la que uno de los principales objetivos que ha de tener todo profesor es la consolidación de un hábito de lectura entre sus

alumnos. Lo cual no habría de verse como una tarea ardua, sino como una actividad de la que disfrutar y con la que adquirir un amplio vocabulario y una actitud crítica. Por todo ello, el fomento a la lectura viene recogido en la Orden EDU/693/2006, de 25 de abril.

Tal y como se indica en la Orden EDU/747/2014 del 22 de agosto, es transcendental la creación de un plan de lectura a nivel de centro, que repercuta de manera directa en la adquisición de competencias, especialmente la «comunicación lingüística»; pero también en uno de los elementos transversales: «la comprensión lectora». De hecho, nuestra materia guarda una relación muy estrecha con el desarrollo de la comprensión lectora, algo que abordaremos a partir del manejo de fuentes escritas –trabajadas en cada una de las unidades didácticas– lo cual se ha de afrontar mediante la lectura (Alegría et al., 2008, p.99.).

De manera conjunta al plan de Fomento a la lectura del propio centro, nuestra programación propondrá, a principio de curso, una lectura obligatoria de la que serán examinados los alumnos en el último examen de junio: «Las Benévolas» de Jonathan Littell. Esta lectura, será guiada por el profesor a partir de una serie de fichas documentadas que se irá dando a los alumnos por capítulos (tres el primer trimestre; dos el segundo y otros dos el tercero). Dada la extensión del libro, el resto de las lecturas que se proponen –recogidas en la tabla siguiente– serán meramente optativas, sin suponer sanción alguna el hecho de que no se lean. De estos libros –u otros que propongan los alumnos al profesor– podrán responder a una pregunta –por libro optativo leído– en los exámenes ordinarios, teniendo la posibilidad de subir un punto adicional en la asignatura (0,3 por cada lectura hecha) por cada trimestre. De este modo, se busca incentivar la lectura voluntaria de nuestros alumnos.

Tabla 19. Relación de lecturas para el curso

	RELACIÓN TEMÁTICA	LIBROS Y AUTOR
Primer trimestre	Revolución Francesa	<i>Los Campesinos</i> . H. Balzac
	La Revolución Industrial	<i>Tiempos Difíciles</i> . Charles Dickens
	La crisis del Antiguo Régimen	<i>Guerra y Paz</i> . León Tólstoi
	Revoluciones burguesas y movimientos nacionales	<i>La educación sentimental</i> . G. Flaubert.
	El movimiento obrero en el siglo XIX	<i>Noticias de Ninguna parte</i> . W. Morris

	La era del imperialismo	<i>El corazón de las tinieblas.</i> J. Conrad.
	La Primera Guerra Mundial	<i>Sin novedad en el frente.</i> E. M. Remarque
		<i>Adiós a todo esto.</i> Robert Graves
	La Revolución Rusa	<i>Diez días que estremecieron al mundo.</i> J. Reed.
		<i>La madre,</i> M. Gorki
		<i>Doctor Zhivago,</i> Boris Pasternak
Segundo trimestre	Sociedad española del siglo XIX	<i>Los Pazos de Ulloa.</i> Emilia Pardo Bazán
		<i>La Regenta.</i> Leopoldo Alas
		<i>Trafalgar.</i> Benito Pérez Galdós
	La España de la IIª República y su repercusión.	<i>La Maestra republicana.</i> Elena Moya Pereira
	La crisis de los años treinta	<i>Las uvas de la Ira.</i> J. Steinbeck
	El ascenso de los totalitarismos	<i>Si esto es un hombre.</i> P. Levi
		<i>Diario,</i> Ana Frank
	La Segunda Guerra Mundial	<i>La piel.</i> C. Malaparte
		<i>¿Arde París?</i> Larry Collins
	La descolonización	<i>Pasaje a la India.</i> E. M. Forster
La Guerra Fría	<i>Archipiélago Gulag.</i> Alexander Solzhenitsin	
Tercer trimestre	Guerra Civil Española	<i>Por quién doblan las campanas,</i> Ernest Hemingway
		<i>Homenaje a Cataluña.</i> George Orwell
		<i>A sangre y fuego. Héroes, bestias y mártires de España.</i> Manuel Chaves Nogales
		<i>El Campo de los Almendros.</i> Max Aub.
	La sociedad española del siglo XX. Franquismo.	<i>Los Santos Inocentes,</i> Miguel Delibes
		<i>La Colmena,</i> Camilo José Cela

	Transición Española	<i>Los mares del sur</i> , Manuel Vázquez Montalbán.
		<i>Patria</i> , Fernando Aramburu
	Mundo Actual	<i>Los europeos</i> . H. James
		<i>Un puente sobre el Drina</i> . I Adric.
		<i>La Conjura de los Necios</i> , John Kennedy O'Toole
	Lectura Obligatoria	

f) Estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado y criterios de calificación

Una vez concretados los principios metodológicos, los contenidos de la asignatura, y otros elementos curriculares, es necesario establecer el modelo en que se va a evaluar todo ello: la evaluación es uno de los elementos esenciales del proceso educativo y fundamental en la «intervención metodológica» (Alegría, Labraña, y Wilhelm, 2008, p. 221). Trascendencia que se puede rastrear en las propias leyes nacionales y autonómicas: la Ley Orgánica 8/2013 en cuyo artículo 28 se establece la importancia de la evaluación; el artículo 20 del R.D. 1105/2014; o el capítulo IV de la Orden EDU/362/2015

Si bien de manera tradicional se le ha considerado –a las estrategias e instrumentos de evaluación– como el utensilio mediante el que comprobar la adquisición de conocimientos por parte del alumnado, en la actualidad se pretende que sirva para detectar las dificultades, las ideas preconcebidas del alumnado, etc. en su aprendizaje (Hernández Cardona, F.X., 2002, p. 71). Razón por la cual la evaluación ha pasado a ser un proceso permanente. Este, a su vez, ha de estar en consonancia con la metodología seguida en el aula, tal y como apuntaba Fernández Marcha (2011, p. 29).

Así bien, siguiendo las regulaciones legales apuntadas, la evaluación que llevaremos a cabo se dará de manera continua, formativa, integradora, cualitativa y con la pretensión de seguir criterios objetivos. Además de que se procurará hacer una

evaluación orientadora en la que se pueda informar a los alumnos sobre los aspectos en los que han de mejorar.

El tipo de evaluación que efectuaremos será sumativa, de tal manera que haremos una primera evaluación inicial; seguida de una formativa o procesual; y, por último, la evaluación final.

La evaluación inicial tendrá lugar al inicio de cada una de las Unidades Didácticas realizadas y a través de ella podremos estar al tanto de los conocimientos previos del alumnado. Se trata, pues, de una serie de actividades, tales como pequeñas pruebas, cuestionarios abiertos, etc., y que no tendrán ningún valor más allá del orientativo de cara al profesorado, de tal manera que sirva de guía, al profesor, para enfocar las clases.

Posteriormente, la evaluación formativa, es aquella que se desarrolla al tiempo que el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según afirmaba Santrock (2014, p. 501) esta otorga mayor atención a evaluar para aprender que a evaluar el aprendizaje *per se*. Se trata del tipo de evaluación que nos permitirá conocer si los alumnos han comprendido los contenidos.

Este es uno de los elementos clave del constructivismo dado que entiende el proceso de enseñanza y aprendizaje como un proceso de larga duración en el que se irán haciendo los cambios pertinentes en función de los resultados obtenidos, dado que cada una de las actividades planteadas cuentan con un sistema de evaluación –generalmente mediante rúbricas–.

En lo concerniente a la evaluación final, se llevará a cabo al terminar dos o tres Unidades Didácticas, y tiene como objetivo medir el progreso realizado por cada uno de los alumnos, al tiempo que cuenta con un carácter formativo, dado que nos da una serie de pautas sobre nuestro modelo docente y las transformaciones pertinentes que habríamos de llevar a cabo. Este punto de la evaluación es clave, y en él se deberá tener en cuenta, no solamente la capacidad memorística del alumnado, sino también de razonamiento.

Dentro de la evaluación, los diversos estándares a los que desde la legislación se otorga mayor importancia: los «estándares básicos» –marcados en las tablas del perfil de materia– han de contar con un peso mayor en la programación, de tal manera que serán evaluados con un 40 o 50 % del total de la calificación dedicada al conjunto de estándares.

En lo tocante a los **instrumentos de evaluación**, hemos de concretar que son las herramientas que nos habilitan para conocer los conocimientos de nuestros alumnos, y

analizar el nivel de logro obtenido por su parte. Nos referimos con ello a: la recogida de las tareas del alumno –donde se refleja el grado de asimilación de los conocimientos del discente y su comprensión de las diversas unidades didácticas–, el cuaderno de clase –mediante lo que se pretende evaluar la realización de las actividades de los alumnos, y el grado de conocimiento de las diversas unidades–; las fichas de observación –partiendo de una rúbrica trataremos de evaluar las diversas actividades que se lleven a cabo, principalmente, de manera oral en el aula–; las pruebas escritas –o exámenes–, con las que pretendemos evaluar la consecución de los objetivos de cada unidad de manera individual en relación con lo planeado; trabajos individuales que serán evaluados mediante rúbrica, etc.

Por último, una vez definidos los instrumentos de evaluación habremos de dar unas breves indicaciones sobre los criterios de calificación con los porcentajes respectivos: le otorgaremos a los exámenes un porcentaje del 60% sobre la nota total, dado que la carga de las actividades será lo suficientemente relevante como para alcanzar el 40% restante.

De ese 40% sobrante, un 20% serán las actividades realizadas, tanto en el aula como en casa. De otro lado, un 10% representaría un trabajo de mayores magnitudes y de temáticas variadas en función de las apetencias del alumnado, que tendrán que realizar en cada uno de los trimestres y, por último, un 10% en el que se evaluará el grado de participación en las actividades de emprendimiento.

Para que los alumnos tengan la materia aprobada habrán de tener un mínimo de 5 en cada trimestre, y la nota final de la evaluación se calculará a partir de la media de las calificaciones de cada uno de los trimestres. En el caso de que algún alumno suspendiese alguna de las evaluaciones, tendrían la posibilidad de aprobar la parte correspondiente: en el caso del primer trimestre, después de Navidad; en el segundo trimestre, después de semana santa; y en el caso del tercer trimestre, a últimos de julio. Si se diese la circunstancia de que el alumno no obtuviese una nota superior a cinco puntos en los exámenes de recuperación pertinentes, habrán de ir con toda la materia a septiembre.

Por último, tendrán importancia las lecturas recomendadas para clase, pues podrán subir la calificación 0,3 puntos (hasta un máximo de 1 punto) con cada lectura que hagan, lo cual se calificará en una pregunta al final de los exámenes ordinarios de cada trimestre. Por el contrario, las faltas de ortografía, a partir de un mínimo de dos, serán penalizadas

restándoles 0,2 puntos menos por cada una de ellas. Las faltas ortográficas que se reiteren en un mismo examen solo podrán restar hasta medio punto.

Tabla 20. Porcentajes de Calificación

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN	CONCRECIÓN DE LOS PORCENTAJES
Exámenes	60%
Actividades de aula y en casa	20%
Trabajo trimestral	10%
Trabajos de Emprendimiento y lectura obligatoria	10%
Lecturas complementarias	[Hasta 10% adicional]

g) Medidas de atención a la diversidad

Los docentes han de tener entre sus objetivos la necesidad de infundir en los alumnos una serie de valores y de conocimientos que les otorguen la capacidad de convertirse en ciudadanos activos y críticos. Las clases habrán de servirles para comprender de mejor manera la realidad y tener la posibilidad de crecer en una sociedad compleja. De esta manera, hemos de ser conscientes, a la vez, de la enorme diversidad existente entre los discentes y sus distintas realidades.

Conforme vamos descendiendo a niveles más concretos de la educación, como pudieran ser las distintas etapas escolares o los diversos grupos dentro de los mismos cursos, no encontraremos clases iguales, ni alumnos idénticos: sus capacidades, anhelos, necesidades, etc. variarán entre unos y otros. Razón por la cual los docentes han de desarrollar un abanico de medidas a través de la que atender a las necesidades particulares de los alumnos. *Ergo*, todo profesor ha de tener presente medidas para esa diversidad con la que se encuentra en el aula. Esto, a su vez, trae una serie de necesidades específicas muy diversas. Siguiendo así, el Real Decreto 1105/2014, en su artículo 9 (relacionado con los alumnos con necesidades específicas), y la orden EDU 362/2015 en sus artículos 23 al 28 y la ley orgánica 2/2006, llevaremos a cabo un proceso de enseñanza que tenga en consideración la diversidad del aula. De este modo, para los alumnos que tengan más dificultades con la asignatura, contarán con actividades de refuerzo, más sencillas y

descriptivas, con el objetivo de afianzar contenidos. Estas, a su vez, se podrán ofertar a toda la clase, o solamente serán destinadas a los alumnos que lo necesiten. En lo tocante a los alumnos más avanzados, se ofrecerá una actividad de ampliación –también ofertada a toda la clase, y que será de obligada entrega para todo aquel que se postule a llevarla a cabo– por cada Unidad Didáctica.

En lo referido a las actividades realizadas dentro del aula, se buscará estimular el trabajo cooperativo mediante el que se ayuden los unos a los otros. Así, procuraremos que el alumnado que se encuentre menos avanzado dentro de la materia llegue a los objetivos mínimos de la misma, mediante un seguimiento personalizado por parte del docente.

Frente a la praxis tradicional que acostumbraba a sacar del aula a los alumnos con algún tipo de necesidades específicas (Asensio, 2006, p. 25), procuraremos evitar cualquier situación que pueda emular algún tipo de exclusión y que haga sentir al discente en cuestión, como diferente. Además de que, de este modo, seguirán la clase ordinaria, de tal manera que puedan realizar las tareas de refuerzo o de ampliación que se les proponga.

Tendrá una vital importancia el seguimiento personalizado de nuestro alumnado, para poder ser conscientes de sus dificultades y sus virtudes más pronunciadas. Además de que, de esta manera, podremos medir los conocimientos adquiridos por los discentes, y cuáles les generan mayor problema. Así, buscaremos que sea nuestro trabajo el que se adapte a las necesidades del alumnado, y no a la inversa.

Por todo ello la Programación Docente ha de poner gran importancia en la enorme diversidad de ritmos de aprendizaje dentro del aula. Motivo por el cual la metodología –tal y como hemos apuntado con anterioridad– será variada en función de la realidad del aula. Desde esta perspectiva se le otorga un papel crucial a la «evaluación inicial» dado que a partir de ella se podrán conocer los puntos fuertes y débiles del alumnado, para reforzarlos procurando que todos los alumnos lleguen a obtener todos los contenidos del currículo. No solamente se llevarán a cabo medidas en la metodología, sino que también se podrá adecuar la temporalización (ralentizar o acelerar las horas de clase) en función de las diferentes necesidades del alumnado, o los materiales empleados. En lo tocante a las estrategias de evaluación, se explicará de manera clara y ordenada –a partir de rúbricas –, lo que exigiremos en cada apartado, siempre respetando la diversidad. Una diversidad

que, convendría no olvidarlo, incluye a alumnos con dificultades de aprendizaje, pero también a otros con capacidades más avanzadas.

Para todo ello, será fundamental la colaboración con el Departamento de Orientación del centro, puesto que es el departamento encargado de elaborar las adaptaciones curriculares en relación con las medidas pertinentes de nuestros alumnos. Pues, recordémoslo, el avance del aprendizaje de nuestros alumnos dependerá, en última instancia, de la buena coordinación entre los distintos departamentos del centro y la relación con las familias.

h) Materiales del aula y recursos de desarrollo curricular para el alumnado

Con el fin de llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo, se requerirá de una serie de materiales y recursos que, ajustados a la metodología ya planteada, puedan servir como apoyo.

Así, los materiales principales de nuestra asignatura serán los propios del aula: una pizarra, proyector, cañón de luz, ordenadores –en algunos casos– etc. Los recursos didácticos, por su parte, son los vehículos que han de servir para facilitar el aprendizaje de los alumnos. Razón por la cual se han de planificar en función de las características de cada curso (Contreras Arroyo, 2010, p.1). Así, utilizaremos algunos más convencionales, como es el libro de texto –cuya importancia reside en la ingente cantidad de contenido proporcionado: gráficos, imágenes, mapas, textos, o actividades–, o la propia elaboración de apuntes, basados en libros, artículos científicos, textos históricos, artículos de prensa, etc.

Destacan, en nuestra programación, los documentos historiográficos primarios y secundarios, en su mayoría procedentes de hemerotecas digitales, manuales, fragmentos de película, etc. También las plataformas virtuales – *Kahoot*, *Google Books*, *Google Maps*, etc.–, o las propias hemerotecas digitales como *El País*, *La Vanguardia*, etc., bases de datos, etc., contando a nuestra disposición una de las salas de ordenadores del centro, así como conexión a internet en cada aula.

También nos serviremos de recursos audiovisuales, susceptibles de ser empleados en clase a través de proyectores –estimulando, de esta manera, la memoria fotográfica del alumnado– con el objetivo de proporcionar fragmentos de película, documentales, etc. tal y como se recogerá en la tabla de los anexos (Véase anexo III). Huelga decir que las

películas y novelas recogidas a continuación se utilizarán tanto para conocer la realidad enfocada en esas fuentes desde una coyuntura determinada; como para analizar los sucesos interpretados. Al fin y al cabo, son elementos surgidos de una circunstancia clara. Algo que también procuraremos inculcar en nuestros alumnos, para que adquieran un espíritu crítico y analítico.

Le otorgaremos un papel fundamental a los medios de comunicación (prensa, vídeos, audios etc.), de tal manera que aprendan a discriminar sobre las fuentes y la importancia de la propaganda en la época contemporánea. Del mismo modo, intentaremos conseguir que nuestros alumnos sean capaces de discernir entre fuentes primarias y secundarias, materiales, manuscritas, etc. (Trepát, 1995, p. 163).

Para llevar a cabo el buen desarrollo de la asignatura, será necesario que nos sirvamos tanto de esas fuentes primarias –que ya hemos citado–, como del manejo de atlas históricos y geográficos; gráficas o estadísticas diversas (de manera directa o mediante la proyección en pantalla por parte del profesor). Aquí también tendrá importancia la capacidad de análisis de esas fuentes, para lo cual contaremos, también, con manuales.

Huelga decir que el objetivo final con el tratamiento de las fuentes históricas –principalmente a partir de repositorios digitales–, no residen meramente en la obtención de capacidad discriminadora, sino también en el objetivo de que los discentes tomen contacto con el oficio del historiador (Quinquer, 2004, p. 6) y de la Historia como ciencia en permanente construcción.

En los anexos se especificará de manera concreta algunos de los recursos que serán elementales en el buen desarrollo de la materia.

i) Programa de actividades complementarias y extraescolares

Durante el desarrollo de la presente Programación Didáctica, se llevarán a cabo un conjunto de salidas extraescolares y actividades complementarias con el objetivo de despertar el interés del alumnado. Con ello se buscará el aprendizaje de procedimientos y de nuevos conceptos, favoreciendo el desarrollo de habilidades sociales del alumnado y su crecimiento afectivo (Serrano, 2007, p. 106).

Diversos autores (García, 1991 p. 31; González, 1980, p. 150; Martí-Henneberg, 1994; Mohamed, Pérez, y Montero, 2017, p. 198; Orión, 1994, nº 31, p. 1099.) han

catalogado los beneficios de estas actividades, hablando de la eliminación del abuso mecánico, la activación del trabajo activo, etc. Con este tipo de prácticas procuraremos reforzar los conceptos y conocimientos que han sido transmitidos previamente en clase. Además, servirán para limar la jerarquización del aula, de tal modo que se dé una interacción más abierta entre docente y discente. De esta manera, siguiendo el Decreto 7/2017, del 1 de junio, por el que se regulan las actividades escolares complementarias, las extraescolares y los servicios complementarios en los centros docentes concertados en Castilla y León (BOCYL 5.06.2017), estas actividades no podrán tener carácter lucrativo sino formativo.

De este modo, y con el objetivo de inculcar en nuestros alumnos el trabajo cooperativo, el respeto por el patrimonio y medio ambiente –entre otros– hemos programado una serie de actividades complementarias y extraescolares. Las complementarias son aquellas que se llevarán a cabo dentro del horario escolar, y sin producir un gasto adicional a las familias, razón por la cual sí que tendrán un carácter obligatorio, mientras que las extraescolares, por el contrario, dado que se llevarán a cabo de manera extensa más allá del propio horario lectivo e implicando un gasto añadido, no serán obligatorios. Estas se explican a continuación:

La primera salida se realizará al CIGCE de Valsaín, donde tendrán una charla sobre la batalla de la Granja y una posterior visita a las trincheras de la Guerra Civil española, espacio que ha sido denominado paisaje histórico, y que se encuentra dentro de un Parque Nacional. De tal modo que la actividad podrá aunar tanto conocimientos históricos como del medio geográfico. Así, podrán poner en consonancia la actividad obligatoria de fomento a la lectura, que consistirá en la lectura de la obra «Las benévolas» con el periodo de entreguerras español. Tras ello, se les pedirá un breve resumen sobre los rasgos más interesantes de la salida. Sin embargo, esa actividad no será calificada, tal y como estipula la ley.

La otra salida se realizaría a finales de mayo al Instituto de Estudios Europeos de la Universidad de Valladolid, y guardará relación con la Unidad Didáctica 16, «“España como problema, Europa como solución”»: Mundo Actual. España y Europa en un mundo global», donde el director del centro, o el personal ocupado del mismo, les dará una breve charla sobre la Unión Europea y la integración española en la misma. Posteriormente, en el mismo aula del IEE, cedido por la institución, un doctor o doctorando en Historia, de la Universidad de Valladolid, dará una pequeña conferencia en la que se trate el oficio del

historiador, las salidas profesionales del estudio de Historia, y la importancia de los conocimientos de esta. Por último, tendrá lugar la última de las actividades del Aprendizaje Basado en Proyectos, que consistirá en la presentación de candidaturas de los alumnos al parlamento europeo y sus votaciones (esto se explica en la actividad innovadora de la segunda parte).

j) Procedimiento de evaluación de la programación didáctica y sus indicadores de logro. Rúbrica en relación con

Una vez redactado los puntos previos, quedaría recordar la importancia de la evaluación, no solo para evaluar el proceso de aprendizaje del alumnado, sino también el proceso de enseñanza del docente.

