



---

**Universidad de Valladolid**

Máster Universitario de Profesor en Educación  
Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y  
Enseñanza de Idiomas

**Trabajo de Fin de Master**

**Propuesta de programación didáctica para Geografía e  
Historia en 4º de ESO. Guerra Fría y proceso  
descolonizador**

Presentado por Elisa Pintado Maroto

Tutor: Víctor Cabañero Martín

Curso 2019-2020

# Índice:

## Parte I. Programación general de la asignatura (pág. 4)

### 1. Introducción (pág. 4)

Contextualización de la asignatura (pág. 4)

Ubicación de la asignatura dentro del currículo (pág. 6)

Características del alumnado (pág. 7)

### 2. Elementos de la programación (pág. 9)

a) Secuencia y temporalización de los contenidos: cronograma de unidades didácticas (pág. 9)

b) Perfil de materia: desarrollo de cada unidad didáctica (pág. 13)

c) Decisiones metodológicas y didácticas (pág. 39)

d) Concreción de elementos transversales que trabajan en cada materia (pág. 43)

e) Medidas que promueven el hábito de la lectura. (pág. 44)

f) Estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado y criterios de calificación. (pág. 46)

g) Medidas de atención a la diversidad (pág. 49)

h) Materiales y recursos de desarrollo curricular (pág. 51)

i) Programa de actividades extraescolares y complementarias (pág. 61)

j) Procedimiento de evaluación de la programación didáctica y sus indicadores de logro: rúbrica en relación con: (pág. 62)

a) Resultados de la evaluación del curso (pág. 62)

b) Adecuación de los materiales y recursos didácticos, y la distribución de espacios y tiempos a los métodos didácticos y pedagógicos utilizados. (pág. 63)

c) Contribución de los métodos didácticos y pedagógicos a la mejora del clima de aula y de centro. (pág. 64)

**Parte II. Unidad didáctica modelo: Guerra Fría y proceso descolonizador (pág. 65)**

**1. Justificación y presentación de la unidad. (pág. 65)**

**2. Desarrollo de elementos curriculares y actividades (pág. 66)**

2.1. Secuenciación de actividades (pág. 71)

**3. Instrumentos, métodos de evaluación y criterios de calificación. (pág. 75)**

**4. Materiales y recursos. (pág. 78)**

**5. Actividades de Innovación Educativa. (pág. 81)**

Actividad 1: ¿Qué estamos viendo? (pág. 81)

Actividad 2: ¿Qué pasó en este país? (pág. 90)

Actividad 3: Rompecabezas histórico (pág. 95)

**Bibliografía (pág. 99)**

**Anexos (pág. 102)**

# Parte I. Programación general de la asignatura

## 1. Introducción

### Contextualización de la asignatura:

La programación didáctica que se presenta a continuación está diseñada para la asignatura de Geografía e Historia del curso 4º de la Educación Secundaria Obligatoria, ESO. Según las leyes que rigen la educación en España, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, o LOE, y su modificación mediante la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, o LOMCE, el 4º curso de la ESO corresponde al segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria, y se trata fundamentalmente de un curso preparatorio, orientador o propedéutico de cara a la enseñanza de bachillerato y a los estudios universitarios o bien hacia las enseñanzas de formación profesional y al mundo laboral. Es por tanto un curso importante dentro del currículum de la enseñanza secundaria en España.

En lo que respecta a la asignatura de Geografía e Historia para este curso, la LOE y su modificación con la LOMCE la han considerado una asignatura troncal, es decir, todos los alumnos tienen la obligación de cursarla y se consideran materias que contribuyen a “la adquisición de las competencias fundamentales para el desarrollo académico de los alumnos y alumnas” (Ley Orgánica 8/2013, 2013, pp. 8).

En lo que respecta a las cuestiones relacionadas directamente con el desempeño de la asignatura, primero hay que considerar 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. Este currículo integrará, para todas las asignaturas, los objetivos de cada etapa educativa, las competencias, los contenidos, la metodología, los estándares de aprendizaje y criterios de evaluación. Las competencias pasan a ser parte central del proceso de aprendizaje con este Real Decreto, así como del sistema de evaluación de las materias. Son definidas como “una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (Real Decreto 1105/2014, 2015, pp.170). Además, las asignaturas troncales como la Geografía e Historia están diseñadas en torno a bloques de contenido, con criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, creados para alinearse con los

objetivos de etapa y con las competencias que se quieren desarrollar a través de la materia.

La asignatura de Geografía e Historia se considera con este Real Decreto como uno de los ejes vertebradores “para el conocimiento de la sociedad, ya que contemplan la realidad humana y social desde una perspectiva global e integradora y ofrecen una mayor capacidad para la estructuración de los hechos sociales” (Real Decreto 1105/2014, 2015, pp. 297). Sin embargo, lo considera insuficiente para el conocimiento de sociedades cada vez más complejas, así que contempla la necesidad de intervención de otras materias, como la sociología, economía, ecología y la historia del arte para poder aproximar al estudiante a la realidad en la que convive. El objetivo de la materia para la educación secundaria sería, por lo tanto, “favorecer la comprensión de los acontecimientos, procesos y fenómenos sociales en el contexto en el que se producen, analizar los procesos que dan lugar a los cambios históricos y seguir adquiriendo las competencias necesarias para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, su orientación en el futuro, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad” (Real Decreto 1105/2014, 2015, pp. 297).

La LOE con su modificación por la LOMCE permite a las Comunidades Autónomas que complementen los currículos de las asignaturas troncales, pudiendo añadir contenidos, criterios y estándares que consideren apropiados pero sin modificar aquellos diseñados por el ministerio. En el caso de Castilla y León, estos cambios, así como otras prerrogativas sobre educación secundaria transferidas a las comunidades autónomas en general, son regulados a través de 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. Esta comunidad autónoma no ha modificado ninguno de los contenidos, criterios de evaluación o estándares de aprendizaje diseñados desde el ministerio. Sin embargo, sí que dedica mucho espacio a contextualizar la materia. Considera que la Historia debe ser una asignatura que “debe proporcionar al alumnado un conocimiento de la evolución de las sociedades humanas a lo largo del tiempo, necesario para comprender el proceso de cambio y transformación de las mismas, la noción de permanencia y las múltiples interrelaciones de los factores que los determinan” (ORDEN EDU/362/2015, 2015, pp. 32141). Es decir, es una asignatura que debe centrarse en la transmisión de un

pensamiento histórico a los estudiantes. Además incide de manera específica en el valor del arte y del patrimonio cultural como elementos a transferir al alumnado, al igual que la transmisión de valores como “la solidaridad, el respeto a otras culturas, la tolerancia, la libertad o la práctica de ideas democráticas” (ORDEN EDU/362/2015, 2015, pp. 32141). También se hace referencia en esta Orden autonómica a la importancia del aprendizaje por competencias y al desarrollo de estas habilidades a las que puede contribuir esta materia, sobre todo aquellas ligadas a la comunicación, a la gestión de la información, al razonamiento y pensamiento lógico y a la motivación necesaria para tener un proceso de aprendizaje autónomo.

Esta orden autonómica también regula el número de horas lectivas semanales de esta asignatura, estableciéndola en 3 horas semanas para el segundo ciclo de la ESO.

#### *Ubicación de la asignatura dentro del currículo:*

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 se indica que para la asignatura de Geografía e Historia, teniendo en cuenta el valor que el tiempo tiene en la materia, se distribuirán los contenidos en una secuencia cronológica a lo largo de los dos ciclos de la educación secundaria (Real Decreto 1105/2014, 2015, pp. 297). Durante el primer ciclo de la educación secundaria que abarca los tres primeros cursos de la ESO se estudiarán las sociedades humanas desde la prehistoria hasta el final de la edad moderna, incidiendo en aspectos relacionados con la historia de España de manera particular. En el primer curso de la ESO tienen contenidos específicos de geografía física y el tercer curso de este primer ciclo está dedicado en exclusividad al estudio de la geografía humana.

Siguiendo esa secuenciación, para el segundo ciclo de la ESO, que contiene el cuarto curso de la educación secundaria, se impartirán contenidos de historia comenzando con la edad contemporánea y llegando hasta el mundo actual, los cuales se acompañan con contenidos de historia del arte para el mismo periodo y aspectos de geografía humana que pueden ligarse a dichos contenidos.

El currículum para este curso aparece dividido en 10 bloques temáticos diferentes, secuenciados también de manera cronológica, comenzando con el siglo XVIII en Europa hasta 1789 y finalizando con la revolución tecnológica y la globalización de

finales del siglo XX y principios del XXI, aunque añaden un bloque final dedicado a la relación entre el presente, el pasado y el futuro a través de la geografía y la historia.

*Características del alumnado:*

*Características psicológicas:*

Los estudiantes de 4º de la ESO van a estar incluidos en un rango de edad comprendida entre los 15 y los 16 años. Su desarrollo cognitivo a estas edades le permite tener una estructura de pensamiento lógico formal, lo que significa un progreso en su razonamiento hipotético deductivo, esto es, un pensamiento en el cual se da un proceso de análisis y reflexión. Sin embargo, este pensamiento reflexivo o formal no aparece completamente desarrollado, sino que se construye sobre otros conocimientos previos básicos ya asimilados por el adolescente (Aguirre Baztán, A., 1994, pp. 157). Es decir, en estos rangos de edades, los estudiantes ya son capaces de tener un razonamiento desligado de lo concreto, esto es, de lo que perciben de manera directa y de sus experiencias. Los adolescentes ya son capaces de proponer hipótesis y posibles soluciones para un problema y solo posteriormente contrastar mediante la experimentación en la realidad si el razonamiento seguido ha sido válido. En definitiva, es capaz de componer secuencias lógicas que le den mayor o menor validez a cada una de las soluciones propuestas ante cualquier problema. Es un pensamiento más abstracto y más complejo que en el estadio de desarrollo anterior aunque sigue manteniendo una vinculación con el pensamiento concreto y por lo tanto necesita esquemas básicos sobre los que fundamentar las nuevas adquisiciones.

Sin embargo hay que tener en cuenta que no todos los adolescentes de estas edades se encuentran en el mismo punto de desarrollo cognitivo, en muchos casos el pensamiento formal no llega a presentarse, ni siquiera de adultos. Hay además variaciones de tipo personal, estructuras del razonamiento que se adquieren de manera diacrónica, y aspectos relacionados con el pensamiento formal que están vinculados a las aptitudes y a la experiencia en la ejercitación de este tipo de pensamiento (Aguirre Baztán, A., 1994, pp. 168-169). Con lo cual la variabilidad en la adquisición de un pensamiento abstracto y complejo en aula es grande.

### *Relación del alumnado con materia de historia:*

La historia, al igual que las ciencias sociales, es una disciplina de una naturaleza muy compleja al tratar de conocer, analizar y explicar un pasado con procesos y fenómenos imbricados, relacionados y conectados entre sí. Para su comprensión, por lo tanto, es necesario un pensamiento abstracto y complejo al necesitar manejar variables que no solo no se encuentran aisladas, sino que se encuentran profundamente interconectadas con otras variables (Prats, J., 2000, pp. 85). Esta característica presenta una primera dificultad para la aproximación de esta materia. Pero además esta materia presenta otra dificultad, y es la imposibilidad de experimentar el pasado, solamente podemos recrearlo. Esta recreación se realiza mediante el uso de fuentes que, mediante su manipulación, dan una información parcial, sesgada, o en ocasiones difícil de interpretar. Si los estudiantes deben ir construyendo su propio conocimiento, la interpretación de las fuentes requiere de una especialización técnica que debe aprenderse y desarrollarse con el paso del tiempo (Prats, J., 2000, pp. 86).

Además de las características propias de la materia que presentan dificultades de manera general, hay otras características que pueden ser de especial complejidad para alcanzar una consecución del pensamiento histórico. Por ejemplo, la adquisición de conceptos base para la construcción del conocimiento histórico que para definirlos se emplean o bien palabras de uso común que no tienen la misma significación en la historia o ni siquiera para distintos momentos históricos o geográficos o, por otro lado, el uso de palabras técnicas específicas de la historiografía que, en ocasiones, necesitan de un trabajo de descripción e interpretación enorme. Además, estos conceptos históricos tienen distintas dimensiones, como por ejemplo relacional, temporal, extensiva, que necesitan transmitirse a los alumnos para poder tener una plena comprensión de dichos conceptos (Prats, J., 2000, pp. 89). Otra dificultad la encontramos cuando se trata la cuestión del tiempo, tanto cronológico como histórico. El que presenta más dificultades suele ser el segundo, el tiempo histórico, un tiempo discontinuo, mediatizado por los contextos sociales y culturales, que se superpone a su vez con otros. (Prats, J., 2000, pp. 91). También se presenta una dificultad a la hora de tratar las multicausalidades de los procesos históricos, diferenciándolas de los motivos, centrándose en el papel de las causas estructurales como desencadenante de los procesos. La abstracción de los razonamientos empleados para comprender el origen de los distintos procesos y sus relaciones e interconexiones es considerable.

La última complejidad que presenta la materia, debido a su naturaleza, es la identificación espacial o de espacios histórico culturales (Prats, J., 2000, pp. 94). Estas dificultades van desde la mera localización geográfica de distintos espacios hasta el presentismo histórico a la hora de definir unidades territoriales del pasado. Suele darse igualmente un eurocentrismo cultural que distorsiona la comprensión de culturas a las que no estamos expuestos de manera habitual, lo que dificulta el proceso de comprensión del pasado histórico.

#### *Características socioeconómicas del alumnado:*

La contextualización socioeconómica del alumnado se ha realizado teniendo en mente que esta programación va a ser realizada para un instituto de barrio periférico de la ciudad de Valladolid, de clase media o media baja, con estudiantes que viven en la zona y con una gran proporción de migrantes, lo que proporciona un muy diverso contexto cultural y religioso en el centro. Este contexto socio cultural ha de tenerse en cuenta a la hora de diseñar la programación.

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

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

Entendiendo la secuenciación de contenidos como la describía Eigenmann (Gallegos, J. A., 1998, pp. 294), esto es, como la presentación lineal seriada de sus distintos componentes siguiendo una coherencia interna y destinada a producir un efecto concreto se ha considerado la relación existente entre estos contenidos para que tengan una visión global de la materia contextualizada y progresiva y con armonización entre los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales. Hay que tener presente igualmente las capacidades cognitivas de los alumnos y que los saltos de contenido sean lo suficientemente pequeños para que cada nuevo aprendizaje se vaya construyendo de manera significativa sobre conocimientos previos.

Para conseguir esto se ha organizado los contenidos de los bloques creando núcleos organizadores desde los cuales se van ordenando otros contenidos para ir matizándolos. Por las características de la materia de la historia esto se ha hecho agrupando procesos que se han considerado relevantes, atendiendo igualmente a otros factores como la cronología o la proximidad geográfica. De esta manera se ha creado una unidad

didáctica dedicada a la historia de España en el siglo XIX y otra a la historia de España en el siglo XX hasta la Transición, y se han incluido contenidos de las reformas borbónicas en la España del siglo XVIII en la unidad didáctica 1 dedicada a la crisis del Antiguo Régimen. De esta manera se muestra la secuencia de la historia de España contemporánea y actual de manera diacrónica. De la misma forma se le ha querido dar relevancia a momentos clave del pasado por su trascendencia en procesos posteriores que todavía tienen repercusión en la actualidad: la Primera y Segunda Guerra Mundial, con una unidad didáctica diferenciada para cada uno, al igual que se ha hecho para el surgimiento de la URSS o para la Guerra Fría y el proceso descolonizador.

Para que el proceso de aprendizaje se pueda construir sobre conocimientos previos y que sea significativo hay una progresión entre una unidad didáctica y la siguiente, de manera que cada nuevo contenido tiene su base anterior. Para trabajar los estándares de aprendizaje se han desarrollado actividades para poder tratar aspectos concretos y de ahí desplazarse a cuestiones más abstractas, lo cual facilita la comprensión a la capacidad cognitiva de los adolescentes.