De este modo, teniendo en cuenta la Orden EDU/362/2015, en cuyo artículo 18, en el punto cinco establecía una serie de indicadores de logro básicos para evaluar las programaciones didácticas, se han diseñado tres rúbricas mediante las que evaluar tanto nuestra labor docente como el grado de éxito de la implementación de esta programación. Siguiendo la dicha ley evaluaremos:

Tabla 21. Rúbrica resultados de la evaluación del curso

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL CURSO				
	DEFICIENTE	CASI SATISFACTORIO	SATISFACTORIO	EXCELENTE
Consecución de los objetivos de la asignatura	No se ha conseguido más del 25% de los objetivos generales de la asignatura.	Se han alcanzado entre el 25 y 50% de los objetivos generales de la asignatura.	Se han alcanzado entre el 50 y 80% de los objetivos generales de la asignatura	Se han alcanzado el 90% o más de los objetivos generales de la asignatura
Grado de adquisición de las Competencias Clave.	Las actividades que se han llevado a cabo no han trabajado ninguna competencia clave	Las actividades que se han llevado a cabo han trabajado entre 1 y 4 competencias clave.	Las actividades que se han llevado a cabo han trabajado más de 4 competencias clave.	Las actividades que se han llevado a cabo han trabajado de manera holgada las competencias clave.
Claridad y conocimiento por parte del alumnado de los criterios de calificación y evaluación permitiendo seguir el proceso de su progreso	Los criterios de evaluación y calificación no se han presentado de manera clara.	Los criterios de evaluación y calificación se han presentado de manera un tanto dispersa, no quedando totalmente claro lo que se pedía en cada momento.	Los criterios de evaluación y calificación se han presentado de manera clara, pero no han servido para seguir el progreso de los alumnos y atender a sus necesidades	Los criterios de evaluación y calificación se han expuesto de manera clara y concisa a los alumnos desde el comienzo de curso y ha sido respetado y útil para el seguimiento individualizado de los mismos.
Empleo de distintos tipos de evaluación con el fin de conseguir mejoras en el proceso de aprendizaje del alumnado.	El modelo de evaluación ha sido único, sin adecuarse a las necesidades del alumnado.	Se han tomado diversos modelos de evaluación, pero sin redundar lo suficiente en beneficio del alumno y de su aprendizaje.	Los modelos de evaluación empleados han servido para redundar en beneficio del proceso de aprendizaje de entre el 50-70% de los alumnos	Los modelos de evaluación empleados han servido para redundar en beneficio del proceso de aprendizaje de más del 70% de los alumnos
Adecuación de la programación al contexto del centro	No ha habido ningún tipo de adecuación de la programación al contexto interno del centro.	La programación se ha adaptado al contexto interno de centro de manera improductiva (hasta un 25%)	La programación se ha adaptado al contexto interno de centro, aunque de un modo mejorable (adecuación al contexto de entre 25-60%)	La adecuación de la programación al contexto interno de centro ha sido completamente satisfactoria a todos los niveles.
Capacidad de flexibilidad para ajustar las clases a las necesidades del alumnado	La programación ha resultado demasiado hermética como para adaptarse a las necesidades del alumnado, entorpeciendo el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Ha habido algunos problemas a la hora de llevar a cabo el desarrollo de alguna de las unidades didácticas o, por el contrario, se ha llevado a cabo toda la programación, pero sin tener en cuenta las necesidades del alumnado	Se han podido impartir todos los contenidos, pero algunos de ellos han quedado resumidos de manera superficial.	Los tiempos estimados para la programación han sido cumplidos de manera precisa o casi precisa, y con la suficiente flexibilidad como para adaptarse a las necesidades e intereses de los alumnos.

Tabla 22. Rúbrica de evaluación de materiales y recursos didácticos

ADECUACIÓN DE MATERIALES, RECURSOS DIDÁCTICOS, DISTRIBUCIÓN DE ESPACIOS Y TIEMPOS				
	DEFICIENTE	CASI SATISFACTORIO	SATISFACTORIO	EXCELENTE
Los materiales y recursos didácticos utilizados en el desarrollo de las sesiones han sido variados y se han adecuados a los métodos didácticos empleados.	Los materiales no han sido adecuados dado que no han suscitado interés suficiente/no estaban al nivel requerido.	Algunos materiales no han funcionado correctamente, pese a que se han adaptado al nivel requerido de conocimientos.	La mayor parte de los materiales empleados han estado adaptados al método didáctico del docente, pero han sido poco variados.	Los materiales han funcionado de manera correcta: se han adecuados a las necesidades de los alumnos y han suscitado su interés y curiosidad.
Existencia de un equilibrio temporal entre los métodos didácticos, las explicaciones y la realización de actividades.	La programación ha resultado demasiado corta o larga en relación a la duración del curso escolar. No se han podido desarrollar las unidades didácticas en su plenitud, ni el desarrollo de las actividades programadas.	Ha habido algunos problemas a la hora de llevar a cabo el desarrollo de alguna de las unidades didácticas. Pudiéndose realizar hasta un 50% de las actividades programadas.	Se han podido impartir todos los contenidos, pero algunos de ellos han quedado resumidos de manera superficial. Pudiéndose realizar entre un 50 y 80% de las actividades programadas	Los tiempos estimados para la programación han sido cumplidos de manera precisa o casi precisa. Pudiéndose realizar más de un 80% de las actividades programadas
Los espacios que se han empleado son adecuados a las necesidades básicas de los métodos didácticos.	El aula ha sido prácticamente insuficiente para albergar a la totalidad de los alumnos, y las instalaciones necesarias para llevar a cabo la Unidad han sido inexistentes u obsoletas.	El aula ha suficiente para albergar al alumnado, pero las instalaciones no estaban actualizadas.	El aula ha sido suficiente para la adecuación al método didáctico del profesor y para el 60-70% de las actividades.	El aula ha sido suficiente para la adecuación al método didáctico del profesor y para desarrollar más del 70% de las actividades. Las instalaciones han sido, en algunas ocasiones, más avanzadas de lo requerido.
Los alumnos han contado con herramientas de coevaluación, autoevaluación, etc. para conocer los índices de su progreso	No se han proporcionado las herramientas necesarias para la coevaluación, autoevaluación, etc. por lo que los alumnos han desconocido los índices de su progreso	Se han elaborado algunas herramientas de autoevaluación o coevaluación, pero han sido insuficientes para conocer el progreso individual del alumnado	Se han elaborado herramientas de coevaluación y autoevaluación.	Las herramientas de coevaluación y autoevaluación han sido entregadas a los alumnos a principio de curso y se han utilizado con una gran soltura, permitiéndoles conocer su progreso.
Las actividades han sido variadas favoreciendo la adquisición de las competencias clave.	Las actividades que se han llevado a cabo han sido monótonas y no han servido para trabajar ninguna competencia clave	Las actividades que se han llevado a cabo han sido variadas, pero han trabajado muy pocas competencias clave y poco variadas.	Las actividades que se han llevado a cabo han trabajado han sido variadas y han trabajado con 4 competencias clave.	Las actividades que se han trabajado han sido variadas y trabajado todas las competencias clave.

Tabla 23. Rúbrica de evaluación de los métodos didácticos

CONTRIBUCIÓN DE MÉTODOS DIDÁCTICOS Y PEDAGÓGICOS A LA MEJORA DEL CLIMA				
	DEFICIENTE	CASI SATISFACTORIO	SATISFACTORIO	EXCELENTE
El profesor ha favorecido la participación en el aula para conseguir que sea activa y provechosa	El profesor no ha permitido la participación activa del alumnado	El profesor ha tendido a la no participación activa del alumnado, que solamente ha podido expresarse en momentos puntuales.	El profesor ha facilitado la expresión de ideas de los alumnos y ha fomentado su participación	El docente ha fomentado la participación y ha dado respuesta a los distintos intereses y capacidades del alumnado.
Se ha favorecido el buen ambiente en clase, basado en el respeto, la tolerancia y la confianza.	El profesor ha empleado un lenguaje lejano y frío generando un tipo de ambiente distante con el alumnado	El profesor ha empleado un lenguaje lejano y frío, aunque cordial y respetuoso con sus alumnos.	El profesor ha tenido una relación cálida con el alumnado, y ha ponderado la confianza	Se ha empleado un lenguaje verbal y no verbal fomentando un clima cálido, comunicativo y de confianza.
El docente facilita en todo momento la comprensión del contenido impartido en clase. Siempre de manera cercana, respetuosa y justa con todos los alumnos de manera equitativa.	El docente no ha facilitado la comprensión del contenido impartido en clase.	El docente ha facilitado la comprensión del contenido impartido en clase, aunque de manera injusta a veces, poco cercana, etc.	El docente ha facilitado la comprensión del contenido impartido en clase, de manera justa pero poco cercana-	El docente ha facilitado la comprensión del contenido impartido. Cuya cercanía, respetuosidad y equidad ha sido correcta.

II. UNIDAD DIDÁCTICA MODELO

1. ELEMENTOS CURRICULARES

a) justificación y presentación de la Unidad

«La palabra regeneración no vino sola a la conciencia española: apenas se comienza a hablar de regeneración se empieza a hablar de europeización. (...) Regeneración es inseparable de europeización; por eso apenas se sintió la emoción reconstructiva, la angustia, la vergüenza y el anhelo, se pensó la idea europeizadora. Regeneración es el deseo; europeización es el medio de satisfacerlo. Verdaderamente se vio claro desde un principio que España era el problema y Europa la solución» (Ortega, 1910).

La Unidad Didáctica 16 se centra en la Historia de la Integración Europea y la incorporación española. Se trata del último tema desarrollado, y tiene lugar después de la Unidad dedicada a la Transición española, donde los alumnos han podido conocer la realidad de nuestro país durante la década de los años setenta y ochenta, cuando las negociaciones con la Unión Europea entraron en un periodo de aceleración. Además, las dos Unidades Didácticas previas –también desarrolladas en este último trimestre– guardan una relación directa con el tema abordado: el periodo del franquismo, durante el que las negociaciones entre España y Europa tuvieron procesos de acercamiento y alejamiento más lentos; y el tema de la Guerra Fría, periodo en el cual se materializaron las ansias proeuropeístas promovidas, ya, durante el periodo de entreguerras.

Fue durante la segunda Guerra Mundial, cuando un pequeño mosaico de pueblos pudo encontrar esa «unidad en la diversidad». De este modo, en los años cincuenta, mientras tenían lugar la revuelta de Hungría y se recrudecía el tema de la Guerra Fría, aparecía la Comunidad Económica del Carbón y del Acero, firmándose en 1957 los tratados de Roma por los que se constituía la Comunidad Económica Europea. Durante la década posterior –marcada historiográficamente por el mayo francés y sus repercusiones mundiales– estos pueblos obtuvieron una mejora económica, dándose así la primera ampliación durante los primeros años de los setenta, una vez efectuada la dimisión de De Gaulle, y su cerco a la ampliación.

La desaparición de las dictaduras ibéricas hizo que la ampliación al sur se completara en la década de los ochenta. La firma posterior del Acta Única y la caída del Muro de Berlín produjeron un vuelco a nivel de política internacional y las posteriores integraciones hacia el este determinaron las nuevas medidas europeístas. Junto a la

culminación del mercado único, en 1993, las firmas de Maastricht (1993) y Ámsterdam (1999), empezaron a entrar los antiguos países de la órbita soviética.

Con la llegada del siglo XXI, de manera paralela a las nuevas integraciones, llegaba –también– el nuevo modelo de terrorismo en Europa, la crisis financiera que golpeó de pleno la Unión Europea (2008), el aumento del extremismo religioso, la crisis de los refugiados, etc. Todo esto ha provocado una cesión de buena parte de la soberanía de los estados integrantes, lo que ha derivado en la reacción de los nacionalismos y el auge de los populismos euroescépticos haciendo que el proyecto de integración europea se vea zarandeado, y que los valores como la democracia, o la paz se adviertan atacados.

Por todo ello, con el desarrollo de esta Unidad Didáctica, será necesario que trabajemos una serie de valores transversales: tendrán vital trascendencia los valores que sustentan la democracia y el estado de Derecho, los cuales han sido básicos para poder entrar en la Unión Europea –tal y como se verá con el intento de entrada de España durante el franquismo–; también la prevención y resolución pacífica de conflictos, dado que la integración europea tenía como uno de sus pilares fundamentales la instauración de una paz permanente entre los países que habían sucumbido a dos guerras mundiales en menos de medio siglo. Finalmente, la pluralidad y la mejora de la convivencia, será otro de los valores intrínsecos a esta Unidad Didáctica, en la que se habla de la madurez de la sociedad europea y la superación de conflictos respetando esa «diversidad» que acabó virando hacia la «unidad».

Como el resto de las Unidades Didácticas, esta contará con una clave que articulará el avance del tema: «España como problema, Europa como solución» (pese a que la frase fue dictada por Ortega con anterioridad a la Iª Guerra Mundial, y después se le volvió en contra) y que servirá –traspasada a la época de la integración de España en la UE– para que nuestros alumnos recuerden la situación en la que se encontraba España en la coyuntura de su adhesión, y los valores que amparaban la propia integración. Además, pudiera ser probable que el propio uso de la frase incentivase a nuestros alumnos a leer a uno de los filósofos españoles más lúcidos del siglo XX.

Todo lo anterior hace que sea necesario conocer las instituciones que estructuran el entramado europeo. Potenciar, así, el conocimiento de una realidad que, en la mayor parte de nuestros estudiantes está difusa. Si bien Jean Monnet alegó que «si pudiera empezar otra vez, empezaría por la educación», tal vez sea el momento de hacer realidad

sus palabras. Entiéndase esto no como la búsqueda de hacer proselitismo de la Unión Europea, sino como el objetivo de dotar de información a los jóvenes europeos para que ellos mismo puedan decidir su futuro, partiendo de una base de conocimientos basada en el raciocinio y la hermenéutica, y no en la mera reiteración de mantras publicitarios. Solo de esa manera, se podrá hacer realidad el sueño de Jaime Gil de Biedma, cuando pedía «que sea el hombre el dueño de su historia».

b) Desarrollo de elementos curriculares y actividades

En la tabla siguiente, tal y como se ha desarrollado en la primera parte del trabajo, se recoge la relación habida entre los criterios de evaluación, los contenidos, y los estándares de aprendizaje, vinculados con la realización de una actividad y las competencias trabajadas a partir de ellas.

Tabla 24. Desarrollo de la Unidad 16

Unidad 16: «España como problema, Europa como solución»; Mundo Actual. España y Europa en un mundo Global				
Contenido	Criterio	Estándar	Actividad	Competencia
La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía (B. 10)	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. (B10)	1.2. Sopesa cómo una Europa en guerra durante el siglo XX puede llegar a una unión económica y política en el siglo XXI. (B.10)	Actividad 1: Los estudiantes leerán un fragmento de la obra «Paneuropa», de Richard Coudenhove-Kalergi (1923) y del Discurso de Aristide Briand ante la Asamblea de la Sociedad de Naciones (Ginebra, 5 de septiembre de 1929) y comentarán de manera oral «¿por qué creen que la UE no se instauró antes?»	CL CSC SIE AA CEC
El camino hacia la Unión Europea: desde la unión económica a una futura unión política supranacional (B8) <i>Padres Fundadores</i>	<i>Identificar a algunos de los artífices de la Unión Europea</i>	<i>Conoce a los padres fundadores de la Unión Europea</i>	Actividad 2: Los alumnos tendrán que buscar información sobre los «padres fundadores» de la Unión Europea, y hacer una breve biografía en la que detallen qué aspectos pudieron marcar la vida de estos personajes para impulsar lo que hoy en día es la Unión Europea.	CL CSC CD SIE AA CEC
El camino hacia la Unión Europea: desde la unión económica a una futura unión política supranacional(B8)	4. Entender la evolución de la construcción de la Unión Europea (B8)	<i>Explica algunas de las razones que llevaron a la creación de la actual UE.</i>	Actividad 3. Los alumnos tendrán que hacer un resumen sobre las causas que llevaron a la creación de la CECA, y la firma de los tratados de Roma (1957)	CL CSC SIE

<i>Primeros Pasos (1946 –1957)</i>				
El camino hacia la Unión Europea: desde la unión económica a una futura unión política supranacional(B8) <i>La Europa de los seis (1957–1972)</i>	<i>Comprender las diversas coyunturas políticas que aceleraron o frenaron el proceso de integración en Europa.</i>	<i>Explica diversos de los factores que retrasaron la entrada de Gran Bretaña en la CEE</i>	Actividad 4: Basándose en la conferencia de prensa celebrada en el palacio del Elíseo del 14 de enero de 1963 por el General De Gaulle, los alumnos tendrán que buscar información sobre por qué De Gaulle consideraba a Gran Bretaña «El Caballo de Troya de Estados Unidos en las - Comunidades Europeas» y propuso el retraso de su entrada. Ello será redactado en una cara de folio.	CL CSC CD SIE AA CEC
El camino hacia la Unión Europea: desde la unión económica a una futura unión política supranacional(B8) <i>La Europa de los nueve (1973-1981)</i>	4. Entender la evolución de la construcción de la Unión Europea (B8)	<i>Comenta mapas en los que se refleja la evolución de procesos históricos</i>	Actividad 5. Los alumnos tendrán que comentar un mapa de «La Europa de los 9» donde pongan de relieve los sectores que quedarían por introducir en la CEE y las causas por las que a la altura de 1973 no hubiera más países adheridos.	CL CSC SIE
El camino hacia la Unión Europea: desde la unión económica a una futura unión política supranacional(B8) <i>La Europa de los diez y de los doce (1981-1985)</i>	<i>Reflexionar sobre las dificultades para alcanzar acuerdos de unión dentro del proceso de integración de la UE</i>	<i>Elabora una narrativa explicativa de algunas de las causas que hicieron que la entrada de España a la UE fuese más lenta.</i>	Actividad 6. Los alumnos tendrán que buscar en las hemerotecas digitales trabajadas información sobre el informe Faure (1977) y explicar, por escrito, las razones por las que piensa que España no se integró a la UE con Grecia.	CL CSC CD SIE AA CEC
<i>La integración de España en la Europa Comunitaria.</i> <i>España y el nuevo orden internacional de la posguerra.</i>	<i>Comprender algunos elementos característicos de procesos históricos</i>	<i>Enumera los rasgos más característicos de algunos hitos históricos</i>	Actividad 7. Los alumnos leerán un fragmento de resumen del Acta única, y tendrán que enumerar los rasgos más característicos del mismo	CL CSC SIE AA CEC CMCT
<i>La integración de España en la Europa Comunitaria.</i> <i>La España del Cambio: la modernización socioeconómica.</i>	<i>Interpretar algunos procesos sobre la integración europea</i>	<i>Analiza textos en su tiempo histórico.</i>	Actividad 8. Los discentes leerán la Resolución del Congreso del Movimiento Europeo (Múnich, 8 de junio de 1962), y tendrán que buscar información de por qué se lo llamó «Contubernio de Múnich» por parte de la propaganda del régimen franquista.	CL CSC CD SIE AA CEC
<i>La integración de España en la Europa Comunitaria.</i>	<i>Reflexionar sobre algunos conceptos determinantes de</i>	<i>Comprende algunos conceptos historiográficos</i>	Actividad 9. Los alumnos tendrán que responder por escrito y en no más de un folio a la	CL CSC SIE

<i>La Europa Posible</i>	<i>procesos históricos.</i>		siguiente pregunta: «¿Por qué con la incorporación de España y Portugal a la CEE en 1986 se dice que se había construido la CEE posible?»	AA
La globalización económica, las relaciones interregionales en el mundo, los focos de conflicto y los avances tecnológicos. (B9) <i>Maastricht</i>	1. Definir la globalización e identificar algunos de sus factores. (B9)	1.1. Busca en la prensa noticias de algún sector con relaciones globalizadas y elabora argumentos a favor y en contra. (B9)	Actividad 10. Los alumnos tendrán que buscar información en hemerotecas sobre los posicionamientos de los diversos partidos políticos españoles con respecto al tratado de Maastricht y tendrán que razonar por qué piensan que unos partidos defendían un postulado y otros otro.	CL CSC CD SIE AA
<i>La Unión Europea desde 1995.</i> <i>La Europa de los 15</i>	<i>Compara las diversas ampliaciones habidas dentro del proceso de Integración Europea</i>	<i>Compara los diversos tipos de ampliación habidos dentro de la Integración Europea</i>	Actividad 11. Los alumnos tendrán que buscar información sobre la situación previa de los países del este que se integraron en 1995 a la UE, y tendrán que hacer un cuadro comparativo con la situación de España ante su anexión en 1986.	CL CSC SIE
<i>La Unión Europea</i> <i>Tratados de Ámsterdam</i>	<i>Interpretar y comprender los diversos acuerdos de las instituciones europeas.</i>	<i>Discute los distintos posicionamientos existentes dentro de las diversas corrientes ideológicas de la Comunidad Europea.</i>	Actividad 12. Tras la lectura de un fragmento de los «Tratados de Ámsterdam», se dividirá la clase en dos grupos, en la que se le asignará a cada uno un rol: defensores del Tratado u opositores. Tendrán que dar sus razones de manera ordenada y argumentada.	CL CSC SIE AA CEC
<i>La Unión Europea en la Actualidad.</i> <i>«¿El balance sigue siendo positivo?»</i>	<i>Reflexionar sobre los diversos postulados en torno a la Unión Europea en la actualidad</i>	4.1. Discute sobre la construcción de la Unión Europea y de su futuro (B8)	Actividad 13. Se dividirá a la clase en dos grupos: Unos tendrán que defender el posicionamiento pro-europeísta y otros el euroescéptico. Posteriormente tendrán que responder a la pregunta: «Europa, ¿El balance sigue siendo positivo?»	CL CSC SIE
<i>La Unión Europea</i> <i>Un resumen</i>	<i>Comprender los principales hitos en la integración europea.</i>	<i>Elabora un eje cronológico con los principales hitos de la Unión europea</i>	Actividad 14. Los alumnos tendrán que crear un eje cronológico con los principales hitos de la Unión europea, y tendrán que describir brevemente las consecuencias de cada uno de esos hitos.	CL CSC SIE CEC CMCT
El camino hacia la Unión Europea: desde la unión económica a una futura unión política supranacional(B8)	<i>Recocer algunos de los elementos básicos de la Democracia y sus alcances internacionales</i>	<i>Debate sobre aspectos fundamentales de la democracia y comprende el uso del voto para el</i>	Actividad Innovadora (ABP)	CL CSC CD SIE AA CEC