El resultado final ha sido la creación de 14 unidades didácticas a partir de los 10 bloques de contenido que se nos presenta en el currículo oficial, que se distribuyen a lo largo de los tres cuatrimestres en los que se divide la enseñanza escolar de la siguiente manera:

<b>Secuenciación de Unidades Didácticas por trimestres</b>
<b>Primer Trimestre</b>
UD 1: El siglo XVIII en Europa: crisis del Antiguo Régimen
UD 2: Revoluciones liberales, independencia y nacionalismos en el siglo XIX
UD 3: La revolución industrial
UD 4: España en el siglo XIX: de la crisis del Antiguo Régimen a la restauración
UD 5: El imperialismo en el siglo XIX hasta 1914
<b>Segundo Trimestre</b>
UD 6: La Primera Guerra Mundial
UD 7: La revolución rusa y la formación de la URSS
UD 8: La época de entreguerras 1919-1945
UD 9: La Segunda Guerra Mundial 1939-1945
<b>Tercer Trimestre</b>
UD 10: La Guerra Fría y el proceso descolonizador
UD 11: España en el siglo XX: de la II República hasta el final de la Transición
UD 12: El mundo reciente: conflictos y relaciones

UD 13: El mundo reciente: la globalización

UD 14: La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía

Para realizar la temporalización se ha tenido en cuenta el calendario escolar para Castilla y León del curso 2019-2020<sup>1</sup>. Las clases se inician para educación secundaria el día 16 de septiembre de 2019 y finalizan el 23 de junio de 2020. El primer trimestre comenzaría 16 de septiembre hasta el 20 de diciembre de 2019, el segundo cuatrimestre del 8 de enero al 2 de abril de 2020 y el tercer cuatrimestre del 14 de abril al 23 de junio de 2020. Para poder desarrollar la programación con tiempo suficiente para lograr sus objetivos se ha decidido la distribución como se presenta, cinco unidades didácticas en el primer y tercer cuatrimestre y cuatro en el segundo. Se les ha concedido más importancia a las unidades didácticas contenidas en el segundo cuatrimestre y se necesita más sesiones para poder llevarlas a cabo, teniendo en cuenta que esta materia tiene asignada 3 horas semanales. La tabla con el cronograma de la asignatura y su distribución semanal aparece detallada a continuación:

---

<sup>1</sup> Portal de educación de la Junta de Castilla y León  
<<https://www.educa.jcyl.es/es/informacion/calendario-escolar-2019-2020>>

### Cronograma curso 2019-2020

Semanas	Primera Evaluación												Segunda Evaluación												Tercera evaluación																							
	Septiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre				Enero				Febrero				Marzo				Abril				Mayo				Junio											
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4								
UD																																																
UD1																																																
UD2																																																
UD3																																																
UD4																																																
UD5																																																
UD6																																																
UD7																																																
UD8																																																
UD9																																																
UD10																																																
UD11																																																
UD12																																																
UD13																																																
UD14																																																

## **b) Perfil de materia: desarrollo de cada unidad didáctica**

Se presenta a continuación las tablas de las 14 unidades didácticas de esta programación junto a sus criterios de evaluación, estándares de aprendizaje, las actividades diseñadas y las competencias que se desarrollan en cada actividad. Además de los que se encuentran incluidos en el currículo oficial se han creado otros nuevos que aparecen señalados en cursiva. Al lado de cada contenido, criterio de evaluación y estándar de aprendizaje que sí pertenece al currículo oficial aparece entre paréntesis el bloque, de los diez programados en la ley, en el que aparece contenido en la documentación legislativa.

La relación entre los contenidos, criterios, estándares y competencias aparecen detallados en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero. Esta orden define las competencias como “una combinación de conocimientos, capacidades, o destrezas, y actitudes adecuadas al contexto” (Orden ECD/65/2015, 2015, pp. 2). Distingue las competencias clave, es decir, “aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Orden ECD/65/2015, 2015, pp. 2). Estas competencias clave deben estar integradas en el currículo, y ligadas a los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, ya que los objetivos de secundaria deben estar encaminados a alcanzar las habilidades especificadas en estas competencias. Como en las tablas aparecen las competencias clave por sus siglas se procede a nombrarlas a continuación:

<b>Competencias clave</b>
CL: Competencia en Comunicación Lingüística
CMT: Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
CD: Competencia digital.
AA: Aprender a aprender
CSC: Competencias sociales y cívicas.
IE: Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
CEC: Conciencia y expresiones culturales

UD 1: El siglo XVIII en Europa: crisis del Antiguo Régimen				
Contenido	Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje	Actividades	Competencias
El siglo XVIII en Europa: del feudalismo al absolutismo y el parlamentarismo de las minorías. Francia, Inglaterra, España. (B1)  <i>El siglo XVIII en España</i>	1. Explicar las características del “Antiguo Régimen” en sus sentidos político, social y económico.(B1)	1.1 Distingue conceptos históricos como “Antiguo Régimen” e “Ilustración”. (B1)	En grupos trabajarán unos documentos históricos, los leerán, los comentarán entre ellos y posteriormente se pondrán en común las conclusiones con el resto de la clase: El discurso de Luis XV de Francia el 3 de marzo de 1766 ante el Parlamento de París como muestra del absolutismo; Fragmento de <i>El espíritu de las leyes</i> , 1748, de Montesquieu; fragmento de las <i>Cartas filosóficas</i> de Voltaire de 1734 y <i>El contrato social</i> de Rousseau de 1762 como muestras del parlamentarismo y la influencia de la ilustración en los sistemas políticos. Es una actividad para trabajar los cambios en la historia.	CL, CSC, AA
	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)		
		3.2. Establece, a través del análisis de diferentes textos, la diferencia entre el Absolutismo y el Parlamentarismo(B1)		
<i>Comprender las reformas borbónicas en España durante el siglo XVIII<sup>2</sup></i>		<i>Analiza los cambios político, sociales y económicos que se produjeron en España a lo largo del siglo XVIII</i>	Se les proporcionará a los estudiantes cuatro textos históricos relacionados con las reformas borbónicas políticas, económicas, culturales y sociales del siglo XVIII: <i>Decretos de Nueva Planta</i> , <i>Informe sobre la ley agraria</i> de Jovellanos, <i>Real Cédula de creación de la Real Academia de la Historia</i> y <i>Prohibición de usar capa larga, sombrero chambergo o redondo, montera calada y embozo en la Corte y Reales Sitios</i> , del marqués de Esquilache. Tendrán, de manera individual, que elegir uno y	CL, CSC, AA

<sup>2</sup> Los contenidos, criterios de evaluación o estándares de aprendizaje que aparecen en cursiva son aquellos diseñados para esta programación que no aparecen en el currículo oficial

El arte y la ciencia en Europa en los siglos XVII y XVIII. (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)	realizar un ensayo breve sobre las causas, importancia y consecuencias de cada una de las iniciativas.	CL, CSC, AA, CEC
El arte del siglo XVIII: el Barroco y el Neoclasicismo. Obras más representativas. (B1)	<i>Explicar cuáles son las características e influencias del arte neoclásico</i>	2.2. Comprende las implicaciones del empirismo y el método científico en una variedad de áreas. (B1)	Comparar dos obras pictóricas y tratar de encontrar sus semejanzas y diferencias: <i>Napoleón cruzando los Alpes</i> de Jacques Louis David, ejemplo de la pintura neoclásica, y <i>el columpio</i> de Jean-Honoré Fragonard, ejemplo de la pintura Rococó, del periodo anterior. También tendrán que comparar dos fragmentos musicales: el largo del <i>concerto para dos violines</i> de Bach y el allegro del <i>concertone para dos violines</i> de Mozart. Tendrán que intentar vincular alguna de las características de la ilustración a estos movimientos artísticos, el neoclasicismo pictórico y el clasicismo musical. Se trabajará de manera conjunta en aula.	CL, CSC, AA, CEC

UD 2: Revoluciones liberales, independencia y nacionalismos en el siglo XIX				
Contenido	Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje	Actividades	Competencias
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)	A través de la lectura y análisis de textos históricos intentar vincular sus reclamaciones, reivindicaciones o cambios al contexto histórico de cada uno de ellos: <i>Declaración de Independencia de los Estados Unidos</i> , <i>Convocatoria de los Estados Generales en Francia en 1789</i> , <i>Ley de 22 Pradial del año II en 1794</i> , la <i>Declaración de derechos del hombre y del ciudadano</i> . Se debe de hacer por grupos un comentario razonado de lo que indica cada documento. Actividad de refuerzo y de causalidades y consecuencias.	CL, AA, CSC
<i>La revolución norteamericana</i> La revolución francesa. (B2)	2. Comprender el alcance y las limitaciones de los procesos revolucionarios del siglo XVIII. (B2)	2.1. Discute las implicaciones de la violencia con diversos tipos de fuentes. (B2)	A través de distintos dibujo y caricaturas de los sucesos más violentos ocurridos durante el periodo del terror en la revolución francesa los alumnos tienen que percibir el nivel de violencia y su crítica incluso en la época. Las caricaturas francesas utilizadas son: <i>La calculateur patriote</i> , <i>Acte de justice du 9 au 10 thermidor</i> , <i>Robespierre guillotinant le boureau après avoir fait guillotiner tous les Français</i> y <i>Le Gouvernement de Robespierre</i> . Se inicia un debate sobre la legitimación del uso de la violencia y sobre la percepción en la época de su uso, en un ejercicio de empatía histórica.	CL, AA, CSC, CEC

<p><i>El Imperio Napoleónico y la época de la Restauración</i></p>	<p><i>Comprender la importancia del Imperio Napoleónico y de la Restauración</i></p>	<p><i>Explica las características principales de la restauración en el siglo XIX</i></p>	<p>Los alumnos tienen que hacer de manera individual un comentario de texto histórico sobre el <i>Tratado de la Santa Alianza</i> de 1815, contextualizando el hecho histórico y explicando las causas y las consecuencias que trajo dicho tratado, centrándose sobre todo en las consecuencias que dicho tratado acabó teniendo para España.</p>	<p>CL, AA, IE</p>
<p>Las Revoluciones liberales en el siglo XIX en Europa y América: Procesos unificadores e independentistas (B2)</p>	<p>3. Identificar los principales hechos de las revoluciones liberales en Europa y en América. (B2)</p>	<p>3.1. Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas de la primera mitad del siglo XIX, acudiendo a explicaciones causales, sopesando los pros y los contras. (B2)</p> <p><i>Describe las distintas fases en la independencia de Hispanoamérica</i></p>	<p>A través de fragmentos de las actas de independencia de Venezuela, Argentina, Chile y el Imperio Mexicano los estudiantes tienen que analizar las causas de las independencias hispanoamericanas y las consecuencias tanto para los países de nueva creación como para España, que perdía la mayoría de sus territorios americanos. Es un trabajo individual y de síntesis, para trabajar las causalidades y los procesos históricos.</p>	<p>CL, AA, IE</p>
<p>Nacionalismos (B2)</p>	<p><i>Comprende las consecuencias del nacionalismo en la Europa del siglo XIX</i></p>	<p>4.1. Sopesa las razones de los revolucionarios para actuar como lo hicieron. (B2)</p> <p>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)</p> <p><i>Explica el proceso unificador de Italia y Alemania</i></p>	<p>Se muestra a los estudiantes un fragmento de la película de Luchino Visconti <i>El Gatopardo</i>, de 1963, y deberán contextualizar el relato de la película con los sucesos de la unificación italiana y el paso de Garibaldi por Sicilia, así como interpretar el mensaje que muestra la película: si queremos que algo</p>	<p>CL, CSC, AA, CEC</p>

			<p> siga como está, es necesario que todo cambie. Es un proceso de reflexión conjunta de todo el aula.</p>
--	--	--	--

UD 3: La revolución industrial			
Contenido	Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje	Actividades
<p>La revolución industrial. Desde Gran Bretaña al resto de Europa. (B3)</p> <p><i>Los cambios económicos, tecnológicos y sociales de la revolución industrial</i></p>	<p>1. Describir los hechos relevantes de la revolución industrial y su encadenamiento causal. (B3)</p>	<p><i>Comprende la relevancia de los procesos demográficos y tecnológicos que llevaron a la revolución industrial</i></p>	<p>Los alumnos tienen que realizar de manera individual un pequeño trabajo de síntesis explicando el proceso por el cual se producen mejoras tecnológicas que acaban llevando a crear una industria, textil y siderúrgica inicialmente, que tiene, entre otras consecuencias, un desarrollo económico, desarrollo de los transportes y desarrollo del comercio internacional. Se les va a proporcionar unos textos muy sencillos divulgativos online para que empiecen a trabajar de ahí: <i>La máquina de vapor, la historia del ferrocarril, la revolución industrial e Industria textil</i>, y se les animará a buscar ellos mismos otros recursos para poder responder a la segunda parte del trabajo: ¿qué otros efectos, sociales y laborales, produjo la revolución industrial?</p>
		<p><i>Describe el proceso de mecanización en la industria y los avances tecnológicos en los dos sectores industriales más relevantes: textil y siderurgia</i></p> <p>1.1. Analiza y compara la industrialización de diferentes países de Europa, América y Asia, en sus distintas escalas temporales y geográficas. (B3)</p>	
	<p>2. Entender el concepto de “progreso” y los sacrificios y avances que conlleva. (B3)</p>	<p>2.1. Analiza los pros y los contras de la primera revolución industrial en Inglaterra. (B3)</p> <p>2.2. Explica la situación laboral femenina e infantil en las ciudades industriales. (B3)</p>	<p>Se muestran una serie de ilustraciones de la primera mitad del siglo XIX en la que se mostraba la terrible situación laboral de mujeres y sobre todo de niños en la industria y fabricas británicas: <i>The life and adventures of Michael Armstrong, the factory boy</i> y <i>The Condition and Treatment of the Children employed in the Mines and Colliers of the United Kingdom Carefully compiled from the appendix to the first report of the Commissioners With copious extracts from the evidence, and illustrative engravings</i>. También se muestran fotografías de los primeros años de los últimos años del siglo XIX para que</p>
			<p>CL, CSC, AA, CEC</p>

		<p>puedan ver de manera más clara la situación laboral en estos centros de trabajo: <i>Pit brow girls</i> Se va a trabajar de manera conjunta en aula en un proceso de reflexión para comprender cuál era la consideración del trabajo, las condiciones de vida y la consideración de los niños en la época. Se trabajan cambios y continuidades y elementos transversales.</p>	
<p>3. Analizar las ventajas e inconvenientes de ser un país pionero en los cambios. (B3)</p>	<p>3.1. Compara el proceso de industrialización en Inglaterra y en los países nórdicos. (B3)</p>	<p>Se les muestran varios mapas y recursos gráficos para que vean la distribución geográfica de los principales recursos minerales, como carbón, con los lugares donde más se desarrolló la industria, como Gran Bretaña: <i>Mapa La expansión de la industrialización en Europa 1840-1914</i> ; <i>mapa tipos de industrias en Europa a mediados del siglo XIX</i> y <i>expansión del ferrocarril en Europa en el siglo XIX</i>. Existe una relación entre esos mapas, tienen que reflexionar sobre por qué Gran Bretaña fue el origen de la revolución industrial, en aula entre todos, una actividad sobre causalidades.</p>	<p>CL, CMT, CSC, AA</p>
<p><i>Comprender las consecuencias de la revolución industrial</i></p>	<p><i>Explica y describe las consecuencias económicas y comerciales, sociales, de transportes o culturales de la revolución industrial</i></p>		
<p><i>Explicar el surgimiento y características del movimiento obrero</i></p>	<p><i>Describe las características del trabajo asalariado industrial que llevó a la creación del socialismo y el anarquismo</i></p>	<p>Se van a comentar en aula unos fragmentos del <i>Manifiesto del Partido Comunista</i>, de Marx y Engels, <i>La asociación roja</i>, de Bakunin, <i>e Idea general de la revolución en el siglo XIX</i>, de Proudhon. Reflexión conjunta sobre las causas que llevaron al surgimiento de estas nuevas ideas. ¿Hubo antecedentes? ¿Por qué se extendieron rápidamente en este momento? Debate grupal en aula. Trabajar causalidades y empatía histórica.</p>	<p>CL, CSC, AA</p>
<p>4. Analizar la evolución de los cambios económicos en España, a raíz de la industrialización parcial del país (B3)</p>	<p>4.1. Especifica algunas repercusiones políticas como consecuencia de los cambios económicos en España. (B3)</p>	<p>Utilizando la aplicación online de datosmacro, trabajando por grupos, tienen que comparar los datos económicos de Castilla y León con los de otras comunidades autónomas. ¿Qué comunidades autónomas tienen mayor riqueza que Castilla y León? ¿Cuáles menos? ¿Se te ocurre una explicación de por qué ocurre esto? Tendrán que elegir una comunidad autónoma más rica que Castilla y León e investigar de manera grupal cuáles son sus principales actividades económicas y cuáles son las de Castilla y</p>	<p>CL, CMT, CSC, AA</p>
<p>La discusión en torno a las características de la industrialización en España: ¿éxito o fracaso? (B3)</p>			

				León.	
--	--	--	--	-------	--

UD 4: España en el siglo XIX: de la crisis del Antiguo Régimen a la restauración					
Contenido	Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje	Actividades	Competencias	
<i>El reinado de Carlos IV</i>	<i>Comprender la crisis del Antiguo Régimen durante el reinado de Carlos IV</i>	<i>Analiza la relación entre España y Francia durante este periodo, el impacto de la revolución francesa y la Francia Napoleónica</i>	Se va a trabajar con prensa de la época de la revolución francesa en España, en común en el aula, para ver qué se decía sobre dicho proceso revolucionario y qué es lo que iba calando en la sociedad española y relacionarlo con las actuaciones de la monarquía en España en ese momento. Vamos a tratar algún artículo de <i>El Mercurio de España</i> , de enero, marzo y abril de 1793.	CL, CSC, AA	
<i>La guerra de la Independencia y la Constitución de 1812</i>	<i>Explicar las causas y consecuencias de la Guerra de la Independencia y la trascendencia de la revolución liberal, las Cortes de Cádiz y Constitución de 1812</i>	<i>Comprende el coste humano de la guerra y las consecuencias de la violencia</i>	Actividad que consta de dos partes. En la primera, se exponen <i>Los fusilamientos del 3 de mayo</i> y <i>La lucha con los mamelucos</i> , y por grupos de cuatro personas y con acceso a internet tienen que averiguar qué suceso histórico se representa en ambos cuadros. En la segunda parte, por grupos de cuatro, tienen que entrar en la web de Goya en el Museo del Prado dedicada a los desastres de la guerra y elegir 3 grabados y explicar qué representa, qué intentaba transmitir el autor y si piensan que la brutalidad que muestra es una licencia artística o no. Al final se les exhibe un vídeo del Museo del Prado dedicado a esta serie de grabados. Con esta actividad se trata de iniciar en el proceso investigador del historiador	CL, CSC, AA, CD, CEC	
<i>La obra de Goya como testimonio de su época</i>	<i>Reconocer las características generales de la obra de Goya, sus obras principales, y sus distintas etapas y evolución artística</i>	<i>Comprende la vinculación entre el artista y el contexto histórico en el que desarrolla su obra.</i>	Se muestra toda una serie de obras de Goya: <i>La maja desnuda</i> , <i>el sueño de la razón produce monstruos</i> , <i>la familia de Carlos IV</i> , <i>Saturno devorando a un hijo</i> y <i>Duelo a garrotazos</i> . Se animará a los alumnos a que sean capaces de identificar características particulares en su obra y que sean capaces de apreciar la evolución artística	CL, CSC, AA, CEC	