Salida al IEE de la Uva.		transcurso de la vida diaria.		CMCT
--------------------------	--	-------------------------------	--	------

c) Secuenciación y Desarrollo de actividades por sesiones

A continuación, se ofrecen dos tablas en las que se detalla la secuenciación de la Unidad Didáctica Modelo –trabajada entre el 8 y el 22 de junio–, y las actividades que se van a desarrollar en la misma:

Tabla 25. Temporalización de las sesiones de la Unidad 16

TEMPORALIZACIÓN DE LAS SESIONES		
Sesión 1	Introducción al tema mediante una actividad motivacional: Se les presentará el cuadro de Tiziano, <i>El rapto de Europa</i> , y se les explicará la historia mitológica.	5 minutos
	Posteriormente se refrescarán los conocimientos previos sobre las unidades ya abordadas: La IIª Guerra Mundial y la Guerra fría, partiendo de preguntas didácticas.	5 minutos
	A eso le sucederá la realización de la Actividad 1 .	30 minutos
	Se planteará la Actividad 2 para realizar en casa.	5 minutos
Sesión 2	Se comenzará la clase con el visionado de un fragmento de Bienvenido Mr. Marshall.	5 minutos
	Tras lo que se explicarán los precedentes directos a los tratados de Roma. A lo que sucederá la realización de la Actividad 3 .	40 minutos
	Finalmente se planteará la Actividad 4 para realizar en casa.	5 minutos
Sesión 3	Se empezará la clase realizando la Actividad 5 .	10 minutos
	Se procederá a explicar el apartado de «La Europa de los nueve» (1969 –1980). De este modo, apoyándonos en la actividad 4 realizada en casa y mediante preguntas didácticas, se hablará del modelo de política internacional llevada a cabo por De Gaulle entre 1963-1967. Para, posteriormente hablar de su dimisión tras el «mayo francés», la llegada al poder de Pompidou y la conferencia de la Haya (1969), con la anexión hacia el norte en 1973 Por último, se hablará sobre la Cumbre de París 1974 y el Informe Tindemans de 1975.	35 minutos
	Se planteará la Actividad 7 para realizar en casa.	5 minutos
Sesión 4	Se empezará la clase mediante una serie de preguntas didácticas sobre todo lo que se ha estudiado a lo largo de los tres primeros días de la Unidad Didáctica, para, de este modo, también, solventar las posibles dudas que pudieran tener.	5 minutos
	Se explicará la ampliación hacia el sur y la construcción de la «Europa de los 12» (1981–1991). Se hablará, de este modo, de la incorporación de Grecia en 1981, y, partiendo la elaboración de	40 minutos

	<p>la actividad 6 y la Actividad 8, en la sala de ordenadores, se hablará sobre el retraso de España en integrarse a la CEE.</p> <p>Por último, se hablará de la firma del Acta única Europea (1985) y se realizará la Actividad 9, que será recogida por el profesor.</p>	
	Se plantea para casa, la Actividad 10	5 minutos
Sesión 5	Se empezará hablando sobre la Actividad 10 realizada en casa mediante preguntas didácticas que hagan activar el razonamiento del alumnado.	10 minutos
	Después se hablará de «La Europa de los 15: 1992-2002», la entrada en 1995 de Suecia, Australia y Finlandia, del Acuerdo de Niza (2.000) y las primeras ampliaciones hacia el este (2004 y 2.007). Además del impulso de la moneda única (2.002)	40 minutos
	Tras ello se planteará la Actividad 11 para realizar en casa.	
Sesión 6	Se empezará la clase realizando la Actividad 12 .	25 minutos
	Se realizará la Actividad 13	20 minutos
	Se propondrá la Actividad 14 para casa	5 minutos
Sesión 7	Se llevará a la culminación de la Actividad Innovadora que se explica a continuación	
Salida al IEE de la Uva.		

EXPLICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Actividad 1: En esta primera actividad, los alumnos, de manera individual, trabajarán con fragmentos de fuentes primarias: obra de Kalergi y el Discurso de Briand (Véase Anexo IV). Tras ello, se les cuestionará sobre los textos, la época en que fueron escritos. De tal modo que se comentarán de manera contextualizada. Esto será evaluado mediante rúbrica.

Actividad 2: Esta actividad consiste en la búsqueda de información, por parte del alumnado, en las fuentes que se han trabajado en clase, y que aparecen en los anexos. Entre ellas, la página oficial de la Unión europea (https://europa.eu/european-union/index_es). Tras ello, tal y como se les ha pedido en alguna otra Unidad, tendrán que identificar al personaje (y cómo esos rasgos caracterizan sus pretensiones)

-Fecha y lugar de nacimiento

-Orígenes familiares

-Profesión

-Formación académica

Analizar al mismo:

-Describir la corriente ideológica que defienden

-Enjuiciar de manera crítica su obra

-Integrar su vida en la Historia colectiva del país al que se circunscribe.

Para, finalmente, hacer una breve biografía en la que detallen qué aspectos pudieron marcar la vida de estos personajes para impulsar lo que hoy en día es la Unión Europea.

Actividad 3. Esta actividad consistirá simplemente en un resumen de lo que se ha dado previamente en clase. Y será recogido en el aula. Se valorará, pues, tanto la atención en clase, como la comprensión y relación de lo aprendido con los conocimientos previos. Además, servirá al docente para llevar a cabo esa evaluación procedimental e ir viendo qué cosas calan mejor entre los alumnos, y cuáles peor.

<p>Actividad 4: Partiendo de los conocimientos previos de la materia y de la propia Unidad Didáctica, los alumnos tendrán que buscar información en las fuentes que consideren pertinentes –trabajadas en el aula–, con el objetivo de razonar acerca del proceso histórico señalado.</p> <p>En la corrección se tendrá mayor importancia en el correcto uso de las fuentes, y en el razonamiento del alumno, que en la propia respuesta a la actividad.</p>
<p>Actividad 5. Los alumnos tendrán que comentar el mapa de «La Europa de los 9» (Véase anexo V).</p> <p>En esta actividad, como en la anterior, se tendrá en cuenta la capacidad de razonar sobre un documento histórico, en función de los contenidos aprendidos en clase.</p>
<p>Actividad 6. Esta actividad se va a llevar a cabo en cinco grupos de cinco personas en la sala de ordenadores, y los alumnos tendrán que buscar, de manera cooperativa, en las diversas hemerotecas digitales trabajadas en clase información sobre el «Informe Faure» de 1977.</p> <p>Entre las diversas hemerotecas destacamos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hemeroteca del Archivo Municipal de Cartagena - Hemeroteca del Periódico <i>El País</i> - Hemeroteca del Periódico <i>El ABC</i> - Hemeroteca Digital de la BNE - Biblioteca Virtual de Prensa Histórica <p>En esta actividad también se tendrá en cuenta la sagacidad de búsqueda por parte de los alumnos, y el buen trabajo en grupo. Además de la capacidad de razonar de manera cooperativa.</p> <p>Del mismo modo, tendrán que llegar a conclusiones grupales sobre las causas por las que España tuvo que esperar más tiempo para su anexión en la actual Unión Europea.</p>
<p>Actividad 7. En esta actividad se va a entregar un resumen del Acta Única a los alumnos (Véase anexo VI), y tendrán que enumerar –en su propio cuaderno–, los elementos más característicos del mismo. Aquí tendrá importancia la capacidad de comprensión lectora por parte del alumnado y de discriminación de la información. Además de la capacidad de hacer conexiones intelectuales entre lo que se lee y los conocimientos previos.</p>
<p>Actividad 8. Los discentes leerán la Resolución del Congreso del Movimiento Europeo –Múnich, 8 de junio de 1962– (véase anexo VII), y tendrán que buscar información de por qué se lo llamó «Contubernio de Múnich» por parte de la propaganda del régimen franquista. Aquí tendrá importancia la capacidad de los alumnos de utilizar las fuentes históricas para informarse, pero también la capacidad de resumir y expresar los diversos hitos históricos.</p>
<p>Actividad 9. Esta actividad es breve, dado que consiste en la respuesta breve a la siguiente pregunta: «¿Por qué con la incorporación de España y Portugal a la CEE en 1986 se dice que se había construido la CEE posible?». En este caso también se premiará la capacidad de los alumnos de razonar sobre preguntas sencillas, que van más allá de la mera memorización de datos y fechas, alejadas de la comprensión de procesos históricos.</p>
<p>Actividad 10. En esta actividad, al igual que en la actividad 6, se procurará el trabajo de los alumnos a partir de fuentes primarias. Así, se buscará la capacidad de discriminación de fuentes por parte del alumnado, al tiempo que su razonamiento. Además, se trata de una tarea que se propone para casa, pero que, posteriormente, va a ser debatida en clase. De tal modo que, de manera cooperativa, puedan llegar a construir unas conclusiones comunes, apoyándose los unos en los conocimientos de los otros.</p>
<p>Actividad 11. En esta actividad los alumnos, no solamente tendrán que activar los conocimientos previos sobre estos países, sino que tendrán que buscar información para ampliarlos, y compararlos con la situación española de los años setenta. Se trata de una actividad sencilla, si se tiene en cuenta que solamente será un cuadro comparativo, pero bastante compleja desde el punto de vista de la planificación del alumnado. De este modo, procuraremos activar su creatividad, y sagacidad histórica. En definitiva: su iniciativa emprendedora a la hora de realizar las actividades y de comprender de manera global y contextual los diversos procesos históricos.</p>
<p>Actividad 12. En esta actividad se va a trabajar tanto la cooperación de los alumnos, como la «empatía histórica». Se va a dividir la clase en dos grupos, y cada uno de ellos tendrá que defender u oponerse a lo firmado en los «Tratados de Ámsterdam». De esta manera, nos aseguraremos de que el alumnado comprende lo que supusieron estos acuerdos para la ciudadanía europea. Además, trabajarán con textos históricos (fuentes primarias), de tal modo que se trabaje su comprensión lectora, también.</p> <p>Por último, tendrá importancia la capacidad de expresarse en público por parte de los alumnos, y de defender unos u otros postulados sin ningún tipo de prejuicios.</p>
<p>Actividad 13. Esta actividad tiene la importancia de requerir una preparación previa por parte del alumnado, para posteriormente llevar a cabo un debate organizado en clase. Aquí, tal y como ya hemos apuntado en apartados previos, vamos a buscar, no solamente ese trabajo autónomo por parte de los alumnos, en el que tengan que ser ellos quienes busquen la información y se la preparen para llevar a cabo el debate, sino que, además, será necesario realizar una discusión ordenado, sosegado y basado en el respeto mutuo.</p> <p>Además, todos los argumentos tendrán que estar basados en lecturas de historiadores o analistas políticos de prestigio, y no valdrá la mera opinión propia carente de razonamiento.</p> <p>La respuesta a la última pregunta: «Europa, ¿El balance sigue siendo positivo?», sin embargo, sí que será de opinión, aunque basada en los argumentos dado en clase. Esta se llevará a cabo en un folio, y será recogida por el profesor.</p>

Del mismo modo, el debate se va a evaluar mediante rúbrica.

Actividad 14. Se trata de una actividad de síntesis en la que los alumnos tendrán que realizar un breve eje cronológico en el que han de resaltar los principales hitos de la Unión Europea, describiendo las principales causas y consecuencias de la misma. Esto les servirá a ellos como apoyo en el estudio de la asignatura. Lo realizarán en su cuaderno, y será evaluado junto al resto de las actividades.

d) Instrumentos, métodos de evaluación y criterios de calificación

Para llevar a cabo la evaluación de la presente Unidad Didáctica, nos basaremos en los principios ya esclarecidos en el apartado correspondiente de la programación general. De este modo, se comenzará con una actividad motivacional, tal y como hemos apuntado previamente, lo cual se completará con una evaluación inicial a partir de una serie de preguntas didácticas que unirán contenidos de unidades previas, y nuevos contenidos. De tal modo que podremos conocer cuál es el punto de partida de nuestros alumnos con respecto al tema que aquí tratamos.

Posteriormente, tiene lugar la evaluación procesual, con las actividades que ya hemos marcado y, por último, tendrá lugar la evaluación final a través de una prueba escrita. En todo ello se le dará importancia a la actitud participativa del alumno y a la disposición a trabajar en clase.

A continuación, se añade una tabla en la que se recogen los criterios de calificación y los instrumentos de evaluación de la actual Unidad Didáctica:

Tabla 26. Rúbrica de evaluación de la Unidad 16

Unidad Didáctica 16: «España como problema, Europa como solución»; Mundo Actual. España y Europa en un mundo Global			
Criterio de Calificación		Instrumento de Evaluación	Criterios de Calificación
Pruebas específicas (60%)	Examen: 50%	Ejercicios de la Prueba escrita	Estándares de aprendizaje evaluable
	Actividad de innovación: 10%	Actividad de Innovación	Rúbrica en su propio apartado
Trabajo del alumno (30%)	Actividades Escritas (20%)	Evaluación de las actividades del cuaderno: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13	Rúbrica de evaluación de las actividades escritas (Véase anexo VIII)
	Actividades orales (10%)	Actividad 10, 12 y 14	Rúbrica de defensas orales (Véase anexo VIII)
Atención, participación e interés: 10%		Ficha de Observación	Rúbrica

e) Materiales y recursos para el alumnado

En el presente apartado se recogen algunos de los recursos y materiales que son susceptibles de ser utilizados, por parte de los discentes, para profundizar más en los contenidos dados en clase durante el desarrollo de la presente Unidad Didáctica. Este guarda, a su vez, relación con el apartado correspondiente elaborado ya en la primera parte, y en la que se ponía de relieve las principales fuentes digitales de hemerotecas, bibliotecas, etc. de las que los alumnos podrán servirse.

Así bien, para el buen desarrollo de este último tema abordado, serán necesarios, no solamente el libro de texto correspondiente, sino también manuales generales de Historia Contemporánea y mundo Actual, destacando principalmente dos –de donde se obtienen la mayor parte de los textos trabajados–: El manual de Mundo Actual, de Espinosa *et alii* (2006), que dispone de una gran variedad de mapas, tablas, e incluso bibliografía recomendable, además de ser un libro básico sobre la Historia del mundo reciente; y la obra de Martín de la Guardia y Pérez Sánchez (2002) sobre la Unión Europea y España, en la que se resume, de un modo muy somero la Historia de la construcción europea y las negociaciones de España hasta su integración. Ambas obras se complementan muy bien para preparar la presente Unidad. Por otro lado, se completará el tema en el libro utilizado con el recurso que se requiera, para lo cual el docente cuenta con una serie de elementos bibliográficos que se expondrán en el apartado siguiente.

Por último, la mayoría de las actividades están diseñadas para ser realizadas sin necesidad de acudir a la sala de ordenadores, aunque serán necesarios esos recursos electrónicos para el buen funcionamiento de otra pequeña parte de la Unidad. Del mismo modo, tal y como se apuntaba en la Programación, las obras literarias y la filmografía servirán de base para comprender cómo se trata la historia reciente a través de diversas fuentes culturales y artísticas. Servirán, además, para poner de relieve como estos elementos configuran nuestros conocimientos del pasado.

A continuación, se recogen algunos ejemplos de recursos útiles para el buen transcurso de la presente Unidad, y que se complementa con la tabla (Véase anexo III) correspondiente al apartado de la primera parte:

Tabla 27. Materiales de la Unidad 16

OBRAS LITERARIAS Y GRÁFICAS
<i>Entre visillos</i> , de Carmen Martín Gaité

<i>La Capital</i> , de Robert Menasse
<i>Nada</i> , de Carmen Laforet
<i>Nubosidad Variable</i> , de Carmen Martín Gaité
<i>Aguas turbias</i> , de C. Cuadra y R. Miel Disponible en: http://www.europarl.europa.eu/elections2004/system/galleries/download/comic/es_full.pdf
FILMOGRAFÍA
<i>Bienvenido Mr. Marshall</i> , de Luis García Berlanga
<i>El Comisario Europeo</i> , de George Sluizer
RECURSOS EN RED
Blog de Diego Sobrino [en línea] [consultado el 16 de junio de 2019] Disponible en: https://diegosobrino.com
Historiasiglo20 [en línea] [consultado el 16 de junio de 2019] Disponible en: http://www.historiasiglo20.org/
Página del Parlamento Europeo [en línea] [consultado el 16 de junio de 2019] Disponible en: http://www.europarl.europa.eu/portal/es
Página Oficial de la Unión Europea [en línea] [consultado el 16 de junio de 2019] Disponible en: https://europa.eu/european-union/index_es
Profesor de Historia, Geografía y Arte [en línea] [consultado el 16 de junio de 2019] Disponible en: https://www.profesorfrancisco.es/

f) Bibliografía para la actualización científico-docente

La bibliografía de actualización científico-docente es la que se refiere a las obras más características y modernas para que los profesores puedan trabajar el tema de la Unidad desarrollada basándose en los últimos avances históricos sobre cada tema –en este caso, la Unión Europea y el proceso de integración española–. Esta se expone a continuación, y ha de ser complementada con la bibliografía añadida en la primera parte de la programación, con los materiales didácticos recogidos en la tabla de los anexos (Véase anexo III):

Obras generales
Beneyto Pérez, José M. (200), <i>Tratado de derecho y políticas de la Unión Europea. Tomo I, Desarrollo histórico y caracteres básicos de la Unión Europea: naturaleza, valores, principios y competencias</i> , Pamplona, Aranzadi.

Diez Espinosa, J. R. <i>et. alii</i> (2006), <i>Historia del Mundo Actual: desde 1945 hasta nuestros días</i> , Valladolid, Universidad de Valladolid.
Fernández Navarrete, D. (2007), <i>Fundamentos Económicos de la Unión Europea</i> , Madrid, Thomson Editores.
Habermas, J. (2012), <i>La constitución de Europa</i> , Madrid, Trotta.
Hobsbawm, É. J. (2012), <i>Historia del siglo XX, 1914–1991</i> , Barcelona, Crítica.
Hobsbawm, É. J. y Sasson, D. (2008): «Pensando sobre Europa», <i>La Factoría. Revista Bimensual de Pensamiento Social</i> , nº 37.
Martín de la Guardia, R. M. (2012)., <i>1989: el año que cambió el mundo, los orígenes del orden internacional después de la guerra fría</i> , Madrid, Akal.
Martín de la Guardia, R. M. (2015)., <i>Konrad Adenauer: artífice de una nueva Alemania, impulsor de una Europa unida</i> , Madrid, Fundación Faes.
Martín de la Guardia, R. M. y Pérez Sánchez, G. Á. (2017), <i>La Unión soviética ante el espejo de las comunidades europeas: de la Europa soviétizada a la Casa común europea (1957–1988)</i> , Valladolid, Ediciones Universidad de Valladolid.
Moreno Juste, A., (1999) <i>Textos básicos sobre la construcción europea</i> , Madrid, Acento.
Historia General de la Integración europea
Martín de la Guardia, R. M. y Pérez Sánchez, G. Á. (1995), <i>La Europa del Este, de 1945 a nuestros días</i> , Madrid, Síntesis.
Martín de la Guardia, R. M. y Pérez Sánchez, G. Á. (2001), <i>Historia de la integración europea</i> , Barcelona, Ariel.
Martín de la Guardia, R. M. y Pérez Sánchez, G. Á. (2003)., <i>Historia de la Unión Europea. De los 6 a la ampliación del Este</i> . Arco Libros, S.L., Madrid.
Martín de la Guardia, R. M. y Pérez Sánchez, G. Á. (2018), <i>La integración europea e iberoamericana: actualidad y perspectivas en el siglo XXI</i> , Cizur Menor, Aranzadi.
Historia de España y la Integración europea
Díez Medrano, J.; Morata Tierra, F., y Mateo González, G. (2007), La opinión pública española y la integración europea (1986-2006). <i>España en Europa, Europa en España (1986-2006)</i> . Fundación CIDOB, págs. 205–236.
Martín de la Guardia, R. M. (2015), <i>El europeísmo, un reto permanente para España</i> , Madrid, Cátedra.
Martín de la Guardia, R. M. (2016), <i>Las relaciones entre España y Europa del este durante el franquismo y los primeros años de la transición</i> , Madrid, Schedas.
Martín de la Guardia, R. M. (2018), «Recristianizar Europa»: <i>El pensamiento político español a finales de los años cuarenta</i> , Madrid, CEU.
Martín de la Guardia, R. M. y Pérez Sánchez, G. Á. (coords.) (2012), <i>España y Portugal: veinticinco años de la Unión Europea (1986 –2011)</i> , Valladolid, Universidad de Valladolid.
Martín de la Guardia, R. M. y Pérez Sánchez, G. Á. (coords.) (2002), <i>La Unión Europea y España</i> , Actas, Madrid.
Troitiño, D. R. y Kerikmäe, T., (coords) (2014), <i>Pasado, presente y futuro de la Unión Europea</i> , Madrid, McGraw-Hill.
Memorias y Textos de época
Coudenhove-Kalergi, R. (2002), <i>Paneuropa: dedicado a la juventud de Europa</i> , –«estudio preliminar» –por Martín de la Guardia, R. M. y Pérez Sánchez, G. Á. – Madrid, Tecnos.
De Madariaga, S. (1980), <i>Carácter y Destino en Europa</i> , Madrid, Espasa Calpe.
Vidal-Beneyto, J. (2007), <i>Memoria democrática</i> , Madrid, Foca.
Aspectos sociales de España durante las negociaciones con la Unión Europea

Lemus, E. (2011), <i>En Hamelin. La Transición Española más allá de la frontera</i> , Oviedo, Septem Ediciones, 2011.
Moreno Juste, A. (1998), <i>Franquismo y construcción Europea (1951 – 1962)</i> , <i>Anhelo, necesidad y realidad de la aproximación a Europa</i> , Madrid, Tecnos, 1998
Moreno Juste, A. (2004), «Europa en la transición: Cambio y permanencia en la perspectiva europea de España», <i>RUE: Revista universitaria europea</i> , nº. 4, págs. 97-130.
Relaciones Internacionales de la España Comunitaria
Arenal, C. del (2007), «La dimensión regional de la política iberoamericana de España», <i>Quorum. Revista Iberoamericana</i> , vol. 19, págs. 27-36.
La Unión Europea vista desde el presente
Anderson, P. (2012), <i>El nuevo viejo mundo</i> , Madrid, Akal, 2012
Bauman, Z. (2015), «¿"Quo vadis", Europa?», <i>Cuadernos del Mediterráneo</i> , no. 22, págs. 268-271.
Beneyto Pérez, J. M. y PEREIRA, Juan C. (dirs.) (2011): <i>Política Exterior Española: Un balance de futuro</i> , Madrid, Biblioteca Nueva.
Fernández Navarrete, D.(2018), <i>Historia de la Unión Europea: de los orígenes al Brexit</i> , Madrid, Servicio de publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
Judt, T. (2013), <i>¿Una gran Ilusión? Un ensayo sobre Europa</i> , Madrid, Taurus.
Monereo, M.; Llopis, E. (2014), <i>Por Europa y contra el sistema Euro</i> , Barcelona, El viejo Topo.