	<p>del autor con el paso del tiempo, del neoclasicismo al primer romanticismo. Intentaremos extraer las características de su obra de manera cooperativa entre todos. El objetivo es que vean que el arte recibe influencias e influencia a otros, no es algo estático, y ver la relación del pintor con la ilustración y con su contexto histórico.</p>			
<p><i>El reinado de Fernando VII</i></p>	<p>Los alumnos tienen que analizar la evolución de las políticas de Fernando VII a través de varios textos históricos: <i>La derogación de la constitución de 1812</i> en 1814, el <i>juramento de la constitución de Cádiz</i> del 10 de marzo de 1820, el <i>decreto de abolición de toda legislación emanada del trienio liberal</i>, en octubre de 1823, y la <i>derogación de la pragmática sanción</i> en diciembre de 1832. A través de fragmentos de estos documentos históricos vemos la evolución de su política dependiendo de las circunstancias históricas en las que se encontraba. Los alumnos trabajarán causalidades y cambios y continuidades, y deberán, por equipos, hacer un breve resumen de esta evolución.</p>	<p><i>Explica la evolución de Fernando VII : de "el deseado" a "el rey felón"</i></p>	<p><i>Describir las distintas fases del reinado de Fernando VII y su evolución</i></p>	<p>CL, CSC, AA</p>
<p><i>El reinado de Isabel II</i></p>	<p>Los estudiantes tendrán que leer un fragmento de la novela <i>La de los tristes destinos</i>, de la serie cuarta de los Episodios Nacionales de Benito Pérez Galdós. Tendrán que reflexionar, de manera conjunta en aula, sobre cómo representa Galdós a la sociedad española en los últimos momentos del reinado de Isabel II y cómo es capaz de relacionar la literatura, el periodismo y la historia. ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias?</p>	<p><i>Explica los cambios económicos, demográficos, sociales y culturales producidos a lo largo de este periodo</i></p>	<p><i>Describir la evolución del reinado de Isabel II</i></p>	<p>CL, CSC, AA, CEC</p>
<p><i>El sexenio democrático</i>  <i>La restauración borbónica</i></p>	<p>Repasamos cómo fue este periodo de la historia de España a través de la caricatura satírica de la prensa de la época, a través de varias viñetas que representan los distintos sucesos de la política y la sociedad española del momento. Los alumnos tienen que observar las imágenes y ponerlas en relación con los conocimientos que han adquirido sobre el periodo. Se utilizarán <i>La República ante el unitarismo o el federalismo</i>, <i>La Primera República</i></p>	<p><i>Describe las diferencias entre el reinado de Amadeo I y la Primera República Española</i></p>	<p><i>Explicar las distintas etapas en las que se puede dividir al Sexenio Democrático y sus características</i></p>	<p>CL, CSC, AA, CEC</p>

<p><i>Sociedad, economía y cultura en el siglo XIX español</i></p>	<p><i>Analizar las características generales de la restauración: bipartidismo, turismo, caciquismo y el papel militar</i></p>	<p><i>Comprende las diferencias entre este sistema y la actual monarquía parlamentaria</i></p>	<p><i>Española, Las repúblicas del mundo rinden honor a España, Sufragio universal, publicadas en la revista satírica republicana La Flaca entre 1869 y 1873. Tendrán que aprender a comentar una viñeta, de qué está hablando y qué es lo que está criticando. Se hará de forma colectiva en el aula.</i></p>	<p>CL, CSC, AA</p>
			<p>Se les proporciona a los estudiantes algunos artículos de la Constitución de 1876 y de la Constitución de 1978. Tendrán que comparar ambos sistemas políticos tomando como referencia lo que indica el articulado. Se reflexionará de manera colectiva en el aula, y servirá para trabajar los cambios y continuidades y la evolución de las sociedades.</p>	

UD 5: El imperialismo en el siglo XIX hasta 1914			
Contenido	Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje	Actividades
<p>El imperialismo en el siglo XIX: causas y consecuencias (B4)</p>	<p>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)</p>	<p>1.1. Explica razonadamente que el concepto “imperialismo” refleja una realidad que influirá en la geopolítica mundial y en las relaciones económicas transnacionales. (B4)</p> <p>1.2. Elabora discusiones sobre eurocentrismo y globalización. (B4)</p>	<p>La actividad consiste en comparar, de manera conjunta en aula, dos mapas con los territorios colonizados y los distintos imperios europeos y extraeuropeos a principios y finales del siglo XIX y compararlo con el reparto realizado en la Conferencia de Berlín usando el texto de su <i>Acta General</i> de febrero de 1885. Comprobar de esta manera cómo se han ido anexionando distintos territorios, comprobar qué imperios podrían competir por la adquisición de nuevas tierras. El objetivo es el uso de fuentes históricas y que vean el desarrollo de los procesos históricos y reflexionar sobre las distintas causas de este expansionismo.</p>
			<p>Competencias</p> <p>CL, CMT, CSC, AA</p>

<p>2. Establecer jerarquías causales (aspecto, escala temporal) de la evolución del imperialismo. (B4)</p>	<p><i>Analiza las consecuencias en la actualidad del reparto de África en la Conferencia de Berlín</i></p>	<p>Análisis del corto documental <i>El Congo Belga, propiedad privada de Leopoldo II</i>, el cual muestra genocidio cometido por la administración del rey Leopoldo II de Bélgica durante el tiempo en que este territorio fue su colonia personal. Hay que relacionar lo mostrado en el documental con una de sus cartas a sus agentes del estado del Congo en 1897 y con un fragmento de la novela <i>El corazón de las Tinieblas</i>, de Joseph Conrad, basada en su experiencia en el Congo. Se trata de trabajar el uso de fuentes y el trabajo del historiador al relacionar el documento histórico y las consecuencias mostradas en el documental. También se trabajarán elementos transversales, como la lucha contra la violencia, contra el racismo y las desigualdades.</p>	<p>CL, CSC, AA, IE, CEC</p>
<p>5. Conocer los principales avances científicos y tecnológicos del siglo XIX, consecuencia de las revoluciones industriales. (B4)</p> <p>6. Relacionar movimientos culturales como el romanticismo, en distintas áreas, reconocer la originalidad de movimientos artísticos como el impresionismo, el expresionismo y otros ismos en Europa y Asia. Entender el arte y la cultura en el siglo XIX y sus obras y artistas más representativos. (B4)</p>	<p>5.1. Elabora un eje cronológico, diacrónico y sincrónico, con los principales avances científicos y tecnológicos del siglo XIX. (B4)</p> <p>6.1. Compara movimientos artísticos europeos y asiáticos. (B4)</p> <p>6.2. Comenta analíticamente cuadros, esculturas y ejemplos arquitectónicos del arte del siglo XIX. (B4)</p>	<p>Por equipos tienen que elaborar en aula una presentación sobre cinco inventos del siglo XIX que seguimos utilizando en la actualidad: anestesia, teléfono, bombilla, fotografía y automóvil, con ayuda de recursos web proporcionados por el profesor. Tendrán que explicar en qué cambio la sociedad activando los conocimientos previos de la unidad didáctica dedicada a la revolución industrial y cuál consideraran que fue el más trascendente.</p>	<p>CL, CSC, AA, CD, IE</p>
<p>La ciencia, arte y cultura en el siglo XIX en Europa, América y Asia. (B4)</p>		<p>En aula se mostrará a los estudiantes cuatro imágenes de cuadros, dos serán dos grabados japoneses y los otros dos ejemplos del japonismo pictórico en Van Gogh. Tendrán que reconocer las influencias del arte japonés en el arte occidental y ver las similitudes y diferencias que encuentran entre ellos. Las imágenes son <i>Naniwaya Okita</i>, de Utamaro, <i>La gran ola de Kanagawa</i>, de Hokusai, <i>El ciruelo en flor</i>, y <i>La cortesana</i> de Van Gogh</p>	<p>CL, CSC, AA, CEC</p>

UD 6: La Primera Guerra Mundial 1914-1919				
Contenido	Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje	Actividades	Competencias
La Paz Armada	Comprender la multicausalidad de los conflictos bélicos de esta envergadura: el expansionismo y la carrera armamentística	2.1. Sabe reconocer cadenas e interconexiones causales entre colonialismo, imperialismo y la Gran Guerra de 1914. (B4)	Se les expone a los estudiantes el Discurso de los Catorce Puntos de Wilson, ante el congreso de Estados Unidos en enero de 1918, con las propuestas del presidente norteamericano para los acuerdos de paz de la Primera Guerra Mundial. Desde ese texto, los alumnos tendrán que intentar averiguar cuáles fueron las causas del conflicto si en ese documento se plantean las soluciones, de manera conjunta en aula. Se trata de trabajar las causalidades en la historia.	CL, CSC, AA
			<p><i>Distingue entre las causas variadas de un conflicto y los pretextos, el casus belli: el asesinato del Archiduque Francisco Fernando</i></p> <p><i>Identifica los países beligerantes, su bando y su orden de entrada en el conflicto</i></p>	A través de la cartelería propagandística de la guerra de los distintos países participantes, que se les expondrá en aula, identificar a que país pertenecen, qué están representando dichos carteles y cuál es la intencionalidad de los mismos. Trabajo cooperativo por grupos.
“La Gran Guerra” (1914-1919), o Primera Guerra Mundial. (B4)	Contextualizar la situación económica, política y social de los países beligerantes	Explica las similitudes y diferencias de dos de las etapas más representativas del conflicto: guerra de trincheras y guerra de movimientos	Se les muestra el travelling inicial de la película de Stanley Kubrick <i>Senderos de Gloria</i> , y la primera escena de batalla, donde se muestra cómo funcionaban las trincheras, la vida que allí se hacía, y cómo se luchaba desde allí, y se tiene que comentar de manera conjunta en el aula. Se trata fundamentalmente de trabajar la empatía histórica.	CL, CSC, AA, CEC
			<p><i>Describe los avances tecnológicos que provocaron tantas víctimas: la guerra química y los avances en artillería</i></p> <p><i>Analiza dos de las batallas más importantes: Somme y Verdún</i></p>	Se les muestran distintos fragmentos seleccionados de los cinco capítulos del documental francés <i>Apocalipsis, la Primera Guerra Mundial</i> , documental que muestra videos históricos coloreados, lo que da mayor sensación de realismo. Se tiene que iniciar un debate en aula sobre los estragos de la guerra. Esta actividad sirve para trabajar la empatía histórica así como refuerzo de los contenidos al poder ver directamente cómo fue el conflicto, para

<p>Las consecuencias de la firma de la Paz. (B4)</p>	<p>3. Conocer los principales acontecimientos de la Gran Guerra, sus interconexiones con la Revolución Rusa y las consecuencias de los Tratados de Versalles. (B4)</p>	<p>3.1. Diferencia los acontecimientos de los procesos en una explicación histórica, de la Primera Guerra Mundial. (B4)</p> <p>3.2. Analiza el nuevo mapa político de Europa. (B4)</p> <p>3.3. Describe la derrota de Alemania desde su propia perspectiva y desde la de los aliados. (B4)</p>	<p>facilitar su comprensión y el proceso de aprendizaje.</p> <p>Se les muestra el vídeo de animación <i>El asesinato de Francisco Ferrando</i>, en el que se muestra la serie de sucesos que tuvieron lugar el día de su asesinato y la serie de casualidades que concurren para que sucediera. Se confronta un hecho de estas características con las imágenes de guerra vistas en las sesiones anteriores, llenas de personajes anónimos pero que fueron los que jugaron un papel más importante, con sus propias vidas. Tiene que debatirse por grupos sobre la trascendencia del primer suceso y del anonimato del resto de los participantes de la guerra. Se trabaja la empatía histórica.</p> <p>CL, CSC, AA</p>	<p>CL, CSC, AA</p>
<p>Comprender las consecuencias de un conflicto de la talla de la Primera Guerra Mundial</p>	<p><i>Describe el día a día en la vida de un soldado durante este conflicto: la supervivencia y enfermedad en las trincheras</i></p> <p><i>Analiza el coste humano de las guerras: los muertos y heridos</i></p>	<p>Se muestra en clase para su debate un fragmento de la película <i>Johmy cogió su fusil</i>, el clásico antibelicista de Dalton Trumbo, para tratar la empatía histórica así como elementos transversales como la cultura de paz y de no violencia. También se les muestran dos otros vídeos históricos sobre algunas de las consecuencias del conflicto: las mutilaciones y la neurosis de guerra. El objetivo es tratar las consecuencias humanas de los conflictos, y se inicia un debate sobre el victimario y las repercusiones personales de la guerra.</p> <p>CL, CSC, AA, CEC</p>	<p>CL, CSC, AA</p>	

UD 7: La revolución rusa y la formación de la URSS				
Contenido	Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje	Actividades	Competencias
La rusia zarista	Describir la situación social, económica y política en la Rusia prerrevolucionaria	Comprende las causas y consecuencias de la revolución de 1905	Se les muestra un fragmento de la película <i>El acorazado Potemkin</i> , de Eisenstein, en concreto el fragmento de la escalera Potemkin de Odessa, para que puedan contextualizar el momento más conocido de la revolución de 1905 y aún a través de la ficción sean capaces de comprender las causas de ese suceso y sus consecuencias. Tras la visualización del fragmento se les pasarán varios textos históricos de ese momento para que trabajen en grupos con fuentes primarias y vean de primera mano cuál era la situación en Rusia en 1905: la <i>demanda de los obreros al zar</i> en el domingo sangriento de 1905 y el <i>Decreto Imperial</i> del Zar Nicolás II de octubre de 1905	CL, CSC, AA, CEC
			Se muestra en aula un fragmento de la película <i>Doctor Zhivago</i> , de David Lean, basado en la novela de Boris Pasternak, en el cual muestra la evolución del paso por la Primera Guerra Mundial de Rusia hasta desembocar en la Revolución de 1917, y tendrán que debatir en aula sobre la trascendencia de la Primera Guerra Mundial en la revolución rusa. Así contextualizan a través de un producto de ficción la importancia de la Gran Guerra como desencadenante del conflicto.	CL, CSC, AA, CEC
La Revolución Rusa. (B4)	4. Esquemmatizar el origen, el desarrollo y las consecuencias de la Revolución Rusa. (B4)	Describe el papel de la Primera Guerra Mundial como desencadenante del conflicto	Se leen en clase y se analizan tres textos históricos relacionados con este momento histórico, para que los alumnos conozcan los distintos pasos del proceso revolucionario ruso entre febrero y octubre de 1917 y usen fuentes primarias para ello y sepan interpretarlas: Fragmento de <i>Las tesis de abril</i> de Lenin, la <i>Primera declaración del gobierno provisional</i> , y la <i>Carta de Lenin al Comité Central</i> . Tendrán que trabajar en grupos y realizar un relato sobre la evolución del conflicto.	CL, CSC, AA
			Explica el proceso desde la revolución de febrero a la de octubre de 1917	
		4.1. Contrasta algunas interpretaciones del alcance de la Revolución Rusa en su época y en la actualidad. (B4)		

<p><i>La creación de la Unión Soviética</i></p>	<p><i>Comprender las causas y consecuencias inmediatas de la formación de la URSS</i></p>	<p><i>Identifica a sus fundadores y sus primeros líderes</i></p>	<p>Exhibición en aula de fotografías censuradas durante el periodo estalinista de los distintos personajes que fueron cayendo en desgracia y fueron excluidos mediante el fotomontaje de las fotografías oficiales. Se pretende provocar el debate grupal en aula sobre el papel de la censura, sobre la política de Stalin y sobre la desvirtuación de la historiografía. Las fotografías seleccionadas son: <i>La arenga de Lenin frente al Bolshoi</i> sin Trotsky ni Kameney; fotografía de Stalin censurada sin Antipov, Kirov y Shvernik; Yezhov excluido de una fotografía con Stalin por Moscú;</p>	<p>CL, CSC, AA</p>
		<p><i>Explica las consecuencias y la repercusión internacional de la creación de la URSS</i></p>	<p>Se mostrarán fragmentos del documental <i>Sinfonías de guerra: Shostakovich contra Stalin</i>, donde a través de testimonios y la música de Sostakovich se hace un retrato de los problemas del compositor soviético más importante de todos los tiempos, interpretado en Estados Unidos y en Europa durante todo este periodo, para mantener su propia supervivencia musical y personal en la URSS. El alumnado deberá reflexionar en grupo sobre la censura en un arte abstracto como es la música y las causas de esta censura. Se acompaña con los comienzos del Walz 2 y el inicio de la Sinfonía nº13 de Babi Yar, de Shostakovich</p>	<p>CL, CSC, AA, CEC</p>

UD 8: La época de entreguerras 1919-1945			
Contenido	Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje	Actividades
<p>La difícil recuperación de Alemania. (B5)</p>	<p>1. Conocer y comprender los acontecimientos, hitos y procesos más importantes del Periodo de Entreguerras, o las décadas 1919-1939, especialmente en Europa. (B5)</p>	<p>1.1. Analiza interpretaciones diversas de fuentes históricas e historiográficas de distinta procedencia. (B5) <i>Describe la secuencia de sucesos en Europa de manera cronológica que llevaron de la Primera a la Segunda Guerra Mundial.</i></p>	<p>Análisis de imágenes y reflexión sobre las consecuencias de la hiperinflación de la República de Weimar y el empobrecimiento de la población alemana. Se les muestran distintas imágenes que muestran el nulo valor del marco y se realiza un debate en aula sobre las causas de la inflación y se realiza una activación de conocimientos previos, con los tratados de paz de la Primera Guerra Mundial. Las fotografías que se muestran</p>
			<p>Competencias</p>
			<p>CL, CSC, AA</p>

<p>2. Estudiar las cadenas causales que explican la jerarquía causal en las explicaciones históricas sobre esta época, y su conexión con el presente. (B5)</p>	<p><i>Analiza la continuidad de ciertas ideologías totalitarias en la actualidad</i></p>	<p>son : Niños jugando con fajos de marcos, billete de 10.000 millones de marcos, sello de 10.000 millones de marcos y sede del Reichsbank</p>	<p>CL, CSC, AA</p>
<p><i>Explicar el proceso que llevó a expansión de sociedades cada vez más democráticas</i></p>	<p>1.3. Discute las causas de la lucha por el sufragio de la mujer. (B5)</p>	<p>Realización de un eje cronológico de manera cooperativa en aula con la incorporación a lo largo del tiempo de los distintos países al sufragio femenino, usando como fuente un mapa con las distintas fechas del voto femenino por países. Reflexión sobre por qué en unos países se consiguió mucho antes que en otros, lo que obliga a analizar el contexto del país y otras causas coyunturales. Refuerza el concepto de multicausalidad.</p>	<p>CL, CSC, AA</p>
<p><i>Comprender el proceso que llevó del crecimiento económico al colapso económico y la gran depresión en Estados Unidos</i></p>	<p><i>Explica las características de la Gran Depresión y el New Deal</i></p>	<p>Se expondrá en clase un fragmento de la película <i>Las irvas de la ira</i>, de John Ford, basada en la novela de John Steinbeck, en la que explican a los agricultores que están siendo desahuciados. Reflexión conjunta en aula sobre cuáles eran las perspectivas de toda la gente que se estaba quedando sin medios de subsistencia. Se acompaña con una muestra de fotografías icónicas de Dorothea Lange de la Gran Depresión, para trabajar de manera cooperativa la empatía histórica, las causalidades y las consecuencias de los procesos. Las fotografías son: <i>Madre migrante, La niña herida, la cola del pan de White Angel y Abandonados, parados y varados.</i></p>	<p>CL, CSC, AA, CEC</p>

Los felices años 20

El fascismo italiano. (B5)

<p>El crash de 1929 y la gran depresión. (B5)</p>	<p>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)</p>	<p>Trabajo individual de comentario de textos. Tienen que comparar un fragmento de <i>Groucho y yo</i>, de Groucho Marx, que trata del crack del 29, con un artículo periodístico de El País en el que se hace un resumen de la crisis de 2008. Buscar similitudes y diferencias, con el objetivo de interrelacionar distintos procesos históricos.</p>	<p>CL, CSC, AA, CEC</p>
<p>El nazismo alemán. (B5)</p>	<p><i>Analiza el surgimiento del fascismo en Italia y el papel del nacionalismo y el militarismo</i></p>	<p>Análisis colaborativo del <i>Programa de San Sepolcro</i>, el ideario origen del Partido Fascista italiano. Tienen que relacionarlo con uno de los discursos de Mussolini llamando al uso de la violencia, en el año 1921. Además del trabajo de las causalidades e interrelaciones históricas se tratarán elementos transversales, como la cultura de paz o democracia, en contraposición a la violencia verbal de los discursos y las ideologías.</p>	<p>CL, CSC, AA</p>
<p>3. Analizar lo que condujo al auge de los fascismos en Europa. (B5)</p>	<p><i>Explica el proceso del ascenso del nazismo alemán y el papel de la Primera Guerra Mundial, la crisis económica, el nacionalismo, antisemitismo y anticomunismo</i></p>	<p>Se muestra el fragmento inicial de la película propagandística nazi <i>El triunfo de la voluntad</i>, de Leni Riefenstahl. Se abre un debate tras el visionado del inicio en el que los alumnos tienen que identificar, en un ensayo individual, cuáles son los elementos propagandísticos de la película, tanto estéticos como de discurso y su vinculación con la ideología nazi. También tendrán que analizar el papel de la imagen en la expansión de la ideología. Además, se trabajarán elementos transversales contrarios a las ideologías totalitarias, antirracismo, antisemitismo y en favor de la democracia, contraria a los valores que muestra el fragmento de la película.</p>	<p>CL, CSC, AA, CEC</p>
	<p>3.1. Explica diversos factores que hicieron posible el auge del fascismo en Europa. (B5)</p>	<p>Lectura y análisis por grupos en aula de un fragmento de <i>Los orígenes del totalitarismo</i>, de Hannah Arendt, y se pondrá en contraposición con los 25 puntos del Partido Nacional-socialista Obrero Alemán o Partido Nazi. Hay que establecer relaciones entre el programa y las causas para el mismo del que habla Arendt. Reflexionar sobre cuáles fueron los motivos por los cuales triunfó dicha ideología en Alemania en ese momento histórico. El objetivo es la reflexión conjunta de las circunstancias que</p>	<p>CL, CSC, AA</p>

			lo hicieron posible en dicho momento.	
--	--	--	---------------------------------------	--

UD 9: La Segunda Guerra Mundial 1939-1945				
Contenido	Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje	Actividades	Competencias
Acontecimientos previos al estallido de la guerra: expansión nazi y “apaciguamiento”. (B6)	<i>Explicar el contexto geopolítico europeo previo al conflicto bélico</i>	<i>Describe las tensiones existentes en Europa debido a la política expansionista nazi</i>	A través de cartelería propagandística preguerra nazi se reflexiona sobre las causas de las tensiones europeas, el expansionismo nazi o parte de la ideología que tuvo consecuencias dramáticas durante la guerra, como el antisemitismo, de manera que se trabajan causalidades y elementos transversales como la tolerancia, la solidaridad o la lucha contra la discriminación. Se hará por grupos, y sin contexto previo tendrán que intentar adivinar qué quiere decir el cartel y cómo se puede relacionar con el inicio del conflicto. Los carteles escogidos son <i>El judío errante</i> , <i>Espacio vital alemán</i> , <i>El bolchevismo sin su máscara</i> y <i>El pueblo votará al nacionalsocialismo</i>	CL, CSC, AA
De guerra europea a guerra mundial. (B6)	1. Conocer los principales hechos de la Segunda Guerra Mundial. (B6)  2. Entender el concepto de “guerra total”. (B6)	1.1. Elabora una narrativa explicativa de las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, a distintos niveles temporales y geográficos. (B6)  2.1. Reconoce la jerarquía causal (diferente importancia de unas causas u otras según las distintas narrativas). (B6)	Se les muestra distintos fragmentos del documental francés <i>Apocalipsis</i> , <i>La Segunda Guerra Mundial</i> , en los que se muestran imágenes reales del conflicto coloreadas, lo que da una mayor sensación de realidad. A través de estas imágenes se inicia una reflexión conjunta sobre los efectos devastadores de la guerra y sobre cómo fue evolucionando el conflicto. Además facilitará su comprensión y proceso de aprendizaje al presentar visualmente procesos multicausales tan complejos como esta guerra mundial.	CL, CSC, AA

<p>El Holocausto. (B6)</p>	<p>3. Diferenciar las escalas geográficas en esta guerra: Europea y Mundial. (B6)</p>	<p>3.1. Da una interpretación de por qué acabó antes la guerra “europea” que la “mundial”. (B6)</p> <p>3.2. Sitúa en un mapa las fases del conflicto. (B6)</p>	<p>Se les muestran tres mapas animados con los movimientos de fronteras a lo largo de toda la guerra en los frentes europeo y del Pacífico: <i>world war every day</i>. El video será parado en los eventos importantes y deberán explicar qué ha pasado en cada momento y por qué se ha producido ese cambio de frentes o esa adquisición de territorio. Es una actividad de refuerzo de las distintas fases del conflicto.</p>	<p>CL, CSC, AA</p>
<p>4. Entender el contexto en el que se desarrolló el Holocausto en la guerra europea y sus consecuencias. (B6)</p>	<p>4.1. Reconoce la significación del Holocausto en la historia mundial. (B6)</p>	<p>Primeramente se va a proceder a leer en voz alta varios fragmentos literarios de autores que sobrevivieron al holocausto y escribieron posteriormente sobre ello: <i>Si esto es un hombre</i>, de Primo Levi y <i>El largo viaje</i>, de Jorge Semprún. Se va a comentar y reflexionar entre todos sobre la magnitud y las causas que llevaron a que pasara. A continuación se les pondrá un fragmento del documental <i>Memoria de los Campos</i>, dirigido entre otros por Alfred Hitchcock con material grabado por los soldados ingleses y británicos que liberaron los campos. Posteriormente se debatirá en aula sobre la posibilidad de que algo semejante pueda ocurrir de nuevo en la historia. Con esta actividad se trabajan sobre todo elementos transversales como la cultura de paz.</p>	<p>Primeramente se va a proceder a leer en voz alta varios fragmentos literarios de autores que sobrevivieron al holocausto y escribieron posteriormente sobre ello: <i>Si esto es un hombre</i>, de Primo Levi y <i>El largo viaje</i>, de Jorge Semprún. Se va a comentar y reflexionar entre todos sobre la magnitud y las causas que llevaron a que pasara. A continuación se les pondrá un fragmento del documental <i>Memoria de los Campos</i>, dirigido entre otros por Alfred Hitchcock con material grabado por los soldados ingleses y británicos que liberaron los campos. Posteriormente se debatirá en aula sobre la posibilidad de que algo semejante pueda ocurrir de nuevo en la historia. Con esta actividad se trabajan sobre todo elementos transversales como la cultura de paz.</p>	<p>CL, CSC, AA</p>
<p>Consecuencias de la Guerra Mundial</p>	<p>Comprender las consecuencias del conflicto en sus aspectos político, económicos, sociales y humanos</p>	<p>Describe las consecuencias políticas del conflicto, en Europa, América y Asia</p> <p>Analiza las consecuencias económicas: Europa destruida</p> <p>Comprende las consecuencias sociales: incorporación de la mujer al mundo laboral</p> <p>Comprende el coste humano de un conflicto de estas características: el victimario</p>	<p>Primeramente se muestra un fragmento de un documental de la BBC con la reconstrucción del lanzamiento de la bomba de Hiroshima, <i>Hiroshima: dropping the bomb</i>. A continuación se les muestran cuatro fotografías históricas de Hiroshima relacionadas con la bomba atómica: <i>Shadow of Death</i>, <i>Preattack mosaic view of Hiroshima</i>, <i>Postattack mosaic view of Hiroshima</i> y <i>Photograph of Hiroshima after the atomic bomb</i>. Se inicia un debate sobre el uso de armas nucleares, los motivos por los que se lanzaron la bomba y las consecuencias que tuvo, y tienen que hacer una redacción por grupos con las conclusiones. Se trabaja sobre todo los elementos</p>	<p>CL, CSC, AA</p>

			transversales ligados a la promoción de una cultura de paz.	
--	--	--	---	--

UD 10: La Guerra Fría y el proceso descolonizador			
Contenido	Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje	Actividades
Esta unidad didáctica es la UD modelo y se desarrollará en la segunda parte del TFM			
			Competencias

UD 11: España en el siglo XX: de la II República hasta el final de la Transición			
Contenido	Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje	Actividades
La II República en España. (B5)	<i>Identificar los procesos que llevaron a la proclamación de la II República en España</i>	2.1. Explica las principales reformas y reacciones a las mismas durante la II República española. (B5)	Se les pone un montaje de la filmoteca nacional de películas documentales rodadas entre febrero y el 14 de abril de 1931, culminando con la proclamación de la II República. Se les proporciona como documentación histórica el discurso de abdicación de <i>Alfonso XIII</i> y fragmentos de la <i>Constitución de 1931</i> . Deben realizar un trabajo de síntesis individual explicando el proceso desde la abdicación de Alfonso XIII hasta la aprobación de la Constitución.
La guerra civil española. (B5)	<i>Comprender las causas que desencadenaron la guerra civil española</i>	2.2. Explica las causas de la guerra civil española en el contexto europeo e internacional. (B5)	Se muestran fragmentos del documental de TVE <i>Exilio</i> , sobre el exilio español de la guerra, la actitud de los países de destino ante los exiliados y ante la guerra, y las pérdidas de vidas humanas en el proceso así como la pérdida cultural al exiliarse una parte muy
			Competencias
			CL, AA
			CL, CSC, AA

<p>La dictadura de Franco en España. (B7)</p>	<p>3. Explicar las causas de que se estableciera una dictadura en España, tras la guerra civil, y cómo fue evolucionando (B7)</p>	<p>2.2. Conoce la situación de la postguerra y la represión en España y las distintas fases de la dictadura de Franco. (B7)</p> <p>3.1. Discute cómo se entiende en España y en Europa el concepto de memoria histórica (B7)</p>	<p>importante de la intelectualidad, la política, la cultura y la ciencia españolas. Tras el visionado de los fragmentos tienen que responder a una serie de preguntas en aula: ¿por qué tuvieron que salir del país? ¿Qué países se eligieron como destino? ¿Volvieron tras la guerra? Es un trabajo de empatía histórica y elementos transversales, como cultura de paz.</p>	<p>CL, CSC, AA, CEC</p>
<p>La transición política en España: de la dictadura a la democracia (1975.1982). (B8)</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>3.1. Compara interpretaciones diversas sobre la Transición española en los años setenta y en la actualidad. (B8)</p>	<p>Se abre un debate para conocer cuál es el conocimiento sobre el periodo de la transición de los estudiantes o su percepción del mismo. A continuación se muestran fragmentos de las dos partes del documental <i>Después de... No se os puede dejar solos Atado y bien atado</i> con imágenes grabadas durante la transición hasta el intento del golpe de estado, en el que se muestra un amplio mosaico de la sociedad española del momento. Se vuelve a abrir el debate, los estudiantes tienen que decir si ha cambiado su imagen o por el contrario la ha corroborado, y si se imaginaban así ese periodo. Actividad para trabajar los cambios y las continuidades y la empatía histórica.</p>	<p>CL, CSC, AA</p>

		<p>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)</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>Previamente a la sesión expositiva de los contenidos se les muestra a los estudiantes una serie de videos históricos de la transición y, por grupos, tienen que intentar averiguar qué representa cada uno de ellos: <i>Coronación de Juan Carlos I, las elecciones generales de 1977, el referéndum de la Constitución española y el asalto al congreso en el 23F</i>. Se continúa con la reflexión conjunta, ¿Qué importancia tuvo las primeras elecciones generales en 40 años? ¿Qué significó para la sociedad el intento de golpe de estado en el año 1981? Trabajo de empatía histórica.</p>	<p>CL, CSC, AA</p>
			<p>Por grupos se les entrega una serie de portadas del periódico El País entre los años 1980 y 1997. Tienen que analizar cómo ha ido cambiando la información, la importancia que ha adquirido y cómo creen que era la sociedad española atendiendo a los distintos formatos de las noticias. Es un ejercicio de empatía histórica y de trabajo con fuentes periodísticas.</p>	<p>CL, CSC, AA</p>

UD 12: El mundo reciente: conflictos y relaciones			
Contenido	Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje	Actividades
<p>El derrumbe de los regímenes soviéticos y sus consecuencias. (B8)</p>	<p>2. Conocer las causas y consecuencias inmediatas del derrumbe de la URSS y otros regímenes soviéticos. (B8)</p>	<p><i>Describe el colapso político y económico de los últimos años de la URSS</i>  <i>Comprende la importancia de la Perestroika y la caída del Muro de Berlín en este proceso</i></p>	<p>Se muestra un fragmento de la película <i>La vida de los otros</i>, sobre los últimos años de la RDA, y de <i>Good Bye Lenin</i>, sobre la reunificación alemana. Se ilustra además el proceso con un reportaje de Informe Semanal sobre la caída del muro inmediatamente después de dicha caída. Deberán realizar un resumen</p>
			<p>Competencias  CL, CSC, AA, CEC</p>