2. ACTIVIDADES DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

a) Fundamentación teórica

La presente programación contará con dos grandes proyectos de actividades destacables a lo largo de los tres trimestres: un proyecto de actividad emprendedora, explicado previamente y que se realizará durante los dos primeros trimestres, y otro de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) –el cual se realizará en el tercer trimestre, y es el que se va a explicar a continuación–:

La actividad innovadora que vamos a realizar se encuadra dentro de ese A.B.P. y ha sido denominada como «Aprendemos a votar en la Unión Europea». Si bien el proyecto global se desarrollará mediante cuatro sesiones a lo largo de las cuatro Unidades Didácticas que se llevarán a cabo después de semana santa –en el tercer trimestre–, la que se llevará a cabo durante la realización de la Unidad Didáctica aquí presentada es la última: Realización de un debate electoral, y la elaboración del ejercicio de voto, con sus respectivos procesos.

Con esto se propone una formación política y social en la que los alumnos se conviertan en los protagonistas de su aprendizaje. De tal manera que, a lo largo de las distintas sesiones que se van a realizar, se preparará al estudiante para llevar a cabo su rol final: el de ejercer cual ciudadano votante de la Unión Europea. Así bien, se buscará proporcionar a los discentes unos conocimientos básicos mediante los que comprender la importancia y las derivaciones del derecho a votar dentro de la propia Unión.

Este tipo de enseñanza (A.B.P.) busca que el aprendizaje sea directo a través de la vivencia de realidades cotidianas. De este modo, se pone de relieve el valor de la praxis para asentar los conocimientos teóricos, de los cuales no se prescinde. A través de la experiencia directa, el alumnado es capaz de comprender mejor esas realidades, frente a la mera memorización de nombres, fechas, etc.

Con este tipo de proyectos se busca fomentar el desarrollo competencial de los discentes, tales como la iniciativa y espíritu emprendedor –desde el momento en que se ha de llevar a cabo una investigación sobre la realidad que se va a realizar–; la competencia lingüística a partir del trabajo en equipo, y las diversas argumentaciones de cada miembro del grupo para sustentar sus ideas; etc.

En este sentido, también cobra importancia el aprendizaje cooperativo, donde para llegar al objetivo final es necesario la participación de todos los actores de la clase. Cada

individuo del grupo aporta unos u otros rasgos en virtud de su personalidad individual, de tal modo que la simbiosis no es meramente intelectual sino, también, actitudinal (D.W. Johnson y R.T Johnson, 1999).

Estas tareas construyen un conocimiento a partir de los que ya se tenían (constructivismo) y los que van generando a lo largo de las actividades. Con este tipo de prácticas se podrá conseguir un aprendizaje integrado fomentando, a su vez, la capacidad de investigación y síntesis de los alumnos, así como su autoestima (Galeana, 2006).

La transversalidad de este proyecto reside en la relación existente entre las elecciones al Parlamento Europeo y la Unión Europea, con las cuatro Unidades Didácticas en que se va a llevar a cabo, y cuya culminación es esta última Unidad. Encontramos que las diversas Unidades en las que se va a trabajar este proyecto versan sobre la Guerra Fría, el franquismo, la transición y la mera historia de la integración europea. De este modo, los alumnos pondrán enfrentar realidades completamente heterogéneas: el mundo dividido en dos modelos políticos e ideológicos completamente diferentes, en los que germina un proyecto de unión de países europeos; el plano español en el que cualquier atisbo democrático durante el franquismo era prácticamente imposible; una transición en la que se podrán conocer diversos tipos de participación política, a la par que las ansias europeístas que emulaban las palabras que Ortega había plasmado a principios de siglo – «España es el problema, Europa la solución»–; y, por último, la historia de la integración europea y su importancia en el mundo actual. En todas estas Unidades, el derecho al voto, la participación política, y la cooperación internacional son elementos fundamentales que se tendrán que trabajar de manera conjunta en los diversos temas. Pues, al fin y al cabo, cabe recordar, que la Historia no es una narrativa lineal y hermética en la que se puedan dividir los diversos aspectos de manera aislada, sino que es un *continuum* de principios interconectados entre sí.

La necesidad de llevar a cabo unas actividades como estas –que serán explicadas a continuación– reside en algunos de los estudios que se han llevado a cabo en los últimos años sobre los conocimientos de los discentes de secundaria sobre la Unión Europea: en estos se ponía de relieve la elevada falta de conocimientos al respecto (Prats, 2001), con muestras de instrucciones vagas y abstractas:

«una visión [de la Unión Europea] que, además, no les concierne a pesar de la importancia que tengan en sus vidas las decisiones que en ella se vayan a tomar. En otros, las respuestas muestran un mayor grado de proximidad y de empatía, pero siempre limitada» (Prats, 2001: p. 148).

La idea que tienen sobre Europa y el «sentimiento europeo» es imprecisa y los conocimientos históricos y geográficos bastante endeble. Cultura –sobre la Unión Europea– que además era desigual incluso entre la pertenencia a unas u otras clases sociales.

En definitiva, los conocimientos europeístas son bastante bajos en la ESO. Si bien se conocen datos sobre las guerras mundiales, revolución rusa, etc., en lo que concierne a la historia de la Integración europea, los conocimientos son escasos:

«Los estudiantes de ESO desconocen, casi por completo, la historia y los hechos recientes de la Unión Europea: sus antecedentes, etapas, estructura o cuestiones mucho más cercanas, como puede ser, por ejemplo, cuándo entró España en la Unión, u otros saberes relacionados con las instituciones, tratados, etc.» (Prats, 2001)

Por otro lado, el proyecto cobra aún mayor importancia en una sociedad en la que la mayoría de los jóvenes, carentes de unos valores democráticos inherentes, encuentran un enorme desinterés en la política (Dalton, 2007) y en sus mecanismos: razón por la cual el número de electores de menor edad ha menguado (Blais y Rubenson, 2013). Esto adquiere más categoría, si cabe, en el momento en que esa animadversión política puede derivar en ignorancia democrática.

Así, se buscará una instrucción, no solo en la trascendencia del sistema democrático europeo, ni en la comprensión somera de la integración europea, sino también en la necesidad de otorgarle al alumnado unos mecanismos para ser capaces de obtener información, *per se*, de cara a cualquier tipo de proceso electoral. Por todo lo anterior, el proyecto pretende que la actividad sirva para solventar todas esas dificultades de las que adolecen los alumnos de secundaria.

En lo que concierne al tipo de metodología que se empleará para la realización de las diversas actividades –que serán explicadas en el apartado siguiente–, se optará, principalmente, por metodologías activas: los alumnos vivirán de manera directa no solamente el acto de ejercer el derecho a voto, sino también la capacidad de documentarse sobre las distintas corrientes ideológicas y los numerosos tipos de participación política existentes dentro de las sociedades democráticas. Así, siguiendo las últimas tendencias (Hooghe, 2011; Persson, 2015; Torney-Purta, 2002), procuraremos incentivar los climas abiertos en el aula, dado que tienen un efecto mayor tanto en el desarrollo intelectual del alumnado como sobre los valores democráticos, puesto que los debates abiertos y las investigaciones activas predisponen al alumnado a obtener nuevos aprendizajes (Torney-Purta, 2001). Estos enfoques metodológicos, en los que se lleva a cabo escenificaciones

de aspectos naturales de la sociedad, aumentan la retención de conocimientos (Marrtens y Gainous, 2013). De este modo, la participación del alumnado de este tipo de simulaciones le acaba otorgando una mayor comprensión sobre la compleja información trabajada (Shellman, 2006).

Tal y como se ha venido apuntando, la actividad final de este proyecto es la de llevar a cabo una simulación del «derecho a voto». Para ello, sin embargo, se requerirá de una serie de fases previas que permitirán a los discentes afrontar la situación con mayor rigor: la recogida de información, contraste de fuentes, reflexión, etc. Con ello se pretende que los alumnos de 4º de E.S.O. conozcan mejor el funcionamiento del sistema electoral –europeo y nacional–, sus consecuencias, etc., construyéndose una opinión crítica, contrastada y basada en la información y discriminación de fuentes.

La actividad final de este proyecto, que es la que se engloba dentro de la presente Unidad Didáctica, no tiene sentido –dado todo lo expuesto anteriormente– sin las otras tres actividades previas. De este modo, aunque se manera somera, se expondrá a continuación la interrelación existente entre las diversas actividades, para acabar integrando la actividad final en su Unidad correspondiente:

La primera de las actividades será un debate sobre los orígenes de la Unión Europea, y tendrá lugar durante la realización de la Unidad Didáctica 13 –tema dedicado a la Guerra Fría–. Esta tarea, al fin y al cabo, supondrá un repaso y ampliación del tema abordado durante el desarrollo de esa unidad, y pondrá de relieve los orígenes del proyecto en el que nuestros discentes simularán participar al final del proyecto.

Posteriormente, la actividad dedicada a la creación de un programa electoral se lleva a cabo durante la realización de la unidad 14 –que versa sobre la Guerra Civil y el Franquismo–, por lo que servirá, a su vez, para contraponer dos realidades muy distintas: por un lado, la participación política, y por otro, la importancia de este tipo de derechos, frente a una sociedad carente de principios democráticos.

La tercera tarea, realizada durante la Unidad de la transición española, querrá activar el conocimiento de los diversos tipos de participación política existentes dentro de las democracias, y de las diversas corrientes ideológicas. De tal manera que los discentes puedan comprender la importancia de las conquistas sociales y políticas.

La última de las sesiones, que tendrá lugar durante el tema de la Unión Europea y la integración española, será cuando se realice la campaña electoral de los diversos grupos

y se lleven a cabo las votaciones. Lo cual podrá dotar de experiencia democrática y mayor comprensión política a los alumnos. Del mismo modo que podrán comprender la importancia de los comicios europeos que muchas veces quedan relegados en un segundo plano dentro de la sociedad española.

b) Desarrollo

Para comprender la importancia de la última actividad, la correspondiente a esta unidad –que se explicará de manera más extensa–, será necesario tener presentes algunos rasgos, más someros, de las actividades desarrolladas, de manera previa, en las anteriores unidades didácticas. Para llevar a cabo este proyecto, se ha diseñado un cuaderno (Véase anexo IX²) de actividades para trabajar durante las cuatro últimas Unidades Didácticas.

Sesión 1. En esta sesión, tras explicar los rasgos más característicos de las elecciones europeas, se llevará a cabo un debate sobre el origen de la Unión Europea en el periodo de Guerra Fría, donde tras leer el discurso de Churchill en Zúrich (1946), y apoyándose en los textos de Truman y Jdanov, tendrán que llevar a cabo un debate sobre la importancia de la Guerra Fría en la aparición de la Unión Europea y, por consiguiente, de un Parlamento Europeo.

Para ello, los alumnos habrán leído las explicaciones previas, y antes de llevar a cabo el debate, se contestará y resolverán las dudas existentes entre los alumnos.

Sesión 2. Esta actividad tendrá lugar durante la realización de la Unidad Didáctica 14 –la Guerra Civil y el Franquismo– y consistirá, siguiendo el cuaderno, en la realización de un programa electoral en grupos de cinco. Será, así, un trabajo cooperativo en el que, entre todos, buscarán la información requerida y, con ayuda del profesor, irán comprendiendo los diversos postulados existentes dentro de las corrientes ideológicas de las principales coaliciones europeas.

Esta sesión se llevará a cabo en la sala de ordenadores y, dado que se realizará durante el tema de la Guerra Civil y el Franquismo, servirá para poner sobre la mesa, y

² Actividades de realización propia basadas en un proyecto de investigación en Didáctica de la Història la Geografia i altres Ciències (DHGeCs) de la Universitat de Barcelona (UB).

reflexionar sobre los distintos tipos de gobernabilidad existentes, y trabajar los valores democráticos.

Sesión 3. Se trata de una actividad en la que los alumnos aprenderán a formar una opinión de manera contrastada. Se lleva a cabo durante la Unidad Didáctica dedicada a la transición española. De tal modo que servirá, a su vez, para recordar que no solamente se participa de manera democrática votando, sino que hay muchas otras acciones que determinan el devenir histórico de las sociedades.

Durante el transcurso de la sesión, los alumnos habrán de elegir, de manera individual, una coalición política, por parte de cada uno de los alumnos, y la realización de una comparación entre lo que esa coalición o partido propone y los principios en materia de educación, inmigración, etc., que los alumnos defienden. Esto les servirá para contrastar las ideas preconcebidas que pudieran tener de diversos partidos políticos, y para forjar una propia opinión independiente.

Sesión 4. Esta sesión es la que se va a llevar a cabo durante la realización de la Unidad Modelo, dedicada al tema de la Unión Europea. Frente a las 3 anteriores, se realizará durante la salida al Instituto de Estudios Europeos de la Universidad de Valladolid. Allí, los alumnos acudirán a un coloquio resumen sobre la Historia de la integración europea, a lo que sucederá otra ponencia sobre el oficio del historiador.

Previamente a esta sesión, los diversos grupos en que se había dividido a la clase, y que habían llevado a cabo la elaboración de programas políticos en la segunda de las sesiones, tendrán que desarrollar un programa más completo, y una argumentación sólida, además de elegir un representante para la realización de los «mítines» que se desarrollarán durante esta sesión: Los alumnos tendrán que dar un discurso, de no más de 10 minutos por partido político, sobre los aspectos que consideren más importantes. Posteriormente habrá turno de preguntas y se procederá a las votaciones.

Todo esto tiene tras de sí las diversas sesiones previas que se han ido realizando en clase, como las actividades dedicadas a contrastar las diversas corrientes políticas representadas en el parlamento europeo y a conocer los diversos programas, y principales propuestas de las diversas fuerzas, pudiéndoles servir de apoyo para la preparación de los diversos mítines.

De otro lado, jugará un papel importante la iniciativa emprendedora, dado que los diversos grupos tendrán que elegir un representante electoral, al tiempo que diseñar y perfilar un programa con los aspectos que crean más interesantes. Tras la exposición de los distintos mítines, habrá un turno de preguntas del público –formado por el resto de los participantes de las coaliciones políticas–. De tal manera que se trabajará la competencia lingüística y la exposición oral por parte de todos los alumnos.

Posteriormente, tendrá lugar la emulación de la jornada electoral, donde será el docente, quien acompañado de otros dos compañeros actuarán como presidente y vocales de la mesa electoral. Del mismo modo que cada coalición política elegirá a dos personas –diferentes al candidato propuesto–, que harán de «apoderados» en el ejercicio del voto; mientras que las otras dos personas restantes que forman parte de las coaliciones desarrollarán ese papel durante el recuento de los votos –rellenando la tabla recogida en el cuaderno de actividades–.

Una vez finalizadas las votaciones, se finalizará la actividad con unas breves conclusiones que realizaran los alumnos por escrito, donde tendrán que hacer una recensión sobre todas las actividades realizadas durante el proyecto: la creación de la Unión Europea, los diversos partidos políticos, la importancia de la participación ciudadana en las elecciones, la necesidad de contrastar información para forjar una idea propia, o la importancia de las elecciones europeas en el devenir de la sociedad, etc. Todo ello se recogerá en una extensión máxima de 10 folios.

Para evaluar estas actividades se ha diseñado la rúbrica siguiente:

Tabla 27. Rúbrica de evaluación de la actividad de innovación

RÚBRICA DE EVALUACIÓN «APRENDEMOS A VOTAR EN EUROPA»							
Criterio		Niveles de logro					Observaciones
		1	2	3	4	5	
Actividad 1	La participación ha sido activa, ordenada, y con respeto						
	Los argumentos dados han estado relacionados con el tema expuesto						
Actividad 2	La realización de la actividad es original y no copiada						
	Se ha empleado un lenguaje correcto y ajustado a la temática						

	Trabajo cooperativo entre los diversos integrantes del grupo, respetando las diversas opiniones y buscando consensos						
Actividad 3	Ha sabido contrastar de manera correcta ambos posicionamientos						
	Ha sabido encontrar la información necesaria, y la ha sabido manejar						
Actividad 4	Los discursos y preguntas realizadas demuestran que ha habido una preparación previa						
	Ha sabido realizar la tarea otorgada durante la realización de los mítines y votaciones						
	El razonamiento final de la actividad ha sido elaborado con seriedad y madurez.						

Conclusiones

Todo trabajo académico que se precie ha de tener unas conclusiones. Este, como tal, puede servir para comprender la complejidad que aguarda el trabajo de programación docente a cualquier nivel: la preparación académica, intelectual, etc., pero también a nivel formal. Conociendo y salvaguardando las diversas posibilidades y contingencias que pueden surgir a lo largo del curso y que llevarán a tomar unos u otros caminos dentro del aula.

El profesor tiene el papel de ejercer como enlace entre la legislación y el producto final de la enseñanza, que es el alumnado y su aprendizaje: en definitiva, organizar unos contenidos, preparar unas actividades mediante las que adquirir unas competencias en función de las diversas aptitudes y actitudes de los alumnos, adaptar una serie de leyes, etc.

En cierto modo, el profesorado, cual Prometeo, tiene el objetivo de otorgarle a los alumnos la capacidad de adquirir conocimientos, pues, «[...]en el principio, ellos veían sin ver, escuchaban sin oír, y semejantes a las imágenes de los sueños, vivían una larga existencia en el desorden y la confusión [...]». Ojalá, no tengan que pagar el mismo precio.

COMPENDIO LEGISLATIVO

España, Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación

España, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. - Boletín Oficial del Estado de 04-10-1990

España, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Jefatura del estado, 4 de mayo de 2006, BOE núm. 106.

España, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, Jefatura del Estado, 10 de diciembre de 2013, BOE núm. 295

España, 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. (BOE 29.01.2015)

España, Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por la que se establecen los currículos de ESO y del Bachillerato (BOE 3.01.2015).

Castilla y León, Orden EDU/693/2006, de 25 de abril, de Fomento de la lectura (BOCYL 2.05.2006).

Castilla y León, Orden EDU/747/2014 del 22 de agosto, por la que se regula la ejecución y elaboración de planes de lectura en los centros de Castilla y León.

Castilla y León, Decreto 23/2014, de 12 de junio, se establece el marco del gobierno y autonomía de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, que impartan enseñanzas no universitarias en la Comunidad de Castilla y León. (BOCYL 13.06.2014).

Castilla y León, Orden EDU/374/2019, de 12 de abril, por la que se establece el calendario escolar para el curso académico 2019-2020 en los centros docentes, que impartan enseñanzas no universitarias en la Comunidad de Castilla y León

Castilla y León, Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL 8.05.2015).

Castilla y León, ORDEN EDU 363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del Bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, Consejería de Educación (BOCYL 8.05.2015).

Castilla y León, Decreto 7/2017, del 1 de junio, por el que se regulan las actividades escolares complementarias, las extraescolares y los servicios complementarios en los centros docentes concertados en Castilla y León (BOCYL 5.06.2017).

BIBLIOGRAFÍA GENERAL SOBRE PEDAGOGÍA, PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA

Asensio Muñoz, I (2005-2006): Innovación y eficacia en atención a la diversidad en educación secundaria obligatoria. *Contextos educativos: Revista de educación*, no. 8-9, pp. 15-32.

Ausubel, D. P. (2002), *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*, Barcelona, Visor.

Coll, C. (Coord.), (2010), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Baelona: Graó.

Fernández Marcha, A. (2011), *La evaluación de los aprendizajes en la Universidad: Nuevos enfoques*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, 2011.

Hilgard, E. R. (1973). *Introducción a la Psicología Tomo I: Estructura de la conducta. Psicología del niño y del adolescente. Aprendizaje y enseñanza programada*. Madrid: Ediciones Morata.

Johnson, D.W. y Johnson R.T (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona, España: Paidós.

Santrock, J. W. (2014), *Psicología de la educación*, México D. F.: MCGraw-Hill.

BIBLIOGRAFÍA DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Alegría Alegría, J.; Muñoz Labraña, C; y Wilhem, R. W. (2008), *La enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*, Chile, Universidad de Concepción.

Almuiña, Celso (1994), Crisis historiográfica y comprensión de la Historia, en *Grupo Valladolid. La comprensión de la Historia por los adolescentes*. Valladolid, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Valladolid.

Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación de las Ciencias Sociales*, (9), 97-114.

- Benejam, P. y Pagès, J. (1997), Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria, Ed. ICE/Horsori, Barcelona.
- Blais, A., y Rubenson, D. (2013). The source of turnout decline: new values or new contexts. *Comparative Political Studies*, 46(1), 95-117.
- Carretero, M. (2005), *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*, (4ª ed.), Buenos Aires, ed. Aique.
- Carretero, M. y Voss, J. (comps.) (2004), *Aprender y Pensar la Historia*, Ed., Buenos Aires, Amorrrotu.
- Contreras Arroyo, B. (2010). Recursos didácticos para la educación secundaria. *Innovación y experiencias educativas*, nº28
- Dalton, R. J. (2007). *The good citizen: How a younger generation is reshaping american politics*. Washington: Congressional Quarterly Press.
- Galeana de la O, L. (2006) Aprendizaje basado en proyectos. *Revista CEUPROMED de Investigación educativa*.
- García Ruíz, A., *Didáctica de las ciencias sociales en Educación Primaria*, Sevilla, Algaida, 1991.
- González Gallego, I y Aceituno Silva, D, (2016) Más allá del presente. El desafío de enseñar historia desde la actualidad. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e Historia*, nº 83.
- González Hernández, A. (1980), *Didáctica de las Ciencias Sociales*, Barcelona, CEAC.
- Hawking, S.W. (1988): *Historia del tiempo*, Crítica, Barcelona
- Hernández i Cardona, F. X. (2002), *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, Barcelona: Graó.
- Hernández i Cardona y Trepal i Carbonell, Procedimientos en Historia. *Cuadernos de Pedagogía* No. 193 Madrid, 1992. p.p. 60-64
- Hooghe, M., y Quintelier, E. (2011), School and country-effects on the political participation intentions of adolescents. A multilevel study of open classroom climate and participatory school culture in 34 countries. Paper presented at the 6th ECPR General Conference Reykjavik

- Liceras, Á. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una perspectiva psicodidáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Liceras, A. (2000), *Tratamiento de las dificultades de aprendizaje en Ciencias Sociales*, Granada, Grupo Editorial Universitario.
- Martens, A. M., y Gainous, J. (2013). Civic education and democratic capacity: How do teachers teach and what works? *Social Science Quarterly*, 94, 956-976.
- Martí-Henneberg, J. (1994), *L'excursionisme científic i la seva contribució a les ciències naturals i la Geografia*, Barcelona, Alta Fulla.
- Mohamed, M., Pérez, MA. y Montero, MA. (2017), Salidas pedagógicas como metodología de refuerzo en la Enseñanza Secundaria. *ReiDoCrea*, nº 6.
- Orion, N., y Hofstein, A. (1994), Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of Research in Science Teaching*, nº 31, pp. 1097-1119.
- Persson, M. (2015). Classroom climate and political learning: Findings from a Swedish panel study and comparative data. *Political Psychology*, 36(5), 587-601.
- Prats, J. (2000), Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 5, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.
- Prats, J. (2001), *Enseñar historia. Notas para una didáctica renovadora*. Mérida. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros.
- Prats, J. (2001), *Els joves davant el repte europeu. Coneixements i expectatives de l'alumnat d'educació secundària*. Barcelona: Fundació La Caixa, (Col. Estudis Socials núm 7)
- Prats, J. y Santacana, J. (2011), «Métodos para la enseñanza de la historia». En J. Prats, (coord.) *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 51-66), Barcelona, GRAÒ.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011), «Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica», en PRATS, J., (coord.) *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 67-87). Barcelona, GRAÒ.