<p>Las distintas formas económicas y sociales del capitalismo en el mundo. (B8)</p> <p><i>Los países emergentes: Asia y América Latina</i></p>	<p>1. Interpretar procesos a medio plazo de cambios económicos, sociales y políticos a nivel mundial (B8)</p>	<p>2.1. Analiza diversos aspectos (políticos, económicos, culturales) de los cambios producidos tras el derrumbe de la URSS. (B8)</p> <p>1.1. Interpreta el renacimiento y el declive de las naciones en el nuevo mapa político europeo de esa época. (B8)</p> <p>1.2. Comprende los pros y contras del estado del bienestar. (B8)</p>	<p>de manera individual con las causas de la caída del muro y las consecuencias de la reunificación alemana.</p> <p>Tras la caída del bloque soviético y el fin de la Guerra Fría siguieron apareciendo conflictos internacionales entre los distintos países por su lucha por la hegemonía o por alcanzar mayor influencia. Tienen que hacer un trabajo de indagación, individual, no dirigido, en el cual expliquen las causas y las consecuencias de uno de estos conflictos producido tras la caída del bloque soviético.</p> <p>CL, CSC, AA, CD, IE</p>
<p><i>El mundo islámico</i></p> <p>El camino hacia la Unión Europea: desde la unión económica a una futura unión política supranacional (B8)</p>	<p>4. Entender la evolución de la construcción de la Unión Europea. (B8)</p>	<p>4.1. Discute sobre la construcción de la Unión Europea y de su futuro (B8)</p>	<p>Se muestra un video del discurso de adhesión de España a las Comunidades Europeas, en 1985. Desde aquel momento, han ido entrando muchos más países, sobre todo antiguas repúblicas soviéticas y países del este de Europa. Sin embargo, Gran Bretaña, con el Brexit, ha dejado la UE en 2020, y muchos grupos políticos del resto de países miembros hacen campaña por salirse de la unión. ¿Qué efectos tiene la estancia en la Unión Europea? ¿Tiene algún perjuicio? Tendrán que trabajar la respuesta por grupos y posteriormente se pondrá el resultado en común en aula.</p> <p>CL, CSC, AA</p>

<b>UD 13: El mundo reciente: la globalización</b>		
Contenido	Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje
<p>La globalización económica, las relaciones interregionales en el mundo, los focos de conflicto y los avances tecnológicos. (B9)</p>	<p>1. Definir la globalización e identificar algunos de sus factores. (B9)</p>	<p>1.1 Busca en la prensa noticias de algún sector con relaciones globalizadas y elabora argumentos a favor y en contra. (B9)</p>
		<p>Actividades</p> <p>Visualizamos el documental animado <i>The story of stuff. La historia de las cosas</i>, de la Tides Foundation, donde se explica las interrelaciones globales de la economía productiva. Tras verlo, por grupos, tendrán que elegir uno de estos dos productos: ropa o teléfono</p>
		<p>Competencias</p> <p>CL, CSC, CD, AA, IE</p>

<p><i>La diversidad política mundial</i></p> <p>2. Identificar algunos de los cambios fundamentales que supone la revolución tecnológica. (B9)</p>	<p>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)</p>	<p>móvil. Tendrán que hacer un trabajo de investigación con las fuentes que decidan que explique la ruta que siguen esos productos desde las materias primas hasta la tienda.</p>	
<p>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)</p>	<p>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)</p>	<p>Tendrán que hacer por grupos un trabajo para el cual se deberán meter en la web del PNUD, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, descargarse el Informe de Desarrollo Humano del año 2019. En dicho informe, deberán escoger el país que quieran, siempre que tenga un desarrollo humano medio, y ver sus indicadores más importantes. Posteriormente, tendrán que ir a la página del Banco Mundial y en su base de datos, acceder a los indicadores generales de ese mismo país. Ver el valor de su PIB, y si su orden, en la clasificación de países por PIB es parecido a la clasificación de países por desarrollo humano. Si no es parecido, deberán intentar razonar por qué. La actividad consiste en ver la no correlación entre PIB, un indicador muy usado para ver la riqueza de los países, y el desarrollo humano, las condiciones de vida de su población real.</p>	<p>CL, CMT, CSC, CD, AA, IE</p>
<p><i>Los países en desarrollo y la cooperación al desarrollo</i></p> <p><i>Comprende las desigualdades entre países y sus causas</i></p>	<p><i>Explica las políticas de amortiguación de desigualdades entre países: las políticas de cooperación al desarrollo</i></p>	<p>Los estudiantes, por grupos, accederán a la base de datos del Comité de Ayuda al Desarrollo, CAD, de la OCDE. Allí, mirarán los datos de los principales donantes de Ayuda Oficial al Desarrollo, AOD. Se fijarán en los datos de España, en comparación con otros donantes. Tendrán que contestar a varias preguntas: ¿España dona más o menos que la media? ¿A qué regiones va la ayuda española? ¿A qué países va la ayuda española?</p>	<p>CL, CMT, CD, CSC, AA, IE</p>

<i>Sociedad, cultura y arte</i>	<i>Explicar la diversidad cultural y social en un mundo globalizado</i>	<i>Comprende las causas y consecuencias de la diversidad social y cultural</i>	De manera conjunta en aula se efectúa un listado de los 10 músicos o grupos musicales que más escuchan, las 10 últimas películas que han visto y los 10 últimos libros que han leído. ¿De qué países son sus autores? ¿Por qué aquí se consumen productos de esos autores y no de otros? Se expondrán las conclusiones en común.	CL, CSC, AA, CEC
---------------------------------	---	--	--	------------------

<b>UD 14: La relación entre el pasado, el presente y el futuro</b>				
Contenido	Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje	Actividades	Competencias
La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía. (B10)	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)	1.1. 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. (B10)	Actividad de refuerzo de contenidos y de investigación: utilizando los conocimientos adquiridos y recursos empleados y buscando otros nuevos de manera no dirigida realizar un trabajo de investigación relacionando lo aprendido en imperialismo sobre el uso y búsqueda de nuevos recursos que explotar y el impacto ambiental que ha tenido hasta la actualidad. Es un trabajo a realizar de manera grupal, y tendrán que presentarlo oralmente en clase. No lo realizará toda la clase, se repartirán en los distintos grupos que se formen las tres actividades de esta unidad didáctica, de manera que cada grupo solamente tendrá que realizar un trabajo.	CL, CSC, AA, CD, IE
	1.2. Sopesa cómo una Europa en guerra durante el siglo XX puede llegar a una unión económica y política en el siglo XXI. (B10)		Actividad de refuerzo de contenidos y de investigación: utilizando los conocimientos adquiridos y recursos empleados y buscando otros nuevos de manera no dirigida realizar un trabajo de investigación relacionando lo aprendido de las guerras mundiales durante el siglo XX en Europa que está pasando en la actualidad en las uniones políticas y económicas que ha llevado a la salida de Gran Bretaña de la UE con el Brexit. No lo realizará toda la clase, se repartirán en	CL, CSC, AA, CD, IE

	<p>1.3. Compara (en uno o varios aspectos) las revoluciones industriales del siglo XIX con la revolución tecnológica de finales del siglo XX y principios del XXI. (B10)</p>	<p>los distintos grupos que se formen las tres actividades de esta unidad didáctica, de manera que cada grupo solamente tendrá que realizar un trabajo.</p> <p>Actividad de refuerzo de contenidos y de investigación: utilizando los conocimientos adquiridos y recursos empleados y buscando otros nuevos de manera no dirigida realizar un trabajo de investigación relacionando lo aprendido de la revolución industrial y los avances que se dieron con los avances tecnológicos que estamos viendo en la actualidad. Es un trabajo a realizar de manera grupal, y tendrán que presentarlo oralmente en clase. No lo realizará toda la clase, se repartirán en los distintos grupos que se formen las tres actividades de esta unidad didáctica, de manera que cada grupo solamente tendrá que realizar un trabajo.</p>	<p>CL, CSC, AA, CD, IE</p>
--	--	--	----------------------------

### c) Decisiones metodológicas y didácticas.

La ORDEN EDU/362/2015 de Castilla y León establece como principio pedagógico que la metodología a emplear “será fundamentalmente activa y participativa, favoreciendo el trabajo individual y cooperativo del alumnado, así como el logro de los objetivos y competencias correspondientes” (ORDEN EDU/362/2015, 2015, pp. 32056). Aunque se tienen que centrar en que los alumnos alcancen un nivel adecuado de contenidos, las metodologías empleadas tienen que orientarse a “potenciar el aprendizaje por competencias por lo que será activa y participativa, potenciando la autonomía de los alumnos en la toma de decisiones, el aprender por sí mismos y el trabajo colaborativo, la búsqueda selectiva de información y, finalmente, la aplicación de lo aprendido a nuevas situaciones” (ORDEN EDU/362/2015, 2015, pp. 32099). Este mismo documento también incide en la necesidad de utilizar metodologías activas apoyadas en trabajo cooperativo, para testar estrategias y planteamientos lógicos en la resolución de tareas, y en el uso de las TIC.

Esta orden, en lo que se refiere de manera específica a esta materia, recomienda el uso de estrategias expositivas y de indagación, las primeras centradas en transmitir hechos y conceptos complejos y las segundas a través de trabajos de investigación individuales o cooperativos, para favorecer “la reflexión, la crítica, la elaboración de hipótesis y que cada uno asuma la responsabilidad de su aprendizaje” (ORDEN EDU/362/2015, 2015, pp. 32142).

El uso de **metodologías activas** es parte fundamental del diseño de esta programación. Se utilizará principalmente como metodología activas *métodos cooperativos* interactivos, donde los estudiantes serán la parte fundamental de su proceso de aprendizaje y donde el profesor actuará sobre todo como facilitador. A través de metodologías de indagación y de investigación, de resolución de problemas, o de reflexión a través de interrogantes, los estudiantes tienen que trabajar organizados, (Quinquer, 2004, pp. 5) empleando metodologías del historiador, y contrastar sus reflexiones individuales con los otros para probar su validez o refutándolas, o imitando estrategias más exitosas empleadas por sus compañeros. Dentro de estas estrategias se emplearán sobre todo estudios de caso, actividades basadas en la empatía, e investigaciones. Este tipo de actividades permite un desarrollo competencial de los estudiantes, sobre todo competencias sociales y cívicas y lingüísticas, y el fomento del

pensamiento lógico y crítico a través de estudios de caso permite la aproximación al trabajo del historiador y ayuda a la adquisición de un pensamiento histórico. (Quinquer, 2004, pp. 7)

El *estudio de caso* permite al estudiante aproximarse a la historia desde lo concreto a lo general y adquirir herramientas para poder analizar otros casos de características similares, despertando su curiosidad y motivándoles al tratar cuestiones tangibles (Prats, 2001, pp. 53). Permite el uso de metodologías históricas, la comprensión de las causalidades del caso tratado y facilita la empatía histórica (Prats, 2001, pp.57). Entre las actividades diseñadas para esta programación se utilizará esta estrategia en varias ocasiones para fomentar el pensamiento reflexivo y el análisis, de manera individual o cooperativa, y se integrará con los contenidos expositivos para que les sirva de ayuda en la adquisición de conceptos complejos o más abstractos.

Las *actividades de indagación* permiten a los alumnos organizar y desarrollar acciones de aprendizaje más o menos autónomo, que desarrollan contenidos de tipo procedimental, actitudinal y de conceptos, que les permite reflexionar sobre ellos y actuar en consecuencia (Prieto, 2013, pp. 5). Les permitirá desarrollar habilidades de resolución de problemas utilizando los contenidos de la historia. Las actividades de indagación se han incluido a lo largo de esta programación para ser desarrolladas tanto de manera individual como cooperativa, tanto dirigidas por el profesor como de manera más libre, lo que favorecerá habilidades en el uso de técnicas del historiador, desarrollar un pensamiento lógico y aprender a realizar labores de análisis y de síntesis.

Este tipo de metodologías activas son especialmente útiles para poder alcanzar las distintas habilidades que les llevará a adquirir un pensamiento histórico. Siguiendo los indicadores que utilizan Seixas y Morton<sup>3</sup>, estas metodologías activas ayudarían a discernir la *significatividad histórica*, es decir, decidir qué aspectos del pasado, que es inabarcable, merecen la pena ser estudiados y por qué; también el uso de *fuentes primarias como evidencia* y su interpretación para una buena aproximación al estudio del pasado; los conceptos de *cambio y continuidad*, la comprensión de la historia como un flujo de procesos complejos y no como acontecimientos aislados; la *multicausalidad*, es decir, para que se produzca un proceso de cambio intervienen múltiples causas que,

---

<sup>3</sup> Proyecto de Seixas y Morton que resume sus indicadores del pensamiento histórico <<https://historicalthinking.ca/>>

en mayor o menor medida, acaban provocando múltiples consecuencias, y siendo por lo tanto un proceso no lineal; *la perspectiva o empatía histórica*, para evitar anacronismos y situaciones de presentismo en la explicación y comprensión de los procesos, y, por último *la dimensión ética de la historia*, es decir, los juicios éticos que debemos hacer del pasado teniendo en cuenta su contexto histórico, evitando anacronismos y siendo conscientes de las limitaciones con las que nos encontramos en estos supuestos.

Las metodologías activas se combinarán con otras **de tipo expositivo** con estrategias participativas para fomentar el pensamiento crítico entre los estudiantes. El objetivo de esta metodología es presentar explicaciones y contenidos más complejos, facilitar su comprensión, estructurar la materia o aclarar dudas (Quinquer, 2004, pp.3). Para optimizar esta estrategia, se seguirán una serie de acciones que mejoren la experiencia en aula, como por ejemplo, activación de conocimientos previos al inicio de cada sesión; organizar la información mediante esquemas; partir de lo concreto como pequeñas actividades específicas y claras y de ahí continuar con un discurso de conceptos cada vez más complejos; ejemplificar continuamente la explicación con anécdotas llamativas; y animar y provocar la participación del alumnado, mediante preguntas abiertas al aula, promover el diálogo y fomentando la expresión de dudas de los estudiantes y resolviéndolas de manera conjunta (Quinquer, 2004, pp. 5). La docencia expositiva en aula empleará como base apuntes realizados por el profesor para los alumnos y que entregará al inicio de cada unidad didáctica y apoyo audiovisual en las explicaciones.

La ley autonómica de Castilla y León que establece el currículo de secundaria indica que se “ha de otorgar un protagonismo especial a la práctica directa mediante la utilización de recursos didácticos específicos, con el fin de que el alumno observe e interprete los hechos geográficos, históricos y artísticos a través de textos, imágenes, mapas o informaciones estadísticas” (ORDEN EDU/362/2015, 2015, pp. 32142). El *análisis histórico a través de fuentes* será parte central de la metodología empleada en la asignatura. Esto permite al estudiante ver de primera mano la labor del historiador y alejar la creencia de que la historia es únicamente un relato que se aprende. Les permite reflexionar y plantear hipótesis utilizando estas fuentes, activar el pensamiento histórico y el pensamiento crítico (Apaolaza, 2019, pp. 31). Además, el trabajo con fuentes permite a los estudiantes no solamente extraer información sino que además podrá

valorarla y compararla. Podrán seleccionar la información, sintetizarla y estructurarla (Prats, 2001, pp.19).

El uso de fuentes audiovisuales, tanto cine como televisión, o el uso de la prensa, fuentes que resultan familiares para los estudiantes y que resultan fácilmente accesibles, combinadas con otras de tipo documental o bibliográfico, sirve de ayuda a que los alumnos hagan análisis de tipo histórico y que, en última instancia, adquieran un pensamiento histórico (Prieto, 2013, pp. 8).

En el diseño de las actividades de esta programación se han empleado una gran cantidad de **recursos y fuentes** tanto primarias como secundarias; documentales, literarias, audiovisuales o cartográficas entre otras, con el objetivo de que los estudiantes trabajen de manera directa con ellas y sean capaces de reconocerlas, interpretarlas y extraer información y conclusiones que les ayude a adquirir las capacidades, habilidades y técnicas del historiador así como para conseguir un pensamiento histórico.

De igual manera se empleará el *uso de las TIC* como recurso metodológico ya que permite un proceso de aprendizaje más significativo, más experimental y más cooperativo (Miralles, P., 2019, pp. 190). Aunque en esta programación se utilizan las TIC más como medio que como recurso metodológico se va a incentivar la investigación a través de recursos digitales tanto de manera dirigida como de manera libre a través de algunas de las actividades diseñadas. Aparte de resultar motivador para el estudiante el utilizar este tipo de recursos puede ser una manera de trabajar la discriminación de fuentes y recursos, es decir, la idoneidad de las fuentes en la metodología histórica. En los trabajos de indagación que tengan que realizar utilizando fuentes digitales de manera libre tendrán que saber qué fuente no es la adecuada y por qué y cual sí lo es.

Por último se van a utilizar *estrategias de gamificación* para la realización de actividades innovadoras. La gamificación consiste en aquel aprendizaje que utiliza la metodología del juego, lo que hace que aumente la motivación de los estudiantes y que se produzca un aprendizaje por experiencia y por descubrimiento (Sánchez, 2017, pp.3). Los aprendizajes que promueven la motivación de los estudiantes suelen ser más significativos y colaboran en la adquisición de un pensamiento histórico de manera más dinámica que otro tipo de metodologías más tradicionales. Dos de las actividades innovadoras incluidas en esta programación utilizan estas estrategias, cogiendo

elementos como la competición por equipos o el ir resolviendo retos para subir de nivel hasta llegar al final de la actividad. Serán desarrolladas en su apartado correspondiente en la segunda parte de la programación.

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

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 regula en su artículo 6 los elementos transversales que deben de tratarse en todas las materias del currículo. Se describe a continuación el tratamiento que van a recibir en esta asignatura:

*Comprensión lectora:* Aparecen textos bien literarios, documentales o periodísticos en actividades de todas las unidades didácticas de la programación, que tienen que ser leídos, comprendidos y analizados para poder completar con éxito estas actividades. También se proponen desde esta asignatura una serie de lecturas para fomentar el hábito lector entre los estudiantes.

*Expresión oral y escrita:* Se desarrolla a través de actividades de todas las unidades didácticas, a través de reflexiones orales conjuntas en aula en alguna actividad, debates, presentaciones orales, comentarios de texto, redacciones, síntesis, trabajos de investigación o promocionando la participación del alumnado en clase.

*Comunicación audiovisual:* Los recursos audiovisuales son constantes a lo largo de toda la programación, y de tipo variado, desde cinematográficos y televisivos hasta clips musicales, y los alumnos van a tener que trabajar con ellos e interpretarlos.

*Tecnologías de la Información y la Comunicación:* Utilizarán recursos digitales, periodísticos o de otra naturaleza, para desarrollar correctamente alguna de las actividades programadas.

*Emprendimiento:* A través de las actividades de indagación e investigación diseñadas para esta programación en las distintas unidades didácticas se fomentará este elemento transversal, ligado a la creatividad, al liderazgo y a la resolución de problemas.

*Educación cívica y constitucional:* Por un lado se tratará como parte de la propia materia ya que hay contenidos asociados a la constitución de 1978, pero además la educación cívica se tratará a través del respeto hacia los compañeros y hacia el profesor,

la solución pacífica de conflictos y el respeto en el entorno escolar, al mobiliario y a las instalaciones educativas.

Otros elementos transversales que se van a tratar a lo largo de la programación son:

*La igualdad efectiva entre hombres y mujeres*, que se tratará tanto a través de contenidos específicos de la materia, como el sufragio femenino o la incorporación de la mujer al mundo laboral, como a través de las relaciones de respeto en el aula y en el centro.

*La igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social*: Se tratará a través de contenidos específicos de la materia, por ejemplo en las actividades específicas relacionadas con la esclavitud en el Congo durante el reinado de Leopoldo II, pero también a través del fomento de las relaciones de respeto en el aula y en el entorno escolar.

*El rechazo de cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia, incluido el estudio del Holocausto judío como hecho histórico*: Se tratará a través de contenidos específicos de la materia, puesto que el estudio del Holocausto aparece reflejado en la programación.

*La prevención de la violencia de género o contra personas con discapacidad*, se tratará a través del respeto en aula y en el centro así como siguiendo las directrices de los planes contra la discriminación por discapacidad del centro, y *la prevención de la violencia terrorista*, se tratará a través de contenidos específicos de la programación, como por ejemplo cuando se trate el tema del terrorismo de ETA en España.

#### **e) Medidas que promueven el hábito de la lectura.**

La ORDEN EDU/351/2016, de 25 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/747/2014, de 22 de agosto, por la que se regula la elaboración y ejecución de los planes de lectura de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León indica que son los centros escolares los que deben de elaborar y ejecutar los planes de lectura, haciendo cada departamento aportaciones y propuestas de lecturas apropiadas para incluir en estos planes de lectura.

En el caso de esta programación, se han incluido múltiples recursos textuales y literarios para el desarrollo de las distintas actividades, de manera que todos los alumnos del aula deberán leerlos y trabajarlos, de manera conjunta o individual. Algunas novelas

incluidas en la programación son *La de los tristes destinos*, de Benito Pérez Galdós, *El corazón de las tinieblas*, de Joseph Conrad, *Groucho y yo*, de Groucho Marx, o *Si esto es un hombre*, de Primo Levi.

Sin embargo, se va a hacer una propuesta de lecturas para los estudiantes de historia de 4º de la ESO, para completar esta lista de novelas a trabajar durante el curso:

- *La ladrona de libros*, Markus Zusak, 2005
- *Jesper*, Carol Matas, 1989
- *El faro de la mujer ausente*, David Fernández Sifres, 2011
- *La sombra del águila*, Arturo Pérez Reverte, 1993

El año 2020 es el Año Galdós, conmemorándose el centenario de su fallecimiento, de manera que se han incluido algunas lecturas como parte de las actividades de la propia programación y se recomendarán a continuación otras nuevas. Benito Pérez Galdós, uno de los grandes novelistas españoles y cronista del siglo XIX, es un muy buen recurso literario para los estudiantes de este curso, más cuando gran parte de su obra se encuentra contextualizada en el siglo XIX español y en su historia, contenidos incluidos en esta programación:

- *La corte de Carlos IV*. Primera serie de los Episodios Nacionales, 1873.
- *El 19 de marzo y el 2 de mayo*. Primera serie de los Episodios Nacionales, 1873
- *Juan Martín el Empeinado*. Primera serie de los Episodios Nacionales, 1874
- *Los cien mil hijos de San Luis*. Segunda serie de los Episodios Nacionales, 1877
- *Zumalacárregui*. Tercera serie de los Episodios Nacionales, 1898
- *Bodas reales*. Tercera serie de los Episodios Nacionales, 1900
- *Narváez*. Cuarta serie de los Episodios Nacionales, 1902
- *Prim*. Cuarta serie de los Episodios Nacionales, 1906
- *España Trágica*. Quinta serie de los Episodios Nacionales, 1909
- *Misericordia*, de 1897.

- *Marianela*, de 1878.

- *Doña Perfecta*, de 1876.

El objetivo de estas recomendaciones es conseguir que el alumnado disfrute y adquiera el gusto por la lectura, para mejorar su expresión oral y escrita, y para desarrollarse cultural y formativamente. Aunque no va a ser una actividad obligatoria, se valorará positivamente la entrega de una reseña literaria sobre la novela leída, y podrá aumentar su calificación final hasta un punto sobre el total.

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

La LOE-LOMCE establece que el “proceso de aprendizaje del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria será continua, formativa e integradora” (Ley Orgánica 2/2006, 2006, pp31). Atendiendo a este tipo de evaluación indicada desde la legislación hay que reflexionar sobre los momentos en los que se puede dar el proceso evaluador en aula. El primero sería al inicio, a través de una *evaluación inicial* para conocer la situación inicial y los conocimientos previos de los que parten los estudiantes. Los instrumentos asociados a esta evaluación deben ser más informales, como cuestionarios o entrevistas directas. Posteriormente se daría la *evaluación formativa*, que va proporcionando información sobre el grado de aprendizaje de los estudiantes y que puede ser correctiva si éste no es el adecuado. Se utilizarían los instrumentos de evaluación propios de la evaluación continua. El último tipo de evaluación sería la *evaluación final*, en el que se comprobaría si el alumnado ha alcanzado los objetivos de aprendizaje, y uno de sus instrumentos sería por ejemplo de tipo prueba escrita u oral. El último tipo sería el de *metaevaluación*, que consiste en la evaluación de los propios procesos de evaluación utilizados y ver si han sido eficientes a la hora de valorar el desempeño de los estudiantes en aula (Rodríguez, 2003, pp.5)

Para dar una definición más precisa de la evaluación formativa o continua podríamos decir que es aquella que valora los resultados de aprendizaje de manera sistemática a lo largo del curso sin interrumpir la marcha de la asignatura y utilizando para ellos los trabajos y actividades realizadas por el alumnado en clase y observando sus actitudes en aula (Castillo, 1999, pp.69)

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 recomienda el uso variado de distintos instrumentos de evaluación para poder tener una mejor visión sobre el desempeño real del estudiante sobre la asignatura.

Entendiendo que los instrumentos de evaluación son los recursos específicos que se aplican para efectuar el proceso evaluador (Morales, 2013, pp. 5), se han seleccionado aquellos que pueden proporcionar una información al profesor de manera más directa, como los trabajos, y también otros como los incluidos en el portfolio o la observación directa a través de fichas de observación para seguir las indicaciones sobre el uso variado de instrumentos de evaluación. Instrumentos como las pruebas escritas nos darían una información de los logros de aprendizaje alcanzados y formarían parte de la evaluación final. También se realizaría una evaluación inicial o previa para comprobar el nivel de conocimientos previos del alumnado al principio del curso y al inicio de cada unidad didáctica, pero se utilizarían instrumentos informales como la pregunta general al aula.

Se considera por lo tanto que la mejor manera para poder comprobar el progreso de los estudiantes es efectivamente una evaluación continua a través de dichos instrumentos de evaluación, recogiendo la información necesaria sobre el progreso en el aprendizaje de los estudiantes a través del trabajo diario y también a través de pruebas específicas, para lo cual se utilizará el trabajo a través de las actividades de las distintas sesiones en las que se reparten las unidades didácticas y se realizarán pruebas escritas periódicas. Se detalla el peso específico de cada instrumento en la siguiente tabla.

Instrumento	Porcentajes
Portfolio	15%
Ficha de observación	15%
Trabajo	20%
Prueba escrita	50%

El *portfolio* contiene todas aquellas tareas que se han realizado en clase tanto de manera individual como cooperativa en el desarrollo de las actividades y que han dejado un

documento evaluable. Tiene un peso específico del 15% de la calificación de la asignatura.

La *Ficha de observación* es la valoración que hace el profesor de las distintas intervenciones, actitudes y desempeños del estudiante en aula en el desarrollo de las actividades en las que haya que exponer, debatir o reflexionar, tanto de manera individual como de manera cooperativa. Tiene un peso específico del 15% de la calificación de la asignatura.

Los *trabajos* se refieren a todas aquellas tareas de indagación que han tenido que realizar, tanto de manera individual como en grupos, y que han producido un documento final evaluable. Tiene un peso específico del 20% de la asignatura.

La *prueba escrita*, el examen, sigue siendo el instrumento con mayor peso en la calificación del trabajo de los estudiantes sobre las unidades didácticas. Se realizará cada dos unidades didácticas, para comprobar si el alumnado ha alcanzado los objetivos didácticos y los estándares de aprendizaje evaluable de cada una de ellas. El tipo de preguntas será variado, incluyendo entre las actividades evaluables comentarios de texto y de imágenes de las tratadas en aula, preguntas cortas y temas a desarrollar. Tiene un peso específico del 50% sobre la calificación final.

La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero también indica que las competencias clave o básicas deben ser evaluadas mediante instrumentos adecuados para poder tener una visión de su adquisición por parte del alumnado. Se recomienda el uso de rúbricas con indicadores de logro para poder el desarrollo del desempeño de estas competencias por el alumnado. Se ha realizado la siguiente propuesta de evaluación competencial de los estudiantes para la asignatura tomando como base el desempeño para la materia de cada una de las competencias clave y midiendo a través de los indicadores de logro el grado de adquisición de las mismas. Se utilizará como instrumento para su medición la ficha de observación, que tendrá un peso específico del 15% sobre la nota final:

<b>Indicadores de logro</b>	<b>Deficiente</b>	<b>Mejorable</b>	<b>Satisfactorio</b>	<b>Excelente</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Competencia en Comunicación Lingüística:</b> El alumno utiliza correctamente el lenguaje oral y escrito en las actividades				

<b>Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología:</b> El alumno interpreta datos estadísticos y gráficos.				
<b>Competencia digital:</b> El alumno es capaz de hacer tareas de investigación utilizando las TIC				
<b>Aprender a aprender:</b> El alumno tiene una actitud positiva ante las actividades y ante la materia				
<b>Competencias sociales y cívicas:</b> El alumno trata con respeto a sus compañeros y profesor y sabe trabajar de manera cooperativa				
<b>Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor:</b> El alumno es creativo y original en las propuestas que realiza.				
<b>Conciencia y expresiones culturales:</b> El alumno es capaz de expresar opiniones y sentimientos con respecto al arte y al patrimonio cultural				

En lo que respecta a la calificación de la asignatura, todos los alumnos deberán obtener más de un 5 en todos los instrumentos de evaluación para poder superar con éxito la materia.

#### **g) Medidas de atención a la diversidad.**

Como se indica en la ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, las programaciones didácticas deben de incluir la atención a la diversidad para aquel alumnado más susceptible a enfrentarse de manera diferente al desarrollo normal de la materia: “al alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado” (ORDEN EDU/362/2015, 2015, pp. 175)

De esta manera se ofrecen las mismas oportunidades a todos los estudiantes sin exclusiones a través de medidas específicas. Si uno de los objetivos de la educación

pública es crear igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, este tipo de medidas están encaminadas a alcanzarlo. Las medidas especializadas y extraordinarias para atender la diversidad del alumnado se quedan normalmente fuera de las decisiones tomadas en aula ya que son tales como adaptaciones curriculares, agrupaciones flexibles de alumnos, escolarización en otras modalidades o profesores de refuerzo o complementarios.

Pero para la labor diaria de docencia interesa, en un primer lugar, tener en cuenta cuáles son los motivos por los cuales los alumnos presentan diferencias que pueden llegar a producir problemas a la hora de enfrentarse a la materia. Pueden ser alumnos con mayor dificultad para adquirir un proceso de aprendizaje debido a sus capacidades, a su situación socioeconómica, a su estrategia de aprendizaje o a su motivación o interés, entre otras. Y también podemos encontrar alumnos con sobredotación intelectual que deben de ser atendidos igualmente en aula. Las dos modalidades más óptimas son por un lado la adaptación de las metodologías, contenidos y el sistema de evaluación; y por otro lado la presentación de materiales de refuerzo para afianzar materia. Para los alumnos con sobredotación intelectual, la estrategia es sobre todo de ampliación de contenidos y de materiales y recursos. En cualquier caso, la atención personalizada al alumno debería ser el medio principal para conseguir los objetivos de la programación.

De manera más concreta, para aquellos alumnos con *dificultades para alcanzar los objetivos de la programación*, se les indicará claramente cuáles son los contenidos fundamentales y aquellos que son de ampliación; se modificará la metodología para usar aquella que sea más efectiva con el alumno; se intentará que haya variedad en los recursos y materiales para que pueda amoldarse al que mejor le funcione; se idearán acciones en aula que motiven o que creen interés a los alumnos; se usarán estrategias que desarrollen al máximo las capacidades del estudiante y se valorará positivamente el esfuerzo (Liceras, 2000, pp. 177)

Las metodologías y estrategias de esta programación fomentan la participación de los estudiantes, de manera que se puede utilizar cualquiera de las sesiones para motivar o incentivar la participación de los alumnos con más dificultades. Las actividades que se utilizan en las diversas sesiones son variadas, algunas individuales, otras grupales, otras abiertas al aula, algunas de exposición, otras escritas, para que el alumnado que trabaje mejor en unas que en otras pueda adaptarse a aquellas en las que tenga mejores

habilidades gracias a la variedad de oferta. Igualmente se trabajará en la activación de conocimientos previos para ir afianzando los procesos de aprendizaje a través de las actividades y refuerzo de contenidos.

Hay distintos instrumentos de evaluación, de manera que se aumenta las posibilidades del éxito en la calificación según los objetivos alcanzados por cada alumno, y la evaluación competencial permite apreciar las mejoras en las habilidades y capacidades que vayan desarrollando los estudiantes.

Para los posibles casos de *superdotación intelectual* se realizará una ampliación de material a través de recursos específicos para cada sesión: bibliográficos, literarios, audiovisuales, etc.

En cualquier caso las decisiones que se tomen tienen que ser consultadas con el Departamento de Geografía e Historia o con el Departamento de Orientación para los casos que consideren que requieren de su intervención.

#### **h) Materiales y recursos de desarrollo curricular.**

Se ha empleado una gran cantidad de recursos y materiales en el diseño de las actividades de esta programación. El uso de fuentes, tanto primarias como secundarias, es fundamental para que los estudiantes se inicien en las técnicas del historiador y adquieran las competencias propias del pensamiento histórico. Además se han incluido recursos muy variados, desde documentales o literarias, hasta cinematográficas, musicales, fotográficas o pictóricas entre otras. Los estudiantes tienen la posibilidad de ver de primera mano estos recursos y aprender a reflexionar sobre ellos, interpretarlos y a extraer conclusiones razonadas.

Las características del periodo histórico de este curso hace que haya fuentes que no se pueden emplear para otros momentos históricos: en algunos casos, se pueden ver fragmentos del pasado a través de grabaciones históricas, y a medida que nos acercamos al presente estas fuentes son inabarcables. Se pretende que la multiplicidad de recursos sirva como aliciente y motivación a los estudiantes para buscar otros recursos y otras fuentes similares con las que continuar su proceso de aprendizaje.

Se ha apostado especialmente en esta programación por el uso de los productos culturales de su tiempo, muy útiles para aproximarse a las sociedades del pasado no tan

lejano en este caso. La música, la literatura o el cine, aunque deben ser tratados en aula de manera contextualizada, pueden proporcionar mucha información sobre los contextos en los que se crearon. De la tabla donde aparecen detallados a continuación se han extraído los correspondientes a la unidad didáctica 10 que se desarrolla en la segunda parte de la programación, incluyéndose en el apartado correspondiente.