- Quinquer, D. (2004), Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación». *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40. pp. 7-22.
- Rodríguez, R. (2012), El debate como estrategia de innovación docente. Experiencias en filosofía del derecho y teoría de la cultura. *Revista de Innovación Docente: UPO Innova*, 1, pp. 493-503.
- Rubio Ortega, A.M. (2009). Importancia de las nuevas tecnologías en la educación. *Innovación y experiencias educativas*, nº15
- Ruiz Torres, P. (1994), El tiempo histórico. *Eutopías. Documentos de trabajo*, nº 71, Universidad de Valencia.
- Serrano i Giné, D. (2007), El valor didàctic del treball fora de l'aula. Reflexions des de la Geografía. *Observar*, nº 1, pp. 106–118
- Shellman, S., y Turan, K. (2003). Acute crisis in Cyprus: A multilateral bargaining solution. *Political Science and Politics*, 34(3), 827-834.
- Torney Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), 203-212.
- Torney Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., y Schulz, W. (2001). Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen. Amsterdam.
- Trepat, C. A. (1995), *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*, GRAÓ, Barcelona.
- Trepat, C. y Comes, P. (1998), *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*, Barcelona, Ed. Graó.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL SOBRE EL CONTENIDO DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA³

³ Ampliable a partir del Anexo III

- Beneyto Pérez, José M. (200), *Tratado de derecho y políticas de la Unión Europea. Tomo I, Desarrollo histórico y caracteres básicos de la Unión Europea: naturaleza, valores, principios y competencias*, Pamplona, Aranzadi
- Bloch, M. (2001) *Apología para la Historia o el oficio de Historiador*. Fondo de Cultura económica, México
- Diez Espinosa, J. R. et. alii (2006), *Historia del Mundo Actual: desde 1945 hasta nuestros días*, Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Fernández Navarrete, D. (2007), *Fundamentos Económicos de la Unión Europea*, Madrid, Thomson Editores.
- Habermas, J. (2012), *La constitución de Europa*, Madrid, Trotta.
- Hobsbawm, É. J. (2012), *Historia del siglo XX, 1914–1991*, Barcelona, Crítica.
- Hobsbawm, É. J. y Sasson, D. (2008): «Pensando sobre Europa», *La Factoría. Revista Bimensual de Pensamiento Social*, nº 37.
- Martín de la Guardia, R. M. (2012)., *1989: el año que cambió el mundo, los orígenes del orden internacional después de la guerra fría*, Madrid, Akal.
- Martín de la Guardia, R. M. (2015)., *Konrad Adenauer: artífice de una nueva Alemania, impulsor de una Europa unida*, Madrid, Fundación Faes.
- Martín de la Guardia, R. M. y Pérez Sánchez, G. Á. (1995), *La Europa del Este, de 1945 a nuestros días*, Madrid, Síntesis
- Martín de la Guardia, R. M. y Pérez Sánchez, G. Á (2001), *Historia de la integración europea*, Barcelona, Ariel.
- Martín de la Guardia, R. M. y Pérez Sánchez, G. Á (2003)., *Historia de la Unión Europea. De los 6 a la ampliación del Este*. Arco Libros, S.L., Madrid
- Martín de la Guardia, R. M. y Pérez Sánchez, G. Á. (2017), *La Unión soviética ante el espejo de las comunidades europeas: de la Europa soviética a la Casa común europea (1957–1988)*, Valladolid, Ediciones Universidad de Valladolid,
- Martín de la Guardia, R. M. y Pérez Sánchez, G. Á (2018), *La integración europea e iberoamericana: actualidad y perspectivas en el siglo XXI*, Cizur Menor, Aranzadi
- Moreno Juste, A., (1999) *Textos básicos sobre la construcción europea*, Madrid, Acento.

Ortega i Gasset, J. La pedagogía social como programa político. Conferencia leída en la Sociedad “El Sitio”, de Bilbao, el 12 de marzo, vol. 1, págs. 503-521.

OBRAS LITERARIAS⁴

Cerrada, C. (2017), *Europa*, Barcelona, Seix Barral

Cerrada, C. (2019), *Hindenburg*, Barcelona, Seix Barral

Laforet, C. (2011), *Nada*, Barcelona, Destino

Martín Gaité, C. (2005), *Nubosidad Variable*. Barcelona, Destino

Martín Gaité, C. (2012), *Entre visillos*. Barcelona, Destino

Menasse, R. (2018), *La Capital*, Barcelona, Seix Barral

FILMOGRAFÍA⁵

Bienvenido Mr. Marshall, España, 1953. Director Luis García Berlanga

El Comisario Europeo, Reino Unido, 1998. Director George Sluizer

RECURSOS EN RED⁶

Blog de Diego Sobrino [en línea] [consultado el 16 de junio de 2019] Disponible en:
<https://diegosobrino.com>

Historiasiglo20 [en línea] [consultado el 16 de junio de 2019] Disponible en:
<http://www.historiasiglo20.org/>

Página del Parlamento Europeo [en línea] [consultado el 16 de junio de 2019] Disponible en:
<http://www.europarl.europa.eu/portal/es>

Página Oficial de la Unión Europea [en línea] [consultado el 16 de junio de 2019] Disponible en:
https://europa.eu/european-union/index_es

Profesor de Historia, Geografía y Arte [en línea] [consultado el 16 de junio de 2019] Disponible en: <https://www.profesorfrancisco.es/>

⁴ Ampliable a partir del Anexo III

⁵ Ampliable a partir del Anexo III

⁶ Ampliable a partir del Anexo III

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	UNIDADES DIDÁCTICAS															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
3.1. Explica diversos factores que hicieron posible el auge de los fascismos en Europa (B5)								X								
<i>Explica diversos factores por los cuales algunas personas encontraron congruencia en el fascismo</i>								X								
<i>Explica las diferencias existentes entre la sociedad clasista y la sociedad estamental y su origen en España.</i>								X								
<i>Describe el modelo de vida de la sociedad española del siglo XIX.</i>								X								
1.3. Reconoce los cambios sociales derivados de la incorporación de la mujer al trabajo asalariado. (B7)								X								
<i>Conoce la trascendencia de las decisiones políticas a lo largo de la historia</i>								X								
<i>Describe las etapas de la guerra de la independencia española contra los franceses.</i>								X								
<i>Reconoce la importancia de la Constitución de Cádiz de 1812 en el triunfo de los ideales liberales.</i>								X								
<i>Distingue las características propias del absolutismo de las impulsadas por el liberalismo-</i>								X								
<i>Analiza la importancia de las ideas liberales en las políticas del siglo XIX.</i>								X								
<i>Conoce las medidas políticas del reinado de Fernando VII y las analiza en su contexto.</i>								X								
<i>Distingue las corrientes ideológicas y la defensa de unos u otros principios durante el reinado de Isabel II</i>								X								
<i>Conoce la creación de nuevos organismos y el decreto de las diversas leyes promulgadas durante la praxis del liberalismo doctrinario</i>								X								
<i>Distingue las características principales de las constituciones del siglo XIX.</i>								X								
<i>Conoce las prácticas políticas llevadas a cabo durante la etapa de la restauración en España.</i>								X								
<i>Sopesa la importancia del «desastre del 98» en el devenir político español</i>								X								
1.3. Reconoce los cambios sociales derivados de la incorporación de la mujer al trabajo asalariado. (B7)								X								
<i>Conoce las principales medidas tomadas por Miguel Primo de Rivera durante su gobierno y encuentra paralelismos históricos</i>								X								
<i>Explica alguna de las causas por las cuales aparecieron los nacionalismos periféricos en España, y las pone en consonancia con la realidad española actual.</i>								X								
<i>Analiza las causas por las que tuvieron lugar una serie de «guerras carlistas» en España y sus repercusiones en el tiempo histórico posterior</i>								X								
<i>Reconoce los cambios sociales derivados de las transformaciones políticas</i>									X							
<i>Reconoce los principales posicionamientos de los partidos políticos durante la IIª República española</i>									X							
1.3. Discute las causas de la lucha por el sufragio de la mujer. (B5)									X							
2.1. Explica las principales reformas y reacciones a las mismas durante la II República española (B5)									X							

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	UNIDADES DIDÁCTICAS															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
<i>Analiza los factores internacionales que llevaron al auge del fascismo, y la situación de España.</i>										X						
<i>Analiza los factores que llevaron al estallido de la Guerra Civil española.</i>										X						
<i>Identifica textos históricos en su época</i>										X						
<i>Reconoce la jerarquía causal de los diversos hechos que llevaron al estallido de la Guerra.</i>											X					
1.1. <i>Elabora una narrativa explicativa de las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, a distintos niveles temporales y geográficos. (B6)</i>											X					
2.1. <i>Reconoce la jerarquía causal (diferente importancia de unas causas u otras según las distintas narrativas). (B6)</i>											X					
<i>Reconoce los aspectos que permitieron el rápido avance alemán por Europa.</i>											X					
<i>Comprende las distintas reacciones habidas dentro de los países ocupados durante la IIª Guerra Mundial.</i>											X					
<i>Valora el cambio de rumbo acaecido durante la IIª Guerra Mundial ante la entrada de EE.UU. en la misma.</i>											X					
3.1. <i>Da una interpretación de por qué acabó antes la guerra “europea” que la “mundial”. (B6)</i>											X					
3.2. <i>Sitúa en un mapa las fases del conflicto (B6)</i>											X					
<i>Comprende las formas de vida de una sociedad en guerra.</i>											X			X		
<i>Comprende los acuerdos llevados a cabo por las diferentes potencias aliadas durante la IIª Guerra Mundial y las circunstancias en que se realizaron.</i>											X					
<i>Comprende los acuerdos a los que fueron capaces de llegar las diferentes potencias tras la Guerra</i>											X					
4.1. <i>Reconoce la significación del Holocausto en la historia mundial. (B6)</i>											X					
<i>Conoce las magnitudes del Holocausto Nazi y su importancia en el devenir histórico.</i>											X					
<i>Explica el contexto en que tuvo lugar el enfrentamiento de la Guerra fría</i>												X				
<i>Analiza los hechos principales que hicieron que se desatase una «Guerra fría» entre las potencias de tendencia comunista y las de tendencia capitalista.</i>												X				
<i>Discute los principales actos llevados a cabo por las potencias protagonistas de la Guerra fría.</i>												X				
<i>Sopesa los intereses de cada uno de los bloques habidos durante el periodo de Guerra fría</i>												X				
<i>Explica las tensiones existentes entre el bloque comunista y el capitalista a partir de fuentes de la época.</i>												X				
<i>Reconoce a los principales líderes políticos de los conflictos europeos y su trayectoria profesional</i>												X				
5.1. <i>Describe los hechos relevantes del proceso descolonizador. (B6)</i>												X				
6.1. <i>Distingue entre contextos diferentes del mismo proceso, p.ej., África Sub-Sahariana (1950s.60s) y la India (1947) (B6)</i>												X				
<i>Comprende las principales razones por las que tuvo lugar el proceso descolonizador</i>												X				

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	UNIDADES DIDÁCTICAS															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
<i>Comprende las causas y los acuerdos llevados a cabo por los diferentes pueblos coloniales durante el periodo de descolonización</i>												X				
<i>Comprende los diversos procesos de descolonización de Asia y las medidas llevadas a cabo para conseguir su independencia</i>												X				
1.1. Utilizando fuentes históricas e historiográficas, explica algunos de los conflictos enmarcados en la época de la guerra fría. (B7)												X				
<i>Conoce la causa por la que surge el concepto de Tercer Mundo y las características que ello implica.</i>												X				
<i>Comprende la importancia de los planes estadounidenses para salvaguardar al sistema capitalista frente al comunismo de la URSS.</i>													X			
<i>Diferencia medidas políticas y modelos de gobierno diferentes dentro del propio sistema capitalista.</i>													X			
4.1. Compara la crisis energética de 1973 con la financiera de 2008. (B7).													X			
1.2. Comprende los pros y contras del estado del bienestar. (B8)													X			
1.2. Explica los avances del Welfare State en Europa. (B7)													X			
<i>Explica las tensiones habidas ente la URSS y algunos países de la órbita comunista.</i>													X			
<i>Conoce cómo era la vida de las personas en el socialismo real.</i>													X			
2.1. Describe las consecuencias de la guerra del Vietnam. (B7)													X			
<i>Interpreta los intentos de reforma de la URSS y sus resultados.</i>													X			
1.1 Interpreta el renacimiento y el declive de las naciones en el nuevo mapa político europeo de esa época. (B8)													X			
<i>Analiza la importancia de la caída del Muro de Berlín en su coyuntura histórica.</i>													X			
2.1. Analiza diversos aspectos (políticos, económicos, culturales) de los cambios producidos tras el derrumbe de la URSS (B8)													X			
<i>Debate sobre la aparición de la Unión Europea en su contexto histórico Internacional.</i>													X			
2.2. Explica las causas de la guerra civil española en el contexto europeo e internacional. (B5)														X		
<i>Conoce las principales etapas de la Guerra Civil española y los hitos más característicos</i>														X		
<i>Conoce el papel de las mujeres en la Guerra Civil española (1936-1939)</i>														X		
<i>Comprende las formas de vida de una sociedad en guerra</i>														X		
<i>Conoce las consecuencias de la Guerra en el devenir histórico del paisaje cultural español.</i>														X		
<i>Elabora un eje cronológico con las principales etapas del momento</i>														X		
2.2. Conoce la situación de la postguerra y la represión en España y las distintas fases de la dictadura de Franco. (B7)														X		

Anexo II. Relación entre Estándares de aprendizaje evaluables–Competencias

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	COMPETENCIAS						
	CL	CMCT	CD	AA	CSC	SIE	CEC
2.2. Comprende las implicaciones del empirismo y el método científico en una variedad de áreas. (B.1)	X		X	X	X	X	
<i>Conoce la importancia del arte en el estudio de la Historia.</i>				X	X		X
<i>Conoce la importancia de la geografía en el estudio de la Historia.</i>				X	X		X
<i>Conoce y utiliza algunas fuentes básicas en el estudio de la Historia Contemporánea</i>			X	X	X	X	X
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. (B9)	X				X		
1.2.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. (B.10)	X						
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. (B.10)	X				X		
3.1. Crea contenidos que incluyan recursos como textos, mapas, gráficos, para presentar algún aspecto conflictivo de las condiciones sociales del proceso de globalización. (B9)	X				X	X	
1.1. Distingue conceptos históricos como “Antiguo Régimen” e “Ilustración” (B.1)	X						
3.1. Describe las características de la cultura de la Ilustración y qué implicaciones tiene en algunas monarquías (B.1)	X					X	
3.2. Establece, a través del análisis de diferentes textos, la diferencia entre el Absolutismo y el Parlamentarismo (B.1)	X				X		
<i>Comprende el funcionamiento de la sociedad estamental y los cambios sociales y demográficos del siglo XVIII.</i>	X			X	X		
<i>Aprecia la existencia de una economía feudal y sociedad estamental en el Antiguo Régimen.</i>	X	X			X		
<i>Comprende la aparición de la prensa como el origen de las «corrientes de opinión pública» en el siglo XVIII.</i>	X				X	X	
<i>Comprende las causas por la cuales apareció el movimiento cultural de la ilustración, y los principios por los que se originó.</i>	X				X		X
3.1. Describe las características de la cultura de la Ilustración y qué implicaciones tiene en algunas monarquías. (B1)	X			X	X		
2.1. Aprecia los avances científicos y su aplicación a la vida diaria, y contextualiza el papel de los científicos en su propia época. (B1)	X		X	X			X
<i>Conoce los diversos espacios de sociabilidad por los que se extendieron las corrientes ideológicas de la Revolución francesa</i>	X				X		
2.1. Discute las implicaciones de la violencia con diversos tipos de fuentes (B2)	X				X		X
<i>Elabora un eje cronológico con las principales etapas y los personajes destacados de la Revolución Francesa.</i>				X	X	X	X

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	COMPETENCIAS						
	CL	CMCT	CD	AA	CSC	SIE	CEC
<i>Conoce los hitos históricos que erigieron a Napoleón como emperador francés y los consiguientes ecos en la etapa contemporánea.</i>				X	X	X	X
1.1. Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas del siglo XVIII, acudiendo a explicaciones causales, sopesando los pros y los contras (B2)	X		X	X	X	X	
4.1. Sopesa las razones de los revolucionarios para actuar como lo hicieron (B2)	X			X	X		
<i>Sopesa la importancia del congreso de Viena</i>	X				X		X
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 (B2)	X				X		
<i>Reconoce los hechos principales que marcaron las revoluciones liberales de 1820, 1830 y 1848</i>	X				X		
<i>Analiza la aparición de los movimientos nacionalistas en Alemania e Italia y su importancia en los procesos nacionalistas posteriores.</i>	X			X	X	X	
<i>Reconoce las principales etapas por las que pasaron Italia y Alemania en su proceso de unificación.</i>	X	X			X		
1.1. Analiza y compara la industrialización de diferentes países de Europa, América y Asia, en sus distintas escalas temporales y geográficas. (B3)	X				X	X	
2.1. Analiza los pros y los contras de la primera revolución industrial en Inglaterra. (B3)	X			X	X	X	
2.2. Explica la situación laboral femenina e infantil en las ciudades industriales. (B3)	X				X	X	
3.1. Compara el proceso de industrialización en Inglaterra y en los países nórdicos. (B3)			X		X		
4.1. Especifica algunas repercusiones políticas como consecuencia de los cambios económicos en España (B3)					X	X	
<i>Conoce los elementos distintivos existentes entre la sociedad estamental y la clasista.</i>	X				X	X	
<i>Explica las condiciones de vida del proletariado y sus consecuentes reivindicaciones.</i>	X			X	X	X	X
<i>Distingue las diferentes corrientes del pensamiento obrero consecuencia de la revolución industrial.</i>	X			X	X	X	
<i>Razona la evolución de las distintas manifestaciones reivindicativas de los trabajadores del siglo XIX.</i>	X			X	X	X	X
1.1. Explica razonadamente que el concepto “imperialismo” refleja una realidad que influirá en la geopolítica mundial y en las relaciones económicas transnacionales. (B4)	X			X	X	X	
1.2. Elabora discusiones sobre eurocentrismo y globalización. (B4)	X				X		X
<i>Elabora un eje cronológico relativo a la colonización</i>	X	X		X	X	X	
<i>Diferencia el proceso de colonización asiático del africano.</i>				X	X		

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	COMPETENCIAS						
	CL	CMCT	CD	AA	CSC	SIE	CEC
5.1. Elabora un eje cronológico, diacrónico y sincrónico, con los principales avances científicos y tecnológicos del siglo XIX. (B4)	X			X	X	X	
6.1. Compara movimientos artísticos europeos y asiáticos. (B4)	X			X		X	
6.2. Comenta analíticamente cuadros, esculturas y ejemplos arquitectónicos del arte del siglo XIX (B4)	X			X		X	X
<i>Analiza la importancia del arte del siglo XIX.</i>	X			X		X	X
<i>Sabe reconocer las concatenaciones existentes para el estallido de la Guerra,</i>				X	X	X	X
2.1. Sabe reconocer cadenas e interconexiones causales entre colonialismo, imperialismo y la Gran Guerra de 1914. (B4)	X			X	X	X	X
3.1. Diferencia los acontecimientos de los procesos en una explicación histórica, de la Primera Guerra Mundial. (B4)	X				X	X	
3.2. Analiza el nuevo mapa político (B4)	X				X		
<i>Distingue los distintos tipos de conflicto habidos durante la Gran Guerra.</i>	X						X
<i>Sabe reconocer las magnitudes de la Guerra en los diversos ámbitos de la sociedad.</i>	X				X		X
3.3. Describe la derrota de Alemania desde su propia perspectiva y desde la de los aliados (B4).	X				X	X	
<i>Describe alguna de las armas empleadas durante la Iª Guerra Mundial</i>	X				X	X	
<i>Reconoce la situación de la Rusia de los Zares previa a la Iª Guerra mundial</i>	X				X		X
<i>Pone en relación la victoria de Japón en la guerra ruso-japonesa de 1905 y las revoluciones de «belle époque» (la revolución del doble 10 en China, la mexicana o la portuguesa) con la revolución de 1917.</i>	X			X	X	X	
<i>Identifica los elementos concatenados que desembocaron en la revolución de 1917 y el enfrentamiento entre el ejército rojo y el ejército blanco</i>	X				X	X	X
<i>Reconoce los elementos fundamentales de la economía, política y sociedad del régimen bolchevique hasta la creación de la constitución de 1924</i>	X				X	X	
4.1. Contrasta algunas interpretaciones del alcance de la Revolución Rusa en su época y en la actualidad (B4)	X				X		
<i>Interpreta fuentes históricas en su contexto.</i>	X				X		
<i>Analiza fuentes históricas en su contexto.</i>	X				X		
<i>Interpreta los principales postulados de los revolucionarios rusos.</i>	X				X	X	
1.1. Analiza interpretaciones diversas de fuentes históricas e historiográficas de distinta procedencia. (B5)	X				X		
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. (B5)	X				X		

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	COMPETENCIAS						
	CL	CMCT	CD	AA	CSC	SIE	CEC
<i>Analiza la situación de la sociedad afectada por la crisis de 1929</i>	X				X		
<i>Relaciona algunos hechos históricos con los orígenes del fascismo en Italia.</i>	X			X	X	X	X
<i>Relaciona algunos hechos históricos con los orígenes del fascismo en Alemania.</i>	X			X	X	X	X
<i>Analiza la importancia del papel de la propaganda política en los partidos de masas del siglo XX.</i>	X			X	X	X	X
3.1. Explica diversos factores que hicieron posible el auge de los fascismos en Europa (B5)	X			X	X		
<i>Explica diversos factores por los cuales algunas personas encontraron congruencia en el fascismo</i>	X			X	X	X	
<i>Explica las diferencias existentes entre la sociedad clasista y la sociedad estamental y su origen en España.</i>	X			X	X	X	X
<i>Describe el modelo de vida de la sociedad española del siglo XIX.</i>	X			X	X	X	X
1.3. Reconoce los cambios sociales derivados de la incorporación de la mujer al trabajo asalariado. (B7)	X			X	X	X	
<i>Conoce la trascendencia de las decisiones políticas a lo largo de la historia</i>	X				X		
<i>Describe las etapas de la guerra de la independencia española contra los franceses.</i>	X	X			X		
<i>Reconoce la importancia de la Constitución de Cádiz de 1812 en el triunfo de los ideales liberales.</i>	X				X	X	X
<i>Distingue las características propias del absolutismo de las impulsadas por el liberalismo-</i>	X				X	X	
<i>Analiza la importancia de las ideas liberales en las políticas del siglo XIX.</i>	X			X	X	X	X
<i>Conoce las medidas políticas del reinado de Fernando VII y las analiza en su contexto.</i>	X				X	X	X
<i>Distingue las corrientes ideológicas y la defensa de unos u otros principios durante el reinado de Isabel II</i>	X				X	X	
<i>Conoce la creación de nuevos organismos y el decreto de las diversas leyes promulgadas durante la praxis del liberalismo doctrinario</i>	X			X		X	X
<i>Distingue las características principales de las constituciones del siglo XIX.</i>	X				X	X	
<i>Conoce las prácticas políticas llevadas a cabo durante la etapa de la restauración en España.</i>	X			X	X	X	
<i>Sopesa la importancia del «desastre del 98» en el devenir político español</i>	X				X	X	
1.3. Reconoce los cambios sociales derivados de la incorporación de la mujer al trabajo asalariado. (B7)	X			X	X	X	
<i>Conoce las principales medidas tomadas por Miguel Primo de Rivera durante su gobierno y encuentra paralelismos históricos</i>					X	X	X

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	COMPETENCIAS						
	CL	CMCT	CD	AA	CSC	SIE	CEC
<i>Explica alguna de las causas por las cuales aparecieron los nacionalismos periféricos en España, y las pone en consonancia con la realidad española actual.</i>	X			X		X	X
<i>Analiza las causas por las que tuvieron lugar una serie de «guerras carlistas» en España y sus repercusiones en el tiempo histórico posterior</i>	X	X			X	X	X
<i>Reconoce los cambios sociales derivados de las transformaciones políticas</i>	X						X
<i>Reconoce los principales posicionamientos de los partidos políticos durante la IIª República española</i>	X				X	X	
1.3. Discute las causas de la lucha por el sufragio de la mujer. (B5)	X		X	X	X	X	
2.1. Explica las principales reformas y reacciones a las mismas durante la II República española (B5)	X				X		
<i>Analiza los factores internacionales que llevaron al auge del fascismo, y la situación de España.</i>	X				X		
<i>Analiza los factores que llevaron al estallido de la Guerra Civil española.</i>	X			X	X	X	X
<i>Identifica textos históricos en su época</i>	X				X		
<i>Reconoce la jerarquía causal de los diversos hechos que llevaron al estallido de la Guerra.</i>	X			X	X	X	X
1.1. Elabora una narrativa explicativa de las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, a distintos niveles temporales y geográficos. (B6)	X				X		
2.1. Reconoce la jerarquía causal (diferente importancia de unas causas u otras según las distintas narrativas). (B6)	X				X		
<i>Reconoce los aspectos que permitieron el rápido avance alemán por Europa.</i>	X			X	X	X	X
<i>Comprende las distintas reacciones habidas dentro de los países ocupados durante la IIª Guerra Mundial.</i>	X				X		
<i>Valora el cambio de rumbo acaecido durante la IIª Guerra Mundial ante la entrada de EE.UU. en la misma.</i>	X				X		X
3.1. Da una interpretación de por qué acabó antes la guerra “europea” que la “mundial”. (B6)	X				X		
3.2. Sitúa en un mapa las fases del conflicto (B6)	X					X	
<i>Comprende las formas de vida de una sociedad en guerra.</i>	X			X	X	X	
<i>Comprende los acuerdos llevados a cabo por las diferentes potencias aliadas durante la IIª Guerra Mundial y las circunstancias en que se realizaron.</i>	X				X	X	
<i>Comprende los acuerdos a los que fueron capaces de llegar las diferentes potencias tras la Guerra</i>	X			X	X	X	
4.1. Reconoce la significación del Holocausto en la historia mundial. (B6)	X				X		

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	COMPETENCIAS						
	CL	CMCT	CD	AA	CSC	SIE	CEC
<i>Conoce las magnitudes del Holocausto Nazi y su importancia en el devenir histórico.</i>	X				X	X	
<i>Explica el contexto en que tuvo lugar el enfrentamiento de la Guerra fría</i>	X				X		
<i>Analiza los hechos principales que hicieron que se desatase una «Guerra fría» entre las potencias de tendencia comunista y las de tendencia capitalista.</i>	X				X	X	
<i>Discute los principales actos llevados a cabo por las potencias protagonistas de la Guerra fría.</i>	X				X	X	
<i>Sopesa los intereses de cada uno de los bloques habidos durante el periodo de Guerra fría</i>	X				X	X	
<i>Explica las tensiones existentes entre el bloque comunista y el capitalista a partir de fuentes de la época.</i>	X			X	X	X	
<i>Reconoce a los principales líderes políticos de los conflictos europeos y su trayectoria profesional</i>	X			X	X	X	X
5.1. Describe los hechos relevantes del proceso descolonizador. (B6)	X				X		
6.1. Distingue entre contextos diferentes del mismo proceso, p.ej., África Sub-Sahariana (1950s.60s) y la India (1947) (B6)	X			X	X		
<i>Comprende las principales razones por las que tuvo lugar el proceso descolonizador</i>	X			X	X	X	
<i>Comprende las causas y los acuerdos llevados a cabo por los diferentes pueblos coloniales durante el periodo de descolonización</i>	X				X		
<i>Comprende los diversos procesos de descolonización de Asia y las medidas llevadas a cabo para conseguir su independencia</i>	X			X	X	X	
1.1. Utilizando fuentes históricas e historiográficas, explica algunos de los conflictos enmarcados en la época de la guerra fría. (B7)	X			X	X	X	X
<i>Conoce la causa por la que surge el concepto de Tercer Mundo y las características que ello implica.</i>	X			X	X	X	
<i>Comprende la importancia de los planes estadounidenses para salvaguardar al sistema capitalista frente al comunismo de la URSS.</i>	X				X		
<i>Diferencia medidas políticas y modelos de gobierno diferentes dentro del propio sistema capitalista.</i>	X				X	X	
4.1. Compara la crisis energética de 1973 con la financiera de 2008. (B7).	X				X	X	
1.2. Comprende los pros y contras del estado del bienestar. (B8)	X		X	X	X	X	
1.2. Explica los avances del Welfare State en Europa. (B7)	X				X		X
<i>Explica las tensiones habidas ente la URSS y algunos países de la órbita comunista.</i>				X	X	X	X
<i>Conoce cómo era la vida de las personas en el socialismo real.</i>	X			X	X	X	

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	COMPETENCIAS						
	CL	CMCT	CD	AA	CSC	SIE	CEC
2.1. Describe las consecuencias de la guerra del Vietnam. (B7)	X			X	X		X
<i>Interpreta los intentos de reforma de la URSS y sus resultados.</i>	X				X		
1.1 Interpreta el renacimiento y el declive de las naciones en el nuevo mapa político europeo de esa época. (B8)	X				X		
<i>Analiza la importancia de la caída del Muro de Berlín en su coyuntura histórica.</i>	X		X	X	X	X	
2.1. Analiza diversos aspectos (políticos, económicos, culturales) de los cambios producidos tras el derrumbe de la URSS (B8)	X				X		
<i>Debate sobre la aparición de la Unión Europea en su contexto histórico Internacional.</i>	X				X	X	
2.2. Explica las causas de la guerra civil española en el contexto europeo e internacional. (B5)	X				X		
<i>Conoce las principales etapas de la Guerra Civil española y los hitos más característicos</i>	X		X	X	X	X	X
<i>Conoce el papel de las mujeres en la Guerra Civil española (1936-1939)</i>	X			X	X	X	
<i>Comprende las formas de vida de una sociedad en guerra</i>	X				X	X	
<i>Conoce las consecuencias de la Guerra en el devenir histórico del paisaje cultural español.</i>	X				X	X	
<i>Elabora un eje cronológico con las principales etapas del momento</i>	X				X		
2.2. Conoce la situación de la postguerra y la represión en España y las distintas fases de la dictadura de Franco. (B7)	X				X	X	
<i>Explica las características compartidas por el régimen de Franco con el resto de las potencias europeas del momento.</i>	X				X		
<i>Expone las consecuencias derivadas de las políticas autárquicas del régimen de Franco.</i>	X				X	X	
<i>Manifiesta alguna de las características más significativas de la sociedad franquista.</i>	X		X	X	X	X	
<i>Conoce alguno de los principales acuerdos internacionales del régimen de franco y su repercusión en la sociedad.</i>	X	X		X	X	X	
<i>Entiende la diferencia entre Resistencia y Oposición</i>	X			X	X	X	
<i>Analiza la importancia de las migraciones internas y externas para el desarrollo económico del régimen de Franco</i>	X				X		
<i>Compara los modelos de continuidad defendidos por las diversas corriente que coexistían en el régimen de Franco</i>	X				X		
3.1. Discute cómo se entiende en España y en Europa el concepto de memoria histórica. (B7)	X				X		
<i>Comprende la importancia de la democracia y del derecho a voto a lo largo de la Historia</i>	X				X	X	X
3.1. Compara interpretaciones diversas sobre la Transición española en los años setenta y en la actualidad. (B8)	X			X	X		

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	COMPETENCIAS						
	CL	CMCT	CD	AA	CSC	SIE	CEC
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 Constitución de 1978, primeras elecciones generales, creación del estado de las autonomías, etc. (B8)	X		X		X	X	
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. (B8)	X				X		
<i>Analiza la importancia de las diversas movilizaciones sociales de la ciudadanía española en el devenir de la transición</i>	X			X	X	X	X
<i>Distingue las diversas elucidaciones sobre los diversos hechos de la Transición española</i>	X		X	X	X	X	X
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. (B8)	X		X	X	X	X	X
<i>Usa las fuentes orales para comprender los procesos históricos de la Historia reciente.</i>	X			X	X	X	
<i>Debate sobre el pasado reciente de nuestro país, basándose en la hermenéutica.</i>	X			X	X	X	
<i>Distingue los postulados de diversas corrientes ideológicas</i>	X			X	X	X	
1.2. Sopesa cómo una Europa en guerra durante el siglo XX puede llegar a una unión económica y política en el siglo XXI. (B.10)	X			X	X	X	X
<i>Conoce a los padres fundadores de la Unión Europea</i>	X		X	X	X	X	X
<i>Explica algunas de las razones que llevaron a la creación de la actual UE.</i>	X				X	X	
<i>Explica diversos de los factores que retrasaron la entrada de Gran Bretaña en la CEE</i>	X		X	X	X	X	X
<i>Comenta mapas en los que se refleja la evolución de procesos históricos</i>	X				X	X	
<i>Elabora una narrativa explicativa de algunas de las causas que hicieron que la entrada de España a la UE fuese más lenta.</i>	X		X	X	X	X	X
<i>Enumera los rasgos más característicos de algunos hitos históricos</i>	X		X	X	X	X	X
<i>Analiza textos en su tiempo histórico.</i>	X		X	X	X	X	X
<i>Comprende algunos conceptos historiográficos</i>	X			X	X	X	
1.1. Busca en la prensa noticias de algún sector con relaciones globalizadas y elabora argumentos a favor y en contra. (B9)	X		X	X	X	X	
<i>Compara los diversos tipos de ampliación habidos dentro de la Integración Europea</i>	X				X	X	
<i>Discute los distintos posicionamientos existentes dentro de las diversas corrientes ideológicas de la Comunidad Europea.</i>	X			X	X	X	X

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	COMPETENCIAS						
	CL	CMCT	CD	AA	CSC	SIE	CEC
4.1. Discute sobre la construcción de la Unión Europea y de su futuro (B8)	X				X	X	
<i>Elabora un eje cronológico con los principales hitos de la Unión europea</i>	X	X			X	X	X
<i>Debate sobre aspectos fundamentales de la democracia y comprende el uso del voto para el transcurso de la vida diaria.</i>	X	X	X	X	X	X	X

Anexo. III. Recursos didácticos del alumnado

RECURSOS DIDÁCTICOS
Recursos para comentario de fuentes
Artola, M. (1985) <i>Textos fundamentales para la Historia</i> . Madrid, Alianza Universidad Textos.
Ballarini. M. A. Del Baño. A. Fernández. M. Rossell (1989): <i>Trabajos prácticos de Historia</i> . Akal.
Cervera, Á. (1999), <i>Guía para la redacción y el comentario de texto</i> . Espasa Calpe.
Carral, C. Aguilar, J A. (1988) <i>Textos históricos para jóvenes</i> . Alhambra.
Egido León, Ángeles (Coord.), (1996), <i>La Historia Contemporánea en la práctica</i> . Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.,.
Hernandez Sánchez-Barba, M. (1978), <i>El comentario de textos históricos</i> . Madrid.
Lara Peinado. F., Rabanal Alonso M. Á. (1977), <i>Comentario de textos históricos. método y recopilación</i> . Lérica.
Atlas
Duby, G. (2015), <i>Atlas histórico mundial</i> . Barcelona: Larousse.
Kinder, H. y Hilgemann, W.: <i>Atlas histórico mundial tomo I y II</i> .
Martínez Ruiz, E. Maqueda, C., de Diego, E. (1999): <i>Atlas histórico de España II</i> . Istmo.
Rodrigue Fischer, C. (2008), <i>Atlas del Arte</i> . Barcelona, Blume.
Diccionarios
(1975) <i>Diccionario enciclopédico abreviado</i> , Madrid, Espasa Calpe.
Fatás, G., y Borrás, G. M. (1980), <i>Diccionario de términos de arte y elementos de arqueología y numismática</i> , alianza editorial.
Fernández Sebastián, J.; Fuentes, J.F. (Dir.) (2001), <i>Diccionario político y social del siglo XIX español</i> , Alianza Editorial: Madrid.
Fernández Sebastián, J.; Fuentes, J.F. (Dir.) (2001), <i>Diccionario político y social del siglo XX español</i> , Alianza Editorial: Madrid.
George, Pierre (2004), <i>Diccionario Akal de geografía</i> , Akal, Tres Cantos.
Lajo, R. y Surroca, J. (2012), <i>Léxico de Arte</i> , Madrid, Akal.
Loizaga, P. (Dir.) (1996), <i>Diccionario de pensadores contemporáneos</i> , Emecé, Barcelona.

Monreal, Luis, y Tejada, R., y Haggar, G. (1999), *Diccionario de términos de arte*, editorial juventud.

VV.AA. (1980): *Enciclopedia universal del arte*, Plaza y Janés.

Repositorios y Archivos digitales

AER. Archivos Españoles en Red

ARCHIM. Archivo Nacional de imágenes y documentos de la historia de Francia.

Archivo General de la Universidad Complutense.

Dialnet

Dipòsit digital de documents de la UAB

Instituto Nacional de Estadística (INE)

HISPANA: Diccionario y recolector de recursos digitales

Jstor

PARES. Portal de Archivos españoles

The European Library

Hemerotecas y Bibliotecas Digitales

Bibliotecas Digitales autonómicas españolas. Ejemplos:

Galiciana: Biblioteca Dixital de Galicia	Biblioteca Digital del Principado de Asturias	Liburuklik: Biblioteca Digital Vasca.
--	---	---------------------------------------

Biviar: Biblioteca virtual de Aragón	BDC: Biblioteca Digital de Catalunya	BDCYL: Biblioteca Digital de Castilla y León
--------------------------------------	--------------------------------------	--

Biblioteca Digital de la Real Academia de la Historia

Biblioteca Virtual de Patrimonio Bibliográfico

Biblioteca Virtual de Prensa Histórica

Biblioteca Virtual del Ministerio de Defensa

Biblioteca Digital del Real Jardín Botánico

Biblioteca Digital Hispánica

Biblioteca y Hemeroteca Virtual Miguel de Cervantes.

Hemerotecas Digitales. Algunos ejemplos:

ABC

El País

La Vanguardia

Hemeroteca Digital de la BNE
Manuales
Historia Contemporánea Universal
Beasley, W. G. (1995), <i>Historia contemporánea de Japón</i> , Madrid, Alianza.
Bosch, A. (2010), <i>Historia de los Estados Unidos, 1776-1945</i> , Barcelona, Crítica.
Briggs, A., i Clavin, P. (2.000) <i>Historia contemporánea de Europa, 1789-1989</i> . Barcelona: Crítica.
Burleigh, M. (2014), <i>Pequeñas guerras, lugares remotos</i> , Taurus, Madrid.
Casanova, J., <i>Europa contra Europa, 1914-1945</i> , Barcelona, Crítica, 2011.
Canales, E. (2.008), <i>La Europa napoleónica 1792-1815</i> . Madrid: Cátedra.
Carrère d'Encause, H. (1999), <i>Lenin</i> , Madrid, Espasa.
Figes, O. (2000), <i>La revolución rusa (1891-1924). La tragedia de un pueblo</i> , Barcelona, EDHASA.
Gallego, F(2001), <i>De Múnich a Auschwitz. Una historia del nazismo, 1919-1945</i> , Barcelona, Plaza Janés.
Gentile, E. (2004), <i>Fascismo. Historia e interpretación</i> , Madrid, Alianza Editorial.
Gernet, J. (2005), <i>El mundo chino</i> , Barcelona, Crítica.
González calleja, E. (2017), <i>Socialismos y comunismos. Claves históricas de dos movimientos políticos</i> . Madrid, Paraninfo.
Heffer, J., launay, M. (1992), <i>La guerra fría, 1945-1972</i> , Akal, Madrid.
Hillgruber, A. (1995), <i>La Segunda Guerra Mundial. Objetivos de guerra y estrategia de las grandes potencias</i> , Madrid, Alianza Universidad.
Hobsbawm, E. (1990), <i>La era del Imperio (1875-1914)</i> , Barcelona, Labor
Hobsbawm, E. (1995), <i>Historia del siglo XX, 1914-1991</i> , Ed. Crítica, Barcelona,
Howard, M. (2003), <i>La Primera Guerra Mundial</i> , Barcelona, Crítica.
Jones, M. A. (1996), <i>Historia de Estados Unidos 1607-1992</i> , Madrid, Cátedra.
Judt, T. (2006): <i>Posguerra. Una historia de Europa desde 1945</i> , Taurus, Madrid.
Khana, P. (2008), <i>El segundo mundo. Imperios e influencia en el nuevo orden mundial</i> , Paidós, Barcelona.

Kitchen, M. (1992), <i>El periodo de entreguerras en Europa</i> , Madrid, Alianza Editorial.
Laqueur, W (2003): <i>Una historia del terrorismo</i> , Paidós Ibérica.
Leffler, M.P. (2008): <i>La guerra después de la guerra. Estados Unidos, la Unión Soviética y la Guerra Fría</i> , Crítica, Barcelona.
Mazower, M. (2001): <i>La Europa negra. Desde la Gran Guerra hasta la caída del comunismo</i> , Barcelona, Ediciones B.
Neiberg, M. S. (2006), <i>La Gran Guerra. Una historia global (1914-1918)</i> , Barcelona, Paidós.
Osterhammel, J. (2015), <i>La transformación del mundo. Una historia global del siglo XIX</i> . Barcelona: Crítica.
Paxton, R. O., (2005): <i>Anatomía del fascismo</i> , Barcelona, Península.
Pérez Sánchez, G. Á. y Martín de la Guardia, R. M. (2001): <i>Historia de la integración europea</i> . Ariel. Barcelona.
Pérez Sánchez, G. Á. y Martín de la Guardia, R. M. (2002): <i>La Europa del Este: del Telón de Acero a la integración en la Unión Europea</i> . Biblioteca Nueva. Madrid.
Procacci, G. (2004), <i>Historia general del siglo XX</i> , Barcelona, Crítica.
Taylor, A. J. P. (1989), <i>Historia de Inglaterra, 1914-1945</i> , México, Fondo de Cultura Económica.
Taibo, C. (1993): <i>La Unión Soviética (1917-1991)</i> , Madrid, Síntesis.
Traverso, E. (2009), <i>A sangre y fuego. De la guerra civil europea (1914-1945)</i> , Valencia, PUV,
Wesseling, H. L. (1999), <i>Divide y vencerás. El reparto de África (1880-1914)</i> , Barcelona, Península.
Historia Contemporánea de España
Álvarez Junco, J. (2001), <i>Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX</i> , Taurus: Madrid.
Artola, M. (1991), <i>La España de Fernando VII</i> . Madrid.
Avilés, J. et. al., (2002) <i>Historia política de España 1875-1939</i> , Madrid, Istmo.
Bahamonde, A. (coord.) (2000); <i>Historia de España. Siglo XX, 1875-1939</i> , Madrid, Cátedra.
Bahamonde, A., Martínez, J.A. (1994), <i>Historia de España, Siglo XIX</i> , Càtedra: Madrid.
Casanova, J., gil, C. (2010), <i>Historia de España en el siglo XX</i> , Madrid, Ariel.
Castells, I., Moliner, A. (2000): <i>Crisis del Antiguo Régimen y Revolución Liberal en España (1789-1845)</i> , Ariel Practicum: Barcelona.
Fontana, J. (1974), <i>La quiebra de la monarquía absoluta</i> . Barcelona.
Fontana, J. (2006), <i>De en medio del tiempo. La Segunda Restauración Española, 1823-1834</i> , Crítica: Barcelona.
Fontana, J. (2007), <i>La época del liberalismo</i> . Vol. 6 Historia de España (dirigida per J. Fontana i R. Villares), Ed. Crítica, Marcial Pons: Barcelona.