Recursos y materiales	
Documental	Unidad Didáctica
Discurso de Luis XV de Francia el 3 de marzo de 1766 ante el Parlamento de París < <a href="http://www.claseshistoria.com/antiguoregimen/%2Bluis15.htm">http://www.claseshistoria.com/antiguoregimen/%2Bluis15.htm</a> >	UD 1
Montesquieu (1748) <i>El espíritu de las leyes</i> , Libro XI, <i>De las leyes que establecen la libertad política con relación a la constitución</i> , Capítulo V, <i>De la Constitución de Inglaterra</i> < <a href="http://fama2.us.es/fde/ocr/2006/espírituDeLasLeyesT1.pdf">http://fama2.us.es/fde/ocr/2006/espírituDeLasLeyesT1.pdf</a> > pp. 227	
Voltaire (1734), <i>Cartas filosóficas</i> Librodot.com < <a href="https://www.academia.edu/26905469/VOLTAIRE_-_Cartas_Filos%C3%B3ficas">https://www.academia.edu/26905469/VOLTAIRE_-_Cartas_Filos%C3%B3ficas</a> > pp. 15	
Rousseau, J.-J. (1762) <i>El contrato social</i> , capítulo XI < <a href="http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/ObrasClasicas/docs/ContratoSocial.pdf">http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/ObrasClasicas/docs/ContratoSocial.pdf</a> > pp. 68	
Jovellanos, G. M (1795), <i>Informe sobre la ley agraria</i> , Preliminares < <a decretos_de_nueva_planta"="" es.wikisource.org="" href="http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/informe-sobre-la-ley-agraria--0/html/fedbbe9c-82b1-11df-acc7-002185ce6064_6.html#I_1_&gt;&lt;/a&gt;&lt;/td&gt; &lt;/tr&gt; &lt;tr&gt; &lt;td&gt;&lt;i&gt;Decretos de Nueva Planta&lt;/i&gt;, 1707, fragmento&lt;br/&gt;&lt;&lt;a href=" https:="" wiki="">https://es.wikisource.org/wiki/Decretos_de_Nueva_Planta</a> >	
<i>Real Cédula de creación de la Real Academia de la Historia</i> , 1738 < <a href="https://www.rah.es/wp-content/uploads/2015/01/Real_Cedula_Fundacional.pdf">https://www.rah.es/wp-content/uploads/2015/01/Real_Cedula_Fundacional.pdf</a> >	
<i>Prohibición de usar capa larga, sombrero chambergo o redondo, montera calada y embozo en la Corte y Reales Sitios</i> , Bando de 1766, Marqués de Esquilache < <a href="http://www.zubi.es/esquilache1.htm">http://www.zubi.es/esquilache1.htm</a> >	
Declaración de independencia de los Estados Unidos de América, 1776, Archivos Nacionales de Estados Unidos < <a href="https://www.archives.gov/espanol/la-declaracion-de-independencia.html">https://www.archives.gov/espanol/la-declaracion-de-independencia.html</a> >	UD 2
Convocatoria de los Estados Generales, 1789 < <a href="https://hmcontemporaneo.wordpress.com/2011/05/23/convocatoria-de-los-estados-generales-en-francia/">https://hmcontemporaneo.wordpress.com/2011/05/23/convocatoria-de-los-estados-generales-en-francia/</a> >	
Ley 22 de Pradial del año II, 1794, en Prieto, F. (1989) <i>La historia en sus textos, la Revolución Francesa</i> , Ed.Istmo, pp. 147 < <a href="https://books.google.es/books?id=q_P6K_w8K5UC&amp;printsec=frontcover&amp;hl=es#v=onepage&amp;q&amp;f=false">https://books.google.es/books?id=q_P6K_w8K5UC&amp;printsec=frontcover&amp;hl=es#v=onepage&amp;q&amp;f=false</a> >	
Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, 1789 < <a href="http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/declaracion-de-los-derechos-del-hombre-y-del-ciudadano/html/8b364e78-7358-11e1-b1fb-00163ebf5e63_1.html">http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/declaracion-de-los-derechos-del-hombre-y-del-ciudadano/html/8b364e78-7358-11e1-b1fb-00163ebf5e63_1.html</a> >	
Tratado de la Santa Alianza, París, 26 de septiembre 1815 < <a href="https://www.dipublico.org/16282/tratado-de-la-santa-alianza-paris-26-de-septiembre-de-1815/">https://www.dipublico.org/16282/tratado-de-la-santa-alianza-paris-26-de-septiembre-de-1815/</a> >	
Acta solemne de independencia de Venezuela, 5 julio 1811, < <a href="https://www.venezuelatuya.com/historia/5independencia/declaracion_de_independencia.pdf">https://www.venezuelatuya.com/historia/5independencia/declaracion_de_independencia.pdf</a> >	
Declaración de independencia de Argentina, 9 julio 1816 < <a href="https://www.elhistoriador.com.ar/acta-de-la-declaracion-de-la-independencia-argentina-9-de-julio-de-1816/">https://www.elhistoriador.com.ar/acta-de-la-declaracion-de-la-independencia-argentina-9-de-julio-de-1816/</a> >	
Acta de independencia de Chile, 12 febrero 1818, Archivo Nacional de Chile < <a href="https://www.archivonacional.gob.cl/sitio/Contenido/Temas-de-Colecciones-Digitales/8028:Transcripcion-Proclamacion-de-la-independencia-de-Chile">https://www.archivonacional.gob.cl/sitio/Contenido/Temas-de-Colecciones-Digitales/8028:Transcripcion-Proclamacion-de-la-independencia-de-Chile</a> >	

Acta de independencia del Imperio Mexicano, 21 septiembre 1821 < <a href="http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/1821C.pdf">http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/1821C.pdf</a> >	
Marx, K. y Engels F. (1848), <i>Manifiesto del Partido Comunista</i> , Luarna < <a href="http://www.ataun.es/BIBLIOTECAGRATUITA/C1%C3%A1sicos%20en%20Espa%C3%B1ol/Karl%20Marx/Manifiesto%20del%20Partido%20Comunista.pdf">http://www.ataun.es/BIBLIOTECAGRATUITA/C1%C3%A1sicos%20en%20Espa%C3%B1ol/Karl%20Marx/Manifiesto%20del%20Partido%20Comunista.pdf</a> >	UD 3
Bakunin, M. (1870) <i>La asociación roja</i> < <a href="https://www.marxists.org/espanol/bakunin/asociacionroja.htm">https://www.marxists.org/espanol/bakunin/asociacionroja.htm</a> >	
Proudhon, P-J (1851), <i>Idea general de la revolución en el siglo XIX</i> , < <a href="http://kcl.edicionesanarquistas.net/lpdf/1123.pdf">http://kcl.edicionesanarquistas.net/lpdf/1123.pdf</a> >	
<i>Derogación de la constitución de 1812</i> , Decreto de Valencia, 4 de mayo 1814, Gazeta extraordinaria de Madrid, 12 mayo de 1814, nº 70, pp. 515-521 < <a href="https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1814/070/A00515-00521.pdf">https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1814/070/A00515-00521.pdf</a> >	UD 4
<i>Juramento de la constitución de Cádiz de 1812, por Fernando VII</i> , 10 de marzo de 1820, Gazeta extraordinaria de Madrid, 12 marzo 1820, nº37, pp. 263 < <a href="https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1820/037/A00263-00264.pdf">https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1820/037/A00263-00264.pdf</a> >	
<i>Decreto de abolición de toda legislación emanada del trienio liberal</i> , Puerto de Santa María, 1 de octubre 1823, Gazeta de Madrid, 7 octubre 1823, nº 93, pp. 343 < <a href="https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1823/093/C00343-00344.pdf">https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1823/093/C00343-00344.pdf</a> >	
<i>Real Decreto de abolición de la pragmática sanción</i> , Gazeta de Madrid, 1 enero 1833, nº1, pp.1 < <a href="https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1833/001/A00001-00001.pdf">https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1833/001/A00001-00001.pdf</a> >	
<i>Constitución española de 1876</i> , Congreso de los Diputados < <a href="http://www.congreso.es/portal/page/portal/Congreso/Congreso/Hist_Normas/ConstEsp1812_1978/Const1876">http://www.congreso.es/portal/page/portal/Congreso/Congreso/Hist_Normas/ConstEsp1812_1978/Const1876</a> >	
<i>Constitución española de 1978</i> , Congreso de los Diputados < <a href="http://www.congreso.es/portal/page/portal/Congreso/Congreso/Hist_Normas/ConstEsp1812_1978/Const1978">http://www.congreso.es/portal/page/portal/Congreso/Congreso/Hist_Normas/ConstEsp1812_1978/Const1978</a> >	
<i>Conferencia de Berlín, Acta General</i> , febrero 1885 < <a href="http://www.claseshistoria.com/imperialismo/+conferenciaberlin.htm">http://www.claseshistoria.com/imperialismo/+conferenciaberlin.htm</a> >	UD 5
<i>Carta del rey Leopoldo II de Bélgica a sus agentes en el Congo</i> , 1897 < <a href="http://www.claseshistoria.com/imperialismo/%2BLEopoldo2.htm">http://www.claseshistoria.com/imperialismo/%2BLEopoldo2.htm</a> >	
<i>Discurso de los Catorce Puntos de Woodrow Wilson</i> , ante el Congreso de Estados Unidos el 8 de enero de 1918 < <a href="http://www.historiacontemporanea.com/pages/bloque3/la-i-guerra-mundial-y-sus-consecuencias/documentos_historicos/los-14-puntos-de-wilson-8-enero-1918">http://www.historiacontemporanea.com/pages/bloque3/la-i-guerra-mundial-y-sus-consecuencias/documentos_historicos/los-14-puntos-de-wilson-8-enero-1918</a> >	UD 6
<i>Cláusulas territoriales del Tratado de Versalles</i> , 1919 < <a href="http://www.historiasiglo20.org/TEXT/versalles1.htm">http://www.historiasiglo20.org/TEXT/versalles1.htm</a> >	
<i>Cláusulas económicas del Tratado de Versalles</i> , 1919 < <a href="http://www.historiasiglo20.org/TEXT/versalles3.htm">http://www.historiasiglo20.org/TEXT/versalles3.htm</a> >	
<i>Demanda de los obreros al zar</i> , domingo sangriento, 10 enero de 1905 < <a href="http://mundocontemporaneohistoriayproblemas.blogspot.com/2012/04/senor-nosotros-trabajadores-de-san.html">http://mundocontemporaneohistoriayproblemas.blogspot.com/2012/04/senor-nosotros-trabajadores-de-san.html</a> >	UD 7
<i>Decreto Imperial de 30 de octubre de 1905 o Manifiesto de octubre</i> < <a href="http://www.claseshistoria.com/revolucionrusa/%2Bmanifiesto octubre.htm">http://www.claseshistoria.com/revolucionrusa/%2Bmanifiesto octubre.htm</a> >	
Lenin, V.I. (2004) <i>Las tesis de abril</i> . Cap. Las tareas del proletariado en la presente revolución, Fundación Federico Engels. pp.17 < <a href="https://www.fundacionfedericoengels.net/images/PDF/Tesis_abril_Lenin.pdf">https://www.fundacionfedericoengels.net/images/PDF/Tesis_abril_Lenin.pdf</a> >	
<i>Primera declaración del gobierno provisional</i> , 7 de marzo de 1917 < <a href="https://hmcontemporaneo.wordpress.com/category/09-la-revolucion-rusa/09-2-la-revolucion-de-febrero-de-1917/">https://hmcontemporaneo.wordpress.com/category/09-la-revolucion-rusa/09-2-la-revolucion-de-febrero-de-1917/</a> >	
<i>Carta de Lenin al Comité Central</i> , 8 de octubre de 1917 < <a href="https://www.fundacionfedericoengels.net/index.php/2-uncategorised/484-carta-a-los-camaradas-v-i-lenin">https://www.fundacionfedericoengels.net/index.php/2-uncategorised/484-carta-a-los-camaradas-v-i-lenin</a> >	
<i>25 puntos del Partido Nazional socialista Obrero Alemán o Partido Nazi</i> < <a href="https://www.uv.es/ivorra/Historia/SXX/ProgramaNazi.html">https://www.uv.es/ivorra/Historia/SXX/ProgramaNazi.html</a> >	UD 8
<i>Programa de San Sepolcro</i> , ideario origen del Partido Fascista de Mussolini < <a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Fasci_italiani_di_combattimento#:~:text=Los%20Fasci%20italiani%20di%20combattimento,Partido%20Nacional%20Fascista%20de%20Mussolini.&gt;">https://es.wikipedia.org/wiki/Fasci_italiani_di_combattimento#:~:text=Los%20Fasci%20italiani%20di%20combattimento,Partido%20Nacional%20Fascista%20de%20Mussolini.&gt;</a> >	

Discurso de Mussolini 3 de mayo de 1921, llamando al uso de la violencia < <a href="http://www.sabuco.com/historia/Textos%20fascismos%202013.pdf">http://www.sabuco.com/historia/Textos%20fascismos%202013.pdf</a> >	
Discurso de abdicación de Alfonso XIII, 14 de abril de 1931 < <a href="http://www.historiasiglo20.org/HE/texto-abdicacionalfonsoXIII.htm">http://www.historiasiglo20.org/HE/texto-abdicacionalfonsoXIII.htm</a> >	UD 11
Constitución de la II República, 1931 < <a href="http://www.congreso.es/docu/constituciones/1931/1931_cd.pdf">http://www.congreso.es/docu/constituciones/1931/1931_cd.pdf</a> >	
<b>Bibliográfico</b>	<b>Unidad Didáctica</b>
Pérez Galdós, B. (1907) <i>La de los tristes destinos. Episodios Nacionales</i> . Serie Cuarta. Fragmento. < <a href="https://freeditorial.com/es/books/la-de-los-tristes-destinos">https://freeditorial.com/es/books/la-de-los-tristes-destinos</a> >	UD 4
Conrad, J. (1902), <i>El corazón de las tinieblas</i> , pp. 9 < <a href="https://mural.uv.es/deladel/EI%20corazon%20de%20las%20tinieblas.pdf">https://mural.uv.es/deladel/EI%20corazon%20de%20las%20tinieblas.pdf</a> >	UD 5
Arendt, H. (1998), <i>Los orígenes del totalitarismo</i> , Ed. Taurus, Madrid, España, pp. 281 < <a href="https://xosea.files.wordpress.com/2014/04/arendt-los-origenes-del-totalitarismo.pdf">https://xosea.files.wordpress.com/2014/04/arendt-los-origenes-del-totalitarismo.pdf</a> >	UD 8
Marx, G. (1959) <i>Groucho y yo</i> < <a href="https://freeditorial.com/es/books/groucho-y-yo/downloadbookepub/pdf">https://freeditorial.com/es/books/groucho-y-yo/downloadbookepub/pdf</a> >	
Levi, P. (2002), <i>Si esto es un hombre</i> , Munchkin Editoriales, pp. 11 < <a href="https://docs.google.com/viewer?a=v&amp;pid=sites&amp;srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnx0ZW1hc2hjMXxneDozN2IxODkxYjI5N2JiYjI0">https://docs.google.com/viewer?a=v&amp;pid=sites&amp;srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnx0ZW1hc2hjMXxneDozN2IxODkxYjI5N2JiYjI0</a> >	UD 9
Semprún, J. (1963), <i>El largo viaje</i> , pp.1 < <a href="https://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/el-largo-viaje.pdf">https://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/el-largo-viaje.pdf</a> >	
<b>Audiovisual</b>	<b>Unidad Didáctica</b>
<i>Concierto para dos violines en re menor BWV 1043</i> , Johann Sebastian Bach. Voices of Music 2016 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=fzUdwPqB3hs">https://www.youtube.com/watch?v=fzUdwPqB3hs</a> >	UD 1
<i>Concertone para dos violines en do mayor KV 190</i> , Wolfgang Amadeus Mozart, 2015 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=tLi4XJwUkeY">https://www.youtube.com/watch?v=tLi4XJwUkeY</a> >	
<i>El Gatopardo</i> , de Luchino Visconti, 1963, fragmento < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Tx59j1qmf5w">https://www.youtube.com/watch?v=Tx59j1qmf5w</a> >	UD 2
<i>Exposición: Los desastres de la guerra</i> , Museo del Prado, 2010 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=kMKUjmCm6K0&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=kMKUjmCm6K0&amp;feature=youtu.be</a> >	UD 4
<i>El Congo Belga, propiedad privada de Leopoldo II</i> , 2015 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=cr68h_2U9mY">https://www.youtube.com/watch?v=cr68h_2U9mY</a> >	UD 5
Travelling inicial de <i>Senderos de Gloria</i> , 1957, Stanley Kubrick < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=tHhClx9UIzg">https://www.youtube.com/watch?v=tHhClx9UIzg</a> >	UD 6
<i>Apocalipsis, la Primera Guerra Mundial, 1. La Furia</i> , de Isabelle Clarke y Daniel Costelle, 2014 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=sDccVV22R7E&amp;list=PL2ANoklyBMbicoguXvZq9ptCBIQwib6zx&amp;index=1">https://www.youtube.com/watch?v=sDccVV22R7E&amp;list=PL2ANoklyBMbicoguXvZq9ptCBIQwib6zx&amp;index=1</a> >	
<i>Apocalipsis, la Primera Guerra Mundial, 2. Temor</i> , de Isabelle Clarke y Daniel Costelle, 2014 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ZccIaqLY1K0&amp;list=PL2ANoklyBMbicoguXvZq9ptCBIQwib6zx&amp;index=2">https://www.youtube.com/watch?v=ZccIaqLY1K0&amp;list=PL2ANoklyBMbicoguXvZq9ptCBIQwib6zx&amp;index=2</a> >	
<i>Apocalipsis, la Primera Guerra Mundial, 3. Infierno</i> , de Isabelle Clarke y Daniel Costelle, 2014 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=_RwLm-MCuEk&amp;list=PL2ANoklyBMbicoguXvZq9ptCBIQwib6zx&amp;index=3">https://www.youtube.com/watch?v=_RwLm-MCuEk&amp;list=PL2ANoklyBMbicoguXvZq9ptCBIQwib6zx&amp;index=3</a> >	
<i>Apocalipsis, la Primera Guerra Mundial, 4. Ira</i> , de Isabelle Clarke y Daniel Costelle, 2014 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=c-7-nAHfpdM&amp;list=PL2ANoklyBMbicoguXvZq9ptCBIQwib6zx&amp;index=4">https://www.youtube.com/watch?v=c-7-nAHfpdM&amp;list=PL2ANoklyBMbicoguXvZq9ptCBIQwib6zx&amp;index=4</a> >	
<i>Apocalipsis, la Primera Guerra Mundial, 5. Liberación</i> , de Isabelle Clarke y Daniel Costelle, 2014 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=sgoByzLjpO8&amp;list=PL2ANoklyBMbicoguXvZq9ptCBIQwib6zx&amp;index=5">https://www.youtube.com/watch?v=sgoByzLjpO8&amp;list=PL2ANoklyBMbicoguXvZq9ptCBIQwib6zx&amp;index=5</a> >	
<i>El asesinato de Francisco Fernando</i> , Letras Libres, 2014 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=FeB1rY4RPvg">https://www.youtube.com/watch?v=FeB1rY4RPvg</a> >	
<i>Johnny cogió su fusil</i> , 1971, Dalton Trumbo (fragmento) < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=kOuO8uKG2fM">https://www.youtube.com/watch?v=kOuO8uKG2fM</a> >	
<i>The Effects of Shellshock: WWI Neuroses</i> , War Archives,	