Fuentes, J.F. (2.007), <i>El fin del Antiguo Régimen</i> (1808-1868), Ed. Síntesis: Madrid.
García de Cortázar, F.; González Vesga, J. M. (1996), <i>Breve historia de España</i> , Altaya.
Marín, J.M., Molinero, C., e Ysàs, P (2001): <i>Historia política de España 1939-2000</i> , Istmo, Madrid.
Martínez, J. (Coord.) (1999); <i>Historia de España siglo XX, 1939-1996</i> , Cátedra, Madrid.
Menéndez Pidal, R., <i>Historia de España</i> , Espasa-Calpe.
Moliner, A. (1997), <i>Revolución burguesa y movimiento juntero en España</i> , Milenio: Lleida.
Moliner, A. (ed) (2007), <i>La Guerra de la Independencia en España (1808-1814)</i> , Nabla Ediciones, Barcelona.
Moradiellos, E. (2.000); <i>La España de Franco (1939-1975). Política y sociedad</i> , Síntesis, Madrid.
Morales, A; Fusi, J.P.; Blas, A. (2013), <i>Historia de la nación y del nacionalismo español</i> , Círculo de lectores, Madrid.
Nadal, J., Carreras, A., y Sudrià, C. (comp.) (1987): <i>La economía española en el siglo XX. Una perspectiva histórica</i> , Ariel, Barcelona.
Nicolás, E (2005), <i>La libertad encadenada. España en la dictadura franquista 1939-1975</i> , Alianza Ed., Madrid.
Pérez Garzón, J.S. (2007), <i>El nacimiento de la nación liberal (1808-1814)</i> . Ed. Síntesis: Madrid.
Serrano García, R. (2001)., <i>El fin del antiguo régimen (1808-1868)</i> . Cultura y vida cotidiana, Ed. Síntesis, Madrid.
Simón Segura, F. (1973): <i>La desamortización española en el siglo XIX</i> . Madrid.
Tusell, J., Soto, A., (Eds.) (1976); <i>Historia de la transición, 1975-1986</i> , Alianza Ed., Madrid.
Viñas, Ángel (Ed) (2012); <i>En el combate por la historia. República, la guerra civil, el franquismo</i> , Pasado&Presente, Barcelona.

Obras literarias

Obra literaria	Relación con las Unidades Didácticas
Dickens, C. <i>Tiempos Difíciles</i> ,	Revolución Industrial
Tólstoi, L. (1991): <i>Guerra y Paz</i>	Crisis del Antiguo Régimen
Flaubert, G. (1995): <i>La Educación Sentimental</i>	Sociedad en el siglo XIX
Morris, W. (1984): <i>Noticias de ninguna parte</i>	
Remarque, E. M. (1994): <i>Sin Novedad en el Frente</i>	Primera Guerra Mundial
Reed, J. (1984): <i>Diez Días que estremecieron el mundo</i>	Revolución Rusa
Steinbeck, J. (1929): <i>Las uvas de la ira</i>	El crack de 1929
Levi, P. (1987): <i>Si esto es un hombre</i>	Resistencia en los campos de Concentración
Malaparte, C. (1988), <i>La piel</i>	Consecuencias de la IIª Guerra Mundial
Solzhenitsyn, A. (1977): <i>Archipiélago Gulag</i>	Concentación en la URSS
Hautzig, E. (1968), <i>La Estepa Infinita</i>	

Foster, E.M. (1985): <i>Pasaje a la India</i>	Colonialismo
JAMES, H. (1991): <i>Los europeos</i>	Europa en las primeras décadas del siglo XX.
ANDRIC, I (1996): <i>Un Puente sobre el Drina</i>	Historia reciente de los balcanes
Películas	
Historia Contemporánea Universal	
<i>La Tierra de la Gran Promesa</i> , Polonia, 1975. Andrzej Wajda.	Revolución Industrial
<i>Amistades Peligrosas</i> . EE.UU, 1988. Stephen Frears	Decadencia del Antiguo Régimen
<i>El Gatopardo</i> . Italia-Francia, 1963. Luchino Visconti.	Unificación Italiana
<i>Los Camaradas</i> . Italia-Francia, 1963. Mario Monicelli	Movimiento Obrero
<i>El mundo de Bimala</i> , India. 1984. Satyajit Ray.	Colonización
<i>Senderos de Gloria</i> . EE.UU., 1957. Stanley Kubrick	Iª Guerra Mundial
<i>Octubre</i> . URSS, 1927. Sergei M. Eisenstein.	Revolución Rusa
<i>El acorazado Potemkin</i> , 1925. Eisenstein	
<i>La madre</i> , 1926. Vsevolod Pudovkin.	
<i>Doctor Zhivago</i> , 1965. David Lean.	
<i>Bonnie y Clyde</i> . EE.UU., 1976. Arthur Penn	Gran Depresión años 1930
<i>Roma Ciudad Abierta</i> , 1945, Roberto Rossellini	IIª Guerra Mundial
<i>Ladrón de bicicletas</i> , 1948. Vittorio de Sica.	Consecuencias de la IIª Guerra Mundial
<i>El limpiabotas</i> , 1946. De Sica.	
<i>Los cuatrocientos golpes</i> , 1959. François Truffaut.	
<i>Vencedores o vencidos</i> , 1961. Stanley Kramer.	
<i>Alemania Año cero</i> , 1948, Roberto Rossellini	
<i>Novecento</i> , 1976, Bernardo Bertolucci	
<i>El Gran Dictador</i> , EE.UU., 1949, Charles Chaplin	Fascismo
<i>La lista de Schindler</i> . EE.UU., 1993. Steven Spielberg	Holocausto Nazi
<i>La Confesión</i> . Francia, 1970. Costa Gavras	Represión Soviética
<i>El tercer hombre</i> , 1949. Carol Reed.	Guerra Fría
<i>Uno, dos, tres</i> , 1961. Billy Wilder.	
<i>La Casa Rusia</i> , 1990. Fred Schepisi.	
<i>La Batalla de Argel</i> . Italia-Argelia, 1966. Gillo Pontecorvo	Proceso Descolonizador
<i>Los Gritos del Silencio</i> . Gran Bretaña-EEUU, 1984. Roland Joffé.	
<i>Full Monty</i> . Reino Unido, 1977. Peter Cattaneo	El nuevo mundo capitalista
Historia Contemporánea de España	

<i>El Corazón de la Tierra</i> , 2007, Antonio Cuadri	Movimiento Obrero siglo XIX
<i>El Crimen de Cuenca</i> , 1979, Pilar Miró	Sociedad Española principios siglo XX
<i>Tierra y Libertad</i> , 1995. Ken Loach	Guerra Civil Española
<i>Las bicicletas son para Verano</i> , 1984, Jaime Chávarri.	
<i>Muerte de un ciclista</i> , 1955. Juan Antonio Bardem.	La Sociedad Española del franquismo
<i>Surcos</i> , 1951. José Antonio Nieves Conde.	
<i>Calle Mayor</i> , 1956. Bardem	
<i>El Verdugo</i> , 1963. Luis García Berlanga	
<i>Los Santos Inocentes</i> , 1984, Mario Camús	
<i>Salvador (Puig Antich)</i> , 2006, Manuel Hueriga.	
<i>7 días de enero</i> , 1979, J. A. Bardem.	Transición Española

Anexo IV. Textos de Coudenhove-Kalergi y Aristide Briand

«Europa como concepto político no existe. Esta parte del mundo engloba a pueblos y Estados que están instalados en el caos, en un barril de pólvora de conflictos internacionales, y en un campo abonado de conflictos futuros. Esta es la Cuestión Europea: el odio mutuo de los europeos que envenena la atmósfera. (...) La Cuestión Europea será resuelta sólo mediante la unión de los pueblos de Europa. (...) El mayor obstáculo a la realización de los Estados Unidos de Europa son los mil años de rivalidad entre las dos naciones más populosas de Pan-Europa: Alemania y Francia...»

Richard Coudenhove-Kalergi

Pan-Europa

1923

«Pienso que entre los pueblos que están geográficamente agrupados como los pueblos de Europa, debe existir una suerte de vínculo federal; estos pueblos deben en todo momento tener la posibilidad de entrar en contacto, de discutir sus intereses, de adoptar resoluciones comunes, de establecer entre ellos un lazo de solidaridad, que les permita, en los momentos que se estimen oportunos, hacer frente a las circunstancias graves, si es que estas surgen. (...) Evidentemente, la asociación tendrá efecto sobre todo en el dominio económico: esa es la cuestión que más presiona...»

Discurso de Aristide Briand ante la Asamblea de la Sociedad de Naciones,
Ginebra, 5 de septiembre de 1929

Anexo V. Mapa de «La Europa de los Nueve»



Fuente: Martín de la Guardia, R. M. y Pérez Sánchez, G. Á (2001), *Historia de la integración europea*, Barcelona, Ariel, 2001.

Anexo VI. Acta Única

«Animados por la voluntad de proseguir la obra comprendida a partir de los Tratados constitutivos de las Comunidades Europeas y de transformar el conjunto de las relaciones entre sus Estados en una Unión Europea de conformidad con la Declaración Solemne de Stuttgart de 29 de junio de 1983.

Resueltos a construir dicha Unión Europea basándola, por una parte, en unas Comunidades que funcionen con arreglo a normas propias y , por otra , en la Cooperación Europea entre los Estados signatarios en materia de política exterior, y a dotar a dicha Unión con los medios de acción necesarios,

Decididos a promover conjuntamente la democracia , basándose en los derechos fundamentales reconocidos en las Constituciones y leyes de los Estados miembros, en el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales y en la Carta Social Europea , en particular la libertad , la igualdad y la justicia social , CONVENCIDOS de que la idea europea , los resultados logrados en los ámbitos de la integración económica y de la cooperación política , así como la necesidad de nuevos desarrollos, responden a los deseos de los pueblos democráticos europeos, que ven en el Parlamento Europeo, elegido por sufragio universal , un medio de expresión indispensable.

Conscientes de la responsabilidad que incumbe a Europa de procurar adoptar cada vez más una postura uniforme y de actuar con cohesión y solidaridad , con objeto de proteger más eficazmente sus intereses comunes y su independencia , así como reafirmar muy especialmente los principios de la democracia y el respeto del Derecho y de los derechos humanos que ellos propugnan , a fin de aportar conjuntamente su propia contribución al mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales de acuerdo con el compromiso que asumieron en el marco de la Carta de las Naciones Unidas.

Determinados a mejorar la situación económica y social mediante la profundización de las políticas comunes y la prosecución de nuevos objetivos, así como a asegurar un mejor funcionamiento de las Comunidades, permitiendo a las instituciones el ejercicio de sus competencias en las condiciones más conformes al interés comunitario. [...]».

Fuente: Martín de la Guardia, R. M. y Pérez Sánchez, G. Á. (coords.) (2002), *La Unión Europea y España*, Actas, Madrid. p. 47.

Anexo VII. Resolución del Congreso del Movimiento Europeo –Múnich, 8 de junio de 1962

“El Congreso estima que la integración, en forma de adhesión o de asociación, de todos los países a Europa, exige de cada uno de ellos instituciones democráticas, lo que significa para España [...]: 1º. La restauración de instituciones auténticamente representativas y democráticas que garanticen que el gobierno se basa en el consentimiento de los gobernados. 2º. La efectiva garantía de todos los derechos de la persona humana, en especial los de la libertad personal y de expresión, con supresión de la censura gubernativa. 3º.- El reconocimiento de la personalidad de las distintas comunidades naturales. 4º.- El ejercicio de las libertades sindicales sobre bases democráticas y de la defensa por los trabajadores de sus derechos fundamentales, entre otros medios, por el de huelga. 5º.- La posibilidad de organización de corrientes de opinión y de partidos políticos [...]. El Congreso confía en que la evolución conforme a estas bases permitirá la incorporación de España a Europa, de la que es un elemento esencial, y toma nota de que los delegados españoles expresan su firme convencimiento de que la inmensa mayoría de los españoles desean que esa evolución se haga de acuerdo con la prudencia política, con el ritmo más rápido que las circunstancias permitan, [...] y con el compromiso de renunciar a toda violencia activa o pasiva antes, durante y después del proceso evolutivo”.

Resolución del Congreso del Movimiento Europeo (Munich, 8 de junio de 1962)

Anexo VIII. Rúbricas de evaluación de Actividades de la Unidad Didáctica Modelo

Rúbrica de evaluación de las actividades de la Unidad Didáctica Modelo							
Criterio		Niveles de logro					Observaciones
		1	2	3	4	5	
Actividades Escritas y Orales	Se alcanza los estándares de aprendizaje evaluables						
	Se expresa de manera ordenada y correcta						
	Comprensión de los objetivos de la actividad, los contenidos, las pautas, secuencia y mínimos exigidos.						
	Uso de fuentes diversas: libros, páginas web, audiovisuales, etc.						
	Presentación de la información: orden y coherencia narrativa.						
	Calidad de la información y claridad de los contenidos.						
Participación	Ha propiciado un clima ha sido positivo, y ha mostrado interés por las actividades.						
	Trabajo en grupo: Se han propuesto ideas de manera equilibrada y sin imponer los criterios propios, escuchando a todos						
	Se han solucionado las situaciones de desacuerdo o conflicto que hayan sucedido						

Anexo IX. Cuaderno «Aprendemos a Votar»

APRENDEMOS

A VOTAR



ELECCIONES AL PARLAMENTO EUROPEO

A continuación, encontraréis un material con el que habréis de trabajar durante las próximas cuatro unidades didácticas. Con ello pretenderemos ampliar los conocimientos que ya tenéis sobre las elecciones: qué se vota, por qué y cómo se vota.

En las páginas siguientes encontrareis cinco puntos, los cuales serán un paso que habréis de superar de cara a ejercer vuestro derecho al voto. De esta manera, tendréis que informaros sobre los grupos parlamentarios europeos, de tal modo que adquiriréis una opinión al respecto, podréis ver diferentes maneras de participar en los contextos democráticos, aprenderéis a debatir de manera ordenada y clara para, finalmente, poder votar.

Tal y como ya sabréis, en las elecciones al parlamento europeo pueden votar las personas mayores de edad pertenecientes a alguno de los países de la Unión Europea. Así, la finalidad de las actividades que encontraréis a continuación es que aprendáis a ejercer libremente el derecho a voto de cara al futuro.

Tal y como podréis ver en la unidad 15, «*In varietate, concordia*» El siglo XX en España. La transición y el camino hacia Europa», el voto es solamente una manera más de implicación en la participación política y democrática, y no es la única.

A través de las siguientes actividades, podréis conocer con mayor detalle cómo funcionan las elecciones en la Unión Europea y cómo está establecido el circuito de representación ciudadana. De aquí a unas semanas, cuando hayas votado, habrás hecho un ejercicio de participación de enorme importancia para Europa. Además, se podrá ver si vuestro voto se asemeja a los que se llevan a cabo en la sociedad.

1. Elegimos

NÚMERO DE DIPUTADOS POR ESTADO MIEMBRO EN 2014

Estado miembro	Número de diputados
Alemania	96
Austria	18
Bélgica	21
Bulgaria	17
Chipre	6
Croacia	11
Dinamarca	13
Eslovaquia	13
Eslovenia	8
España	54
Estonia	6
Finlandia	13
Francia	74
Grecia	21
Hungría	21
Irlanda	11
Italia	73
Letonia	8
Lituania	11
Luxemburgo	6
Malta	6
Países Bajos	26
Polonia	51
Portugal	21
Reino Unido	73
República Checa	21
Rumanía	32
Suecia	20
TOTAL	751

¿A quién se elige?

Se elige a 751 eurodiputados, distribuidos por los diversos países. En España, de momento, se elige a 54 diputados para el Parlamento Europeo. Aunque en el caso de que Reino Unido abandonase la Unión Europea, el número de diputados correspondientes para España sería de 59.

A pesar de que los partidos más conocidos son los que tienen representación parlamentaria, existen 32 candidaturas que se presentan en nuestro país a las Elecciones Europeas. En los últimos comicios solamente 10 formaciones lograron la representación electoral.

El reparto de escaños por países está estipulado por los Tratados europeos y marcado por la población de cada país: Mientras Malta tiene seis representantes, Alemania cuenta con noventa más.

¿Por qué se vota al Parlamento Europeo?

La Historia de Europa ha tenido que hacer frente a una ingente cantidad de cambios políticos, sociales, ecológicos económicos etc., sin embargo, a partir de la unión y cooperación internacional, Europa ha entrado en un proceso de paz y prosperidad digno de ser tenido en cuenta.

En definitiva, la vida, vuestra vida, tal y como nos ha enseñado el estudio de esta asignatura, vendrá determinada por los devenires de las relaciones internacionales y decisiones de los países que integran la actual Unión Europea. Así como de las decisiones políticas que en el parlamento europeo se tomen.

¿Cada Cuánto se elige?

Frente a las elecciones nacionales –municipales, autonómicas o generales–, las elecciones al parlamento europeo se celebran cada cinco años.

¿Cómo se elige?

En la actualidad, la cámara europea se compone de 8 grupos políticos, además de los eurodiputados no adscritos a ninguna de las formaciones. La mayor parte de los partidos españoles que concurren a los comicios están afiliados a partidos políticos comunes.

¿Votan todos los países el mismo día?

No, cada país elige la jornada electoral pertinente entre una serie de días seleccionados. Así, en las últimas elecciones quedaron de este modo:

- **23 de mayo**: Países Bajos y Reino Unido (aún es estado miembro)
- **24 de mayo**: Irlanda
- **25 de mayo**: Eslovaquia, Letonia y Malta.
- **26 de mayo**: España, Austria, Bélgica, Bulgaria, Croacia, Chipre, Dinamarca, Estonia, Eslovenia, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Italia, Lituania, Luxemburgo, Polonia, Portugal, Rumanía y Suecia.

¿Quién puede votar?

Los ciudadanos europeos, mayores de 18 años, votan al parlamento europeo. Este es un órgano de la UE elegido por sufragio directo. (Para más información accede a: <http://www.europarl.europa.eu/portal/es>)

Las personas europeas, mayores de edad pueden enviar su voto por correo, según el plazo que se establezca dentro de la convocatoria de elecciones. Los españoles residentes en el extranjero también tienen la posibilidad de enviar su voto por correo.

ACTIVIDAD 1. Debate.

Una vez vistos estos aspectos, y acabadas las Unidades Didácticas 12 y 13, referidas al periodo de la Guerra fría, tenéis que llevar a cabo un debate –guiado por

vuestro profesor– sobre la importancia de la Guerra Fría en la aparición de la Unión Europea y, por consiguiente, de un Parlamento Europeo.

Para ello podréis apoyaros en los siguientes documentos: la Doctrina Truman; la Doctrina Jdanov y el Discurso de Churchill en Zúrich (1946).

Discurso de Truman: marzo de 1947

Uno de los objetivos fundamentales de la política exterior de Estados Unidos es la creación de condiciones en las cuales nosotros y otras naciones podamos forjar una manera de vivir libre de coacción. Esta fue una de las causas fundamentales de la guerra con Alemania y el Japón. Nuestra victoria se logró sobre países que pretendían imponer su voluntad y su modo de vivir a otras naciones. Para asegurar el desenvolvimiento pacífico de las naciones libres de toda coacción, Estados Unidos ha tomado parte preponderante en las Naciones Unidas. Estas están destinadas a posibilitar el mantenimiento de la libertad y la soberanía de todos sus miembros. Sin embargo, no alcanzaremos nuestros objetivos a menos que estemos dispuestos a ayudar a los pueblos libres a preservar sus instituciones libres y su integridad nacional frente a los movimientos agresivos que tratan de imponerles regímenes totalitarios. Esto es simplemente reconocer con franqueza que los regímenes totalitarios impuestos a los pueblos libres, por agresiones directas o indirectas, socavan los fundamentos de la paz internacional y, por tanto, la seguridad de los Estados Unidos. En la presente etapa de la historia mundial casi todas las naciones deben elegir entre modos alternativos de vida. Con mucha frecuencia, la decisión no suele ser libre. En varios países del mundo, recientemente, se han implantado por la fuerza regímenes totalitarios, contra la voluntad popular. El gobierno de los Estados Unidos ha levantado frecuentes protestas contra las coacciones y las intimidaciones realizadas en Polonia, Rumanía y Bulgaria, violando el acuerdo de Yalta. Debo afirmar también que en otros países han ocurrido hechos semejantes.

Uno de dichos modos de vida se basa en la voluntad de la mayoría y se distingue por la existencia de instituciones libres, un gobierno representativo, elecciones limpias, garantías a la libertad individual, libertad de palabra y religión y el derecho a vivir sin opresión política.

El otro se basa en la voluntad de una minoría impuesta mediante la fuerza a la mayoría. Descansa en el terror y la opresión, en una prensa y radio controladas, en elecciones fraudulentas y en la supresión de las libertades individuales. Creo que la política de los Estados Unidos debe ayudar a los pueblos que luchan contra las minorías armadas o contra las presiones exteriores que intentan sojuzgarlos. Creo que debemos ayudar a los pueblos libres a cumplir sus propios destinos de la forma que ellos mismos decidan. Creo que nuestra ayuda debe ser principalmente económica y financiera, que es esencial para la estabilidad económica y política. El mundo no es estático y el *statu quo* no es sagrado. Pero no podemos permitir cambios en el *statu quo* que violen la Carta de las Naciones Unidas por métodos como la coacción o subterfugios como la infiltración política. Ayudando a las naciones libres e independientes a conservar su independencia, Estados Unidos habrá de poner en práctica los principios de la Carta de las Naciones Unidas.

Basta mirar un mapa para comprender que la supervivencia e integridad de la nación griega tiene gran importancia dentro del marco más amplio de la política mundial. Si Grecia fuera a caer bajo el poder de una minoría armada, el efecto sobre su vecino Turquía, sería inmediato y grave. La confusión y el desorden podrían fácil mente extenderse por todo el Medio Oriente (...).

Si dejáramos de ayudar a Grecia y Turquía en esta hora decisiva, las consecuencias, tanto para Occidente como Orienta, serían de profundo alcance. Debemos proceder resuelta e inmediatamente (...). Por lo tanto, pido al Congreso autorización para ayudar a estos dos países con la cantidad de cuatrocientos millones de dólares durante el período que termina el 30 de junio de 1948. Además de dichos fondos, pido al Congreso que apruebe el envío de personal norteamericano civil y militar, a Grecia y Turquía, a petición de aquellos países, para cooperar en

la tarea de la re construcción y con el fin de que supervise la utilización de la ayuda financiera y material que lleguen a ser otorgadas (...).

Si vacilamos en nuestra misión de conducción podemos hacer peligrar la paz del mundo y, sin lugar a dudas arriesgaremos el bienestar de nuestra propia nación.

*Discurso del presidente Truman ante el Congreso de EE.UU.
Washington, 12 de marzo de 1947*

Informe Jdanov. 22 de septiembre de 1947

La terminación de la segunda guerra mundial ha producido cambios esenciales en el conjunto de la situación mundial (...)

El resultado principal de la segunda guerra mundial fue la derrota militar de Alemania y del Japón, los dos países más militaristas y agresivos del capitalismo. Los elementos reaccionarios e imperialistas del mundo entero, y particularmente de Inglaterra, de los Estados Unidos y de Francia, habían depositado ciertas esperanzas en Alemania y en el Japón (...)

En consecuencia, el sistema capitalista mundial, en su conjunto, ha sufrido nuevamente un duro revés (...) el resultado de la última contienda, con el aplastamiento del fascismo, con la pérdida de las posiciones mundiales del capitalismo y con el robustecimiento del movimiento antifascista, ha sido la separación del sistema capitalista de toda una serie de países de la Europa central y sudoriental (...)

La importancia y la autoridad de la URSS han aumentado considerablemente después de la guerra. La URSS ha sido la cabeza rectora y el alma del aplastamiento militar de Alemania y Japón. Las fuerzas democráticas progresistas del mundo entero están agrupadas en torno a la Unión Soviética. (...)

La finalidad que se plantea la nueva corriente expansionista de los Estados Unidos es el establecimiento de la dominación universal del expansionismo americano. Esta nueva corriente apunta a la consolidación de la situación de monopolio de los Estados Unidos sobre los mercados internacionales, monopolio que se ha establecido como consecuencia de la desaparición de sus dos mayores competidores —Alemania y Japón— y por la debilidad de los socios capitalistas de los Estados Unidos: Inglaterra y Francia.

Esta nueva corriente cuenta con un amplio programa de medidas de orden militar, económico y político, cuya aplicación establecería sobre todos los países a los que apunta el expansionismo de los Estados Unidos, la dominación política y económica de estos últimos reduciría a estos países al estado de satélites de los Estados Unidos e instauraría unos regímenes interiores que eliminarían todo obstáculo por parte del movimiento obrero y democrático para la explotación de estos países por el capital americano. Los Estados Unidos de América persiguen actualmente la aplicación de esta nueva corriente política no sólo a los enemigos de guerra de ayer o a los Estados neutrales, sino también y de manera cada vez mayor, a los aliados de guerra de los Estados Unidos de América.

Se concede una atención especial a la utilización de las dificultades económicas de Inglaterra, aliada y al mismo tiempo rival capitalista y competidora de los Estados Unidos desde hace mucho tiempo. La corriente expansionista americana tiene como punto de partida la consideración de que no sólo será necesario no aflojar la tenaza de la dependencia económica respecto a los Estados Unidos, dependencia en la que Inglaterra ha caído durante la guerra, sino, al contrario, hacer más intensa la presión sobre Inglaterra a fin de arrebatarle sucesivamente su control sobre las colonias, eliminarla de sus esferas de influencia y reducirla progresivamente a una situación de vasallaje. (...)

Pero en el camino de sus aspiraciones a la dominación mundial, los Estados Unidos se han encontrado con la URSS, con su creciente influencia internacional, que constituye un bastión de la política antifascista y antiimperialista de los países de nueva democracia que han escapado al control del imperialismo anglonorteamericano; con los obreros de todos los países, comprendidos los de la misma América, que no desean una nueva guerra imperialista en provecho de sus propios opresores. (...)

Los profundos cambios operados en la situación internacional y en la de los distintos países al terminar la guerra, han modificado enteramente el tablero político del mundo. Se ha originado una nueva distribución de las fuerzas políticas. A medida que nos vamos alejando del final de la contienda, más netamente aparecen señaladas las dos principales direcciones de la política internacional de la posguerra, correspondientes a la distribución de las fuerzas políticas en dos campos opuestos: el campo imperialista y antidemocrático, de una parte, y el campo antiimperialista y democrático, de otra. Los Estados Unidos representan el primero, ayudados por Inglaterra y Francia (...)

Las fuerzas antiimperialistas y antifascistas forman el otro campo. La URSS y los pueblos de la nueva democracia son su fundamento. Los países que han roto con el imperialismo y que resueltamente se han incorporado a la democracia, como Rumania, Hungría, Finlandia, forman parte de este campo, al que se han añadido, además, Indochina, el Vietnam y la India. Egipto y Siria son simpatizantes.

Andrei Jdanov: Discurso en la sesión inaugural de la Kominform.
Szklarska Poreba (Polonia). 22 de septiembre de 1947

Discurso de Churchill en Zúrich, Suiza. Septiembre de 1946

Deseo hablarles hoy sobre la tragedia de Europa. Este noble continente, que abarca las regiones más privilegiadas y cultivadas de la tierra, que disfruta de un clima templado y uniforme, es la cuna de todas las razas originarias del mundo. Es la cuna de la fe y la ética cristianas. Es el origen de casi todas las culturas, artes, filosofía y ciencias, tanto de los tiempos modernos como de los antiguos. Si Europa se uniera, compartiendo su herencia común, la felicidad, prosperidad y la gloria que disfruta rían sus tres o cuatrocientos millones de habitantes no tendría límites. Y sin embargo, es desde Europa de donde han surgido y se han desarrollado esta serie de horribles guerras nacionales, originadas por las naciones teutonas, que hemos conocido duran te este siglo XX, e incluso durante nuestra existencia, que ha arruinado la paz y destruido las perspectivas de toda la humanidad.

¿Y cuál es la situación a la que ha sido reducida Europa? Es cierto que algunos pequeños Estados se han recuperado rápidamente, pero en grandes áreas, una masa trémula de atormentados, hambrientos, desposeídos y aturdidos seres humanos se encuentran ante las ruinas de sus ciudades y de sus casas y escudriñan los oscuros horizontes, temiendo un nuevo peligro, tiranía y terror. Entre los vencedores hay una gran confusión de voces agitadas; entre los vencidos, el sombrío silencio de la desesperación. Eso es lo que han conseguido los europeos, agrupados en tantos antiguos Estados y naciones, eso es todo lo que ha obtenido el poder germano, destrozándose unos a otros en pedazos, y propagando estragos por todas partes. A no ser porque la gran República del otro lado del océano Atlántico se ha dado cuenta finalmente de que el caos o la esclavitud de Europa, acabarían comprometiendo su propio destino, y nos ha tendido las manos para socorro y guía, los malos tiempos hubieran vuelto con toda su crueldad. Y todavía puede volver.

A pesar de todo, aún hay un remedio que, si se adoptara de una manera general y espontánea, podría cambiar todo el panorama como por ensalmo, y en pocos años podría convertir a Europa, o a la mayor parte de ella, en algo tan libre y feliz como es Suiza hoy en día. ¿Cuál es ese eficaz remedio? Es volver a crear la familia europea, o al menos todo lo que se pueda de ella,

y dotarla de una estructura bajo la cual pueda vivir en paz, seguridad y libertad. Tenemos que construir una especie de Estados Unidos de Europa, y sólo de esta manera cientos de millones de trabajadores serán capaces de recuperar las sencillas alegrías y esperanzas que hacen que la vida merezca la pena. El proceso es sencillo. Todo lo que se necesita es el propósito de cientos de millones de hombres y mujeres, de hacer el bien en lugar de hacer el mal y obtener como recompensa bendiciones en lugar de maldiciones.

Mucho se ha trabajado en este sentido a través de las gestiones de la Unión Paneuropea, que tanto debe al conde Coudenhove-Kalergi y que recurrió a los servicios del famoso patriota y hombre de Estado francés Aristide Briand. Existe también ese inmenso cuerpo de doctrina y procedimiento, construido para servir a las grandes esperanzas después de la Primera Guerra Mundial, que es la Sociedad de Naciones. La Sociedad de Naciones no fracasó debido a sus principios o concepciones, sino que los habían creado. Falló porque estos principios no fueron acatados por los mismos Estados que los habían creado. Fracasó porque los Gobiernos de aquellos días temieron enfrentarse a los hechos y no se atrevieron a actuar cuando aún era tiempo. Este desastre no debe repetirse. Hay, pues, muchos conocimientos y material con que construir, y también la amarga y cara experiencia de las vidas que ha costado.

Me agradó mucho leer en los periódicos hace dos días que mi amigo el presidente Truman ha expresado su interés y simpatía por este gran proyecto. No hay razón para que una organización regional europea deba enfrentarse de ninguna forma con la organización mundial de las Naciones Unidas. Todo lo contrario, creo que las mayores síntesis sólo sobrevivirán si se fundamentan sobre agrupaciones coherentes y naturales. Ya hay una agrupación natural en el Hemisferio Occidental. Los británicos tenemos nuestra propia Comunidad de Naciones, Estas organizaciones no debilitan, sino que por el contrario fortalecen a la organización mundial. De hecho, por su principal apoyo. ¿Y por qué no podría haber un grupo europeo que diera un sentido de amplio patriotismo y común ciudadanía a las perturbadas gentes de este turbulento y poderoso continente, y por qué no podía ocupar su adecuada posición con otras agrupaciones, para perfilar los destinos de los hombres? Para que esto se realice, debe darse un acto de fe en el que participen conscientemente millones de familias que hablan muchas lenguas.

Todos sabemos que las dos guerras mundiales que hemos pasado surgieron por la vana pasión de una Alemania recién unida, que quería actuar como parte dominante del mundo. En esta última contienda se han cometido crímenes y masacres sin igual desde la invasión de los mongoles en el siglo XV. Los culpables deben ser castigados. Alemania debe ser privada del poder de volver a armarse y hacer otra guerra agresiva. Pero cuando se haya realizado todo esto, y se realizará, y se está haciendo, debe haber un final para la retribución. Tienen que haber lo que Mr. Gladstone llamó hace muchos años «un bendito acto de olvido». Tenemos que volver la espalda a los horrores del pasado. Debemos mirar hacia el futuro. No podemos permitirnos el arrastrar a través de los años aquello que puede traer de nuevo los odios y las venganzas que se desprenden de las injurias del pasado. Si hay que salvar a Europa de la infinita miseria, y por supuesto de la condena final, tiene que darse un acto de fe en la familia europea y un acto de olvido hacia los crímenes y locuras del pasado.

¿Pueden los pueblos de Europa elevarse a la altura de estas resoluciones del alma e instintos del espíritu humano? Si pueden hacerlo, los errores y las injurias que se han infringido se lavarán en todas partes por las miserias que se han tenido que soportar. ¿Hay alguna necesidad de que haya más abundancia de agonías? ¿Acaso la única lección de la historia es que la humanidad es imposible de educar? Que haya justicia y libertad. Los pueblos sólo tienen que quererlo, y todos alcanzarán el deseo de su corazón.

Ahora voy a decir algo que les sorprenderá. El primer paso en la recreación de la familia europea de no ser una asociación entre Francia y Alemania. Sólo de este modo puede Francia recuperar la primacía moral de Europa. No puede haber un renacimiento de Europa sin una Francia grande espiritualmente y una Alemania grande espiritualmente. La estructura de los Estados Unidos de Europa, si se construyen bien y de verdad, será de tal manera que haga menos importante la fuerza material de un Estado. Las pequeñas naciones contarán tanto como las

grandes y ganarán su honor por su contribución a la causa común. Los estados y principados de Alemania, unidos libremente por conveniencia mutua en un sistema federal, ocuparán cada uno su lugar entre los Estados Unidos de Europa. No trataré de hacer un programa detallado para cientos de millones de personas que quieren ser felices y libres, prósperos y seguros, que desean disfrutar de las cuatro libertades de las que habló el presidente Roosevelt, y vivir de acuerdo con los principios incorporados en la Carta del Atlántico. Si este es su deseo, no tiene más que decirlo, con la seguridad de que se encontrarán los medios y se establecerán los instrumentos necesarios para llevar este deseo a su plena realización.

Pero tengo que hacerles una advertencia: el tiempo se nos puede echar encima. Actualmente contamos sólo con un espacio de respiro. Los cañones han dejado de disparar, la lucha ha cesado, pero no se han detenido los peligros. Si queremos construir los Estados Unidos de Europa, cualquiera que sean el nombre y la forma que tomen, debemos empezar ahora.

En nuestros días vivimos extraña y precariamente bajo el escudo y protección de la bomba atómica. La bomba atómica está aún en manos de un Estado y nación que sabemos que nunca la usará, excepto a favor del derecho y la libertad. Pero puede ser que dentro de unos años este terrible agente de destrucción se extienda ampliamente y la catástrofe que provocaría su uso por varias naciones guerreras no sólo acabaría con todo lo que llamamos civilización, sino que posiblemente desintegraría el mismo globo.

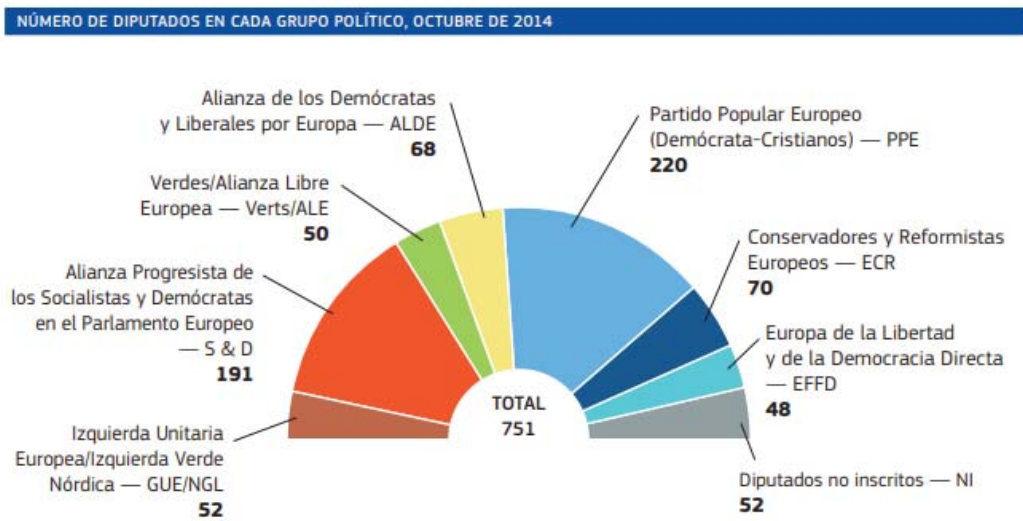
Debo ahora resumir las propuestas que tienen ante ustedes. Nuestro constante propósito debe ser fortificar la fuerza de la Organización de Naciones Unidas. Bajo, y en el seno de este concepto del mundo, debemos volver a crear la familia europea con una estructura regional llamada, quizás, los Estados Unidos de Europa. El primer paso en crear un Consejo de Europa. Si al principio todos los Estados de Europa no están dispuestos o capacitados para integrarse en la Unión, debemos proceder, no obstante, a unir y combinar a aquellos que quieren y pueden. La salvación de la gente normal de cada raza y de cada país, del peligro de la guerra o esclavitud, tiene que establecerse sobre sólidos fundamentos deben estar protegidos por la voluntad de todos los hombres y mujeres de morir, antes de someterse a la tiranía. En todo este urgente trabajo, Francia y Alemania deben tomar juntas la cabeza. Gran Bretaña, la Commonwealth británica de naciones, la poderosa América y confío que la Rusia soviética —y entonces todo sería perfecto— deben ser los amigos y padrinos de la nueva Europa y deben defender su derecho a vivir y brillar. Por eso os digo ¡Levantemos Europa!

Zúrich, Suiza

19 de septiembre de 1946

2. Nos informamos

¿Quién ha formado parte del Parlamento Europeo durante la última legislatura?



¿Cómo podemos saber lo que quieren hacer los partidos o coaliciones electorales que se presentan a las elecciones?

Semanas antes de las votaciones, los diversos partidos políticos que se presentan dan a conocer sus principios de cara a las elecciones. De esa manera podremos conocer las ideas políticas que les caracterizan. Para conocer estos principios, podemos acudir a sus mítines, pero también a sus programas electorales.

¿Qué hace la ciudadanía al votar a uno u otro partido político? ¿Por qué es necesario informarse?

Cuando los ciudadanos ejercen su derecho a voto dan su soporte al partido al que elijan al votar. Luego, votan a aquellas fuerzas cuyas ideas están más cerca de sus principios.

Por ello, antes de votar, se ha de saber qué ideas y proyectos tienen los diversos partidos.

Enlaces de las coaliciones con representación política en el Parlamento Europeo actual

	<p>Partido Popular Europeo</p> <p>http://www.pp.es/en-europa</p>
	<p>Conservadores y Reformistas Europeos</p> <p>https://www.ecrgroup.eu/ [Pincha en «Traducir página»]</p>
	<p>Europa de la Libertad y de la Democracia Directa</p> <p>http://www.efddgroup.eu/ [Pincha en «Traducir página»]</p>
	<p>Partido Socialista Europeo</p> <p>https://www.socialistsanddemocrats.eu/es/enlaces-utiles</p>
	<p>Grupo de la Alianza de los Demócratas y Liberales por Europa</p> <p>http://alde.eu/fr/ [Pincha en «Traducir página»]</p>
	<p>Grupo de los verdes/ Alianza libre europea</p> <p>https://www.greens2019.eu/ [Pincha en «Traducir página»]</p>
	<p>Grupo Confederal de la Izquierda Unitaria Europea / Izquierda Verde Nórdica (GUE/NGL)</p> <p>https://www.guengl.eu/ [Pincha en «Traducir página»]</p>

ACTIVIDAD 2. Crea un programa electoral

A continuación, en grupos de cinco personas, tendréis que diseñar un programa electoral. Este habrá de incluir en nombre dado a vuestro partido, el color que le deis, el lema y el anagrama que querréis que tenga. Así, basándoos en los programas vistos previamente, y en los que ya conocéis, habréis de diseñar los siguientes puntos:

- Elegid el «color político» de vuestro partido en función de la corriente política que le queráis dar.
- Anagrama: Se trata de la imagen que queréis que represente a vuestro partido político
- El lema. Se trata de la frase que creéis que puede representar mejor los valores de vuestro partido político.

Podéis apoyaros en la tabla que se os facilita a continuación para diseñar vuestros programas.

Nombre del partido político		
Anagrama (Hecho con los colores del partido)		
Miembros del grupo		1. 2. 3. 4. 5.
Lema del Partido político		
Programa Electoral	Ámbito Social	1.

		2. 3.
	Ámbito Económico	1. 2. 3.
	Otras Medidas	1. 2. 3.

3. Opinamos

Una vez conocidas las razones por las cuales tenemos la posibilidad de votar en el parlamento europeo, nos tenemos que informar sobre las distintas propuestas de acción que tienen los diversos partidos.

¿Cómo construimos una opinión política propia?

A medida que nos informamos vamos construyendo nuestra propia opinión. De hecho, antes de leer los programas electorales propuestos, ya teníamos algunas ideas claras, tendiendo a dar soporte a unas corrientes antes que a otras.

Si miramos a nuestro alrededor, podremos darnos cuenta de que muchas de las ideas políticas que tenemos están formadas a partir de la opinión familiar y del entorno en el que hemos crecido. Pero también de los medios de comunicación.

Pero... ¿Es lo mismo la opinión que la información?

Hemos de diferenciar la opinión de la información. Dado que a menudo los medios de comunicación nos presentan una opinión como si fuese información objetiva, tenemos que ser capaces de diferenciarlo: La información tiene que ver con los hechos comprobables y que son compartidos por diversas personas; sin embargo, una opinión es algo subjetivo, y que puede variar de una persona a otra. Cada una tiene el derecho de expresar su opinión y tendrá unos motivos u otros, pero eso no es una información objetiva.

ACTIVIDAD 3: Ponemos a prueba nuestra opinión.

Aprovechando que hemos visto diversos programas políticos del parlamento europeo, tendremos que comparar en una tabla como la siguiente los principios defendidos por la coalición que creemos que tiene mayor relación con nuestros intereses, y nuestras propias ideas.

	Tu opinión	Candidato o Partido elegido	Acuerdos comunes	Elementos en que no haya acuerdos
Educación				
Cultura y Ocio				
Economía				
Participación				
Impuestos				
Ayudas Sociales				
Migración				
Otros				

4. Participamos y Votamos

Para que la democracia europea funcione, necesita de una sociedad organizada.

Pero... ¿Cómo se participa?

Los modos de participación democrática son muy diversos: De hecho, cuando se elige un delegado de clase, se está participando. Es decir, siempre que se forma parte de cualquier acción colectiva, se está participando, y uno de los modos más importantes es la votación.

¿Qué supone votar?

El hecho de votar supone que una persona esta eligiendo que alguien le represente. Si no se vota, quien sí que haya ido a votar, decide por nosotros.

Pero... ¿Solo se participa votando?

No. Hay muchas maneras de participar –tal y como estamos viendo en la Unidad Didáctica que estamos desarrollando en la actualidad–: Siempre que se forma parte de un grupo que hace cosas de manera conjunta para la sociedad, se está participando. Luego, no se participa solamente cada vez que se vota, sino que se puede hacer cosas por el resto de la sociedad cada día.

ACTIVIDAD 4: Campaña Electoral. Votamos

Ha llegado el momento: Hemos visto a lo largo de estas sesiones cómo es muy importante estar informados de cara a unas elecciones. Así, antes de votar, necesitaremos saber los partidos políticos que se presentan, y cuáles son sus postulados: Los grupos de cinco personas que organizaron los programas electorales previos han de crear una campaña electoral. Para ello, han de diseñarla y desarrollarla con el soporte del profesor.

De este modo, cada grupo elegirá un representante y, entre todos, habrán de diseñar un discurso (de no más de 10 minutos) en el que pidan el voto para su partido. Tras ello, los alumnos irán acercándose a la mesa de votaciones que se ha preparado en la sala del Instituto de Estudios Europeos de la Uva, y donde tendrán que dar su nombre

a los encargados de la mesa electoral para saber si están registrados para poder ejercer ese derecho:

¡Llegó el momento!

A continuación, se ofrece un prototipo de tabla para poder seguir el recuento de votos. ¡Mucha suerte a todos!

Partido	Nº de Votos	Porcentaje
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
Votos Nulos		
Votos en Blanco		
Total		