< <a href="https://www.youtube.com/watch?v=IWHbF5jGJY0&amp;t=111s">https://www.youtube.com/watch?v=IWHbF5jGJY0&amp;t=111s</a> >	
<i>The facial prosthetics of World War I</i> , Vox, 2018 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=BJzjt_aFc00">https://www.youtube.com/watch?v=BJzjt_aFc00</a> >	
Escena de la escalera de Odessa de <i>Acorazado Potemkin</i> , de Sergei Eisenstein, 1925 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=VMWMq4AEyU">https://www.youtube.com/watch?v=VMWMq4AEyU</a> >	UD 7
Fragmento de <i>Doctor Zhivago</i> , de David Lean, 1965 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=k7B-nlmdX0g">https://www.youtube.com/watch?v=k7B-nlmdX0g</a> >	
<i>Sinfonías de guerra: Shostakovich contra Stalin</i> , Larry Weinstein, 1997 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=89258H0_dKQ">https://www.youtube.com/watch?v=89258H0_dKQ</a> >	
<i>Walz 2</i> , de la Suite para orquesta de variedades, Shostakovich, 1956 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=qPmnn_iTQJE">https://www.youtube.com/watch?v=qPmnn_iTQJE</a> >	
<i>Sinfonía nº 13</i> , de Babi Yar, Shostakovich, 1962 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=MvkujNa3DV0">https://www.youtube.com/watch?v=MvkujNa3DV0</a> >	
Fragmento del discurso de <i>El triunfo de la voluntad</i> , de Leni Riefenstahl, 1935 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=GKGwUzCEXGg&amp;t=87s">https://www.youtube.com/watch?v=GKGwUzCEXGg&amp;t=87s</a> >	UD 8
Fragmento de <i>Las uvas de la ira</i> , John Ford, 1940 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=LcBBT00pk0">https://www.youtube.com/watch?v=LcBBT00pk0</a> >	
<i>Apocalipsis, la Segunda Guerra Mundial, 1. Agresión</i> , de Isabelle Clarke y Daniel Costelle, 2009 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=uga2D2wziNI&amp;list=PLhGDrIpue3iI4dhOwfxoGdqSeWaRtw3uZ">https://www.youtube.com/watch?v=uga2D2wziNI&amp;list=PLhGDrIpue3iI4dhOwfxoGdqSeWaRtw3uZ</a> >	UD 9
<i>Apocalipsis, la Segunda Guerra Mundial, 2. Derrota aplastante</i> , de Isabelle Clarke y Daniel Costelle, 2009 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=KRjRfkeK9n8&amp;list=PLhGDrIpue3iI4dhOwfxoGdqSeWaRtw3uZ&amp;index=2">https://www.youtube.com/watch?v=KRjRfkeK9n8&amp;list=PLhGDrIpue3iI4dhOwfxoGdqSeWaRtw3uZ&amp;index=2</a> >	
<i>Apocalipsis, la Segunda Guerra Mundial, 3. El estallido</i> , de Isabelle Clarke y Daniel Costelle, 2009 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=eaY7EN6nxHs&amp;list=PLhGDrIpue3iI4dhOwfxoGdqSeWaRtw3uZ&amp;index=3">https://www.youtube.com/watch?v=eaY7EN6nxHs&amp;list=PLhGDrIpue3iI4dhOwfxoGdqSeWaRtw3uZ&amp;index=3</a> >	
<i>Apocalipsis, la Segunda Guerra Mundial, 4. La conflagración</i> , de Isabelle Clarke y Daniel Costelle, 2009 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=6U7Htz6NspI&amp;list=PLhGDrIpue3iI4dhOwfxoGdqSeWaRtw3uZ&amp;index=4">https://www.youtube.com/watch?v=6U7Htz6NspI&amp;list=PLhGDrIpue3iI4dhOwfxoGdqSeWaRtw3uZ&amp;index=4</a> >	
<i>Apocalipsis, la Segunda Guerra Mundial, 5. El cerco</i> , de Isabelle Clarke y Daniel Costelle, 2009 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=8YXMTZiwXDU&amp;list=PLhGDrIpue3iI4dhOwfxoGdqSeWaRtw3uZ&amp;index=5">https://www.youtube.com/watch?v=8YXMTZiwXDU&amp;list=PLhGDrIpue3iI4dhOwfxoGdqSeWaRtw3uZ&amp;index=5</a> >	
<i>Apocalipsis, la Segunda Guerra Mundial, 6. Infierno</i> , de Isabelle Clarke y Daniel Costelle, 2009 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=CgjuMqSnsHo&amp;list=PLhGDrIpue3iI4dhOwfxoGdqSeWaRtw3uZ&amp;index=6">https://www.youtube.com/watch?v=CgjuMqSnsHo&amp;list=PLhGDrIpue3iI4dhOwfxoGdqSeWaRtw3uZ&amp;index=6</a> >	
<i>Memoria de los campos</i> , de Sidney Bernstein con material de Alfred Hitchcock, 1985 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=jxcf_9BLWXM">https://www.youtube.com/watch?v=jxcf_9BLWXM</a> >	
<i>Hiroshima: dropping the bomb</i> , BBC, 2017 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=3wxWNAM8Cso">https://www.youtube.com/watch?v=3wxWNAM8Cso</a> >	UD 11
<i>Archive footage of Hiroshima bombing</i> , The Telegraph, 2013 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Tl3_0D2h8BY">https://www.youtube.com/watch?v=Tl3_0D2h8BY</a> >	
Montaje de la Filmoteca Nacional de Films históricos de la proclamación de la Segunda República, RTVE < <a href="https://www.rtve.es/alacarta/videos/archivo-historico/proclamacion-ii-republica-espanola/2923554/">https://www.rtve.es/alacarta/videos/archivo-historico/proclamacion-ii-republica-espanola/2923554/</a> >	
<i>Exilio</i> , Pedro Carvajal, 2002 < <a href="https://www.rtve.es/alacarta/videos/otros-documentales/exilio-capitulo-segundo/881212/">https://www.rtve.es/alacarta/videos/otros-documentales/exilio-capitulo-segundo/881212/</a> >	
<i>Bienvenido Mr Marshall</i> , Luis García Berlanga, 1953, escena final < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=hzaFQLDUzBM">https://www.youtube.com/watch?v=hzaFQLDUzBM</a> >	
<i>El Verdugo</i> , Luis García Berlanga, 1963, escena final < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=yr2-C3h252Y">https://www.youtube.com/watch?v=yr2-C3h252Y</a> >	
<i>Canciones para después de una guerra</i> , Basilio Martín Patino, 1971 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=jvyed5tEirs">https://www.youtube.com/watch?v=jvyed5tEirs</a> >	
<i>No se os puede dejar solos</i> , José Juan y Cecilia Bartolomé, 1979-1980	

< <a href="https://www.youtube.com/watch?v=bbGn2eaEB9w">https://www.youtube.com/watch?v=bbGn2eaEB9w</a> >	
<i>Atado y bien atado</i> , José Juan y Celia Bartolomé, 1979-1980	
< <a href="https://www.youtube.com/watch?v=o0LvSUmlgi">https://www.youtube.com/watch?v=o0LvSUmlgi</a> >	
<i>Coronación de Juan Carlos I</i> , archivo de RTVE < <a href="https://www.rtve.es/alacarta/videos/archivo-casa-real/proclamacion-del-rey-juan-carlos/1491952/">https://www.rtve.es/alacarta/videos/archivo-casa-real/proclamacion-del-rey-juan-carlos/1491952/</a> >	
<i>NO-DO de las primeras elecciones generales de 1977</i> , archivo de RTVE < <a href="https://www.rtve.es/rtve/20170614/primeras-elecciones-democracia-41-anos/1564747.shtml">https://www.rtve.es/rtve/20170614/primeras-elecciones-democracia-41-anos/1564747.shtml</a> >	
<i>NO-DO del referéndum de la Constitución española 1978</i> , archivo de RTVE < <a href="https://www.rtve.es/alacarta/videos/fue-noticia-en-el-archivo-de-rtve/no-do-referendum-constitucion-1978/2357007/">https://www.rtve.es/alacarta/videos/fue-noticia-en-el-archivo-de-rtve/no-do-referendum-constitucion-1978/2357007/</a> >	
<i>Golpe del 23-F</i> , imágenes históricas del archivo de RTVE < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=wHMfbro -Rc">https://www.youtube.com/watch?v=wHMfbro -Rc</a> >	
Fragmento de <i>La vida de los otros</i> , de Florian Henckel von Donnersmarck, 2006 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=fJ3YGpxk8QU">https://www.youtube.com/watch?v=fJ3YGpxk8QU</a> >	
Fragmento de <i>Good Bye Lenin!</i> , de Wolfgang Becker, 2003 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=K4V9F2ck_6c">https://www.youtube.com/watch?v=K4V9F2ck_6c</a> >	
La caída del muro de Berlín, Informe Semanal, 1989 < <a href="https://www.rtve.es/alacarta/videos/informe-semanal/informe-semanal-1989-caida-del-muro-berlin/625408/">https://www.rtve.es/alacarta/videos/informe-semanal/informe-semanal-1989-caida-del-muro-berlin/625408/</a> >	UD 12
Discurso de adhesión de España a las Comunidades Europeas, 1985 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=JoJ9h-WZ2ek">https://www.youtube.com/watch?v=JoJ9h-WZ2ek</a> >	
<i>La historia de las cosas, the story of stuff</i> , Tides Foundation < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=EAysSNosRMQ&amp;t=221s">https://www.youtube.com/watch?v=EAysSNosRMQ&amp;t=221s</a> >	UD 13
<b>Fotográfico</b>	<b>Unidad Didáctica</b>
<i>Pit Brow Girls</i> , 1893, Archivo Nacional Británico < <a href="http://www.nationalarchives.gov.uk/pathways/citizenship/struggle_democracy/docs/pitbrow_girls.htm">http://www.nationalarchives.gov.uk/pathways/citizenship/struggle_democracy/docs/pitbrow_girls.htm</a> >	UD 3
<i>Mother and daughter</i> , miners, 1890 < <a href="https://spartacus-educational.com/00coalEX3.jpg">https://spartacus-educational.com/00coalEX3.jpg</a> >	
<i>La arenga de Lenin frente al Bolshoi</i> censurada sin Trotsky ni Kamenev < <a href="https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Altered_Soviet_photographs#/media/File:Lenin's_speech.jpg">https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Altered_Soviet_photographs#/media/File:Lenin's_speech.jpg</a> >	
Fotografía de Stalin censurada sin Antipov, Kirov y Shvernik < <a href="https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Altered_Soviet_photographs#/media/File:Soviet_censorship_with_Stalin2.jpg">https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Altered_Soviet_photographs#/media/File:Soviet_censorship_with_Stalin2.jpg</a> >	UD 7
Stalin por Moscú sin Yehznov < <a href="https://www.history.com/news/josef-stalin-great-purge-photo-retouching">https://www.history.com/news/josef-stalin-great-purge-photo-retouching</a> >	
<i>Madre migrante</i> , Dorothea Lange, 1936, The Oakland Museum of California < <a href="https://elpais.com/elpais/2018/09/27/album/1538052709_305875.html#foto_gal_3">https://elpais.com/elpais/2018/09/27/album/1538052709_305875.html#foto_gal_3</a> >	
<i>Niña herida, Shacktown</i> , Elm Grove, Oklahoma, 1936 The Oakland Museum of California < <a href="https://elpais.com/elpais/2018/09/27/album/1538052709_305875.html#foto_gal_6">https://elpais.com/elpais/2018/09/27/album/1538052709_305875.html#foto_gal_6</a> >	
<i>La cola del pan de White Angel</i> , San Francisco, 1933 The Oakland Museum of California < <a href="https://elpais.com/elpais/2018/09/27/album/1538052709_305875.html#foto_gal_13">https://elpais.com/elpais/2018/09/27/album/1538052709_305875.html#foto_gal_13</a> >	UD 8
<i>Abandonados, parados, y varados</i> , San Joaquin Valley, California, 1936 The Oakland Museum of California < <a href="https://elpais.com/elpais/2018/09/27/album/1538052709_305875.html#foto_gal_7">https://elpais.com/elpais/2018/09/27/album/1538052709_305875.html#foto_gal_7</a> >	
<i>Niños jugando con fajos de marcos</i> , fecha y autor desconocidos < <a href="https://www.mtholyoke.edu/~rapte22p/classweb/interwarperiod/politicaldisorder.html">https://www.mtholyoke.edu/~rapte22p/classweb/interwarperiod/politicaldisorder.html</a> >	
<i>Billete de 10.000 millones de marcos</i> , de 1923 < <a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Hiperinflaci%C3%B3n_en_la_Rep%C3%ABlica">https://es.wikipedia.org/wiki/Hiperinflaci%C3%B3n_en_la_Rep%C3%ABlica</a> >	

<a href="#">de Weimar#/media/Archivo:10.000 millones de Marcos de 1 de octubre de 1923.jpg&gt;</a>	
<i>Sede del Reichsbank en Berlín, junio de 1923</i> < <a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Hiperinflaci%C3%B3n_en_la_Rep%C3%ABblica_de_Weimar#/media/Archivo:Bundesarchiv_Bild_102-00131_Berlin_Reichsbank_Geldtransport_mit_Taschen.jpg">https://es.wikipedia.org/wiki/Hiperinflaci%C3%B3n_en_la_Rep%C3%ABblica_de_Weimar#/media/Archivo:Bundesarchiv_Bild_102-00131_Berlin_Reichsbank_Geldtransport_mit_Taschen.jpg</a> >	
<i>Sello de 10.000 millones de marcos, de 1923</i> < <a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Hiperinflaci%C3%B3n_en_la_Rep%C3%ABblica_de_Weimar#/media/Archivo:1923_Deutsches_Reich_10milliardenMk_Mi328.jpg">https://es.wikipedia.org/wiki/Hiperinflaci%C3%B3n_en_la_Rep%C3%ABblica_de_Weimar#/media/Archivo:1923_Deutsches_Reich_10milliardenMk_Mi328.jpg</a> >	
<i>Shadow of Death, tras Hiroshima, 1945</i> < <a href="https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn%3AANd9GcQnSmy8vrd0qIO5IwAmlQU8BKjt2K0-nF8ABg&amp;usqp=CAU">https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn%3AANd9GcQnSmy8vrd0qIO5IwAmlQU8BKjt2K0-nF8ABg&amp;usqp=CAU</a> >	UD 9
<i>Preattack mosaic view of Hiroshima, 1945, Photographs Used In The Report Effects of the Atomic Bomb on Hiroshima, Japan</i> < <a href="https://catalog.archives.gov/id/540225">https://catalog.archives.gov/id/540225</a> >	
<i>Postattack mosaic view of Hiroshima, 1945, Photographs Used In The Report Effects of the Atomic Bomb on Hiroshima, Japan</i> < <a href="https://catalog.archives.gov/id/540226">https://catalog.archives.gov/id/540226</a> >	
<i>Photograph of Hiroshima after the atomic bomb, 1945, Photographs Used In The Report Effects of the Atomic Bomb on Hiroshima, Japan</i> < <a href="https://catalog.archives.gov/id/22345671">https://catalog.archives.gov/id/22345671</a> >	
<b>Propaganda, cartelería, caricaturas, ilustraciones</b>	<b>Unidad Didáctica</b>
<i>Aiguillier, L'Encyclopedie, La enciclopedia de Diderot y D'Alambert</i> < <a href="http://planches.eu/planche.php?nom=AIGUILLEUR&amp;nr=2">http://planches.eu/planche.php?nom=AIGUILLEUR&amp;nr=2</a> >	UD 1
<i>Agriculture, L'Encyclopedie, La enciclopedia de Diderot y D'Alambert</i> < <a href="http://planches.eu/planche.php?nom=AGRICULTURE&amp;nr=6">http://planches.eu/planche.php?nom=AGRICULTURE&amp;nr=6</a> >	
<i>Chirurgie, L'Encyclopedie, La enciclopedia de Diderot y D'Alambert</i> < <a href="http://planches.eu/planche.php?nom=CHIRURGIE&amp;nr=4">http://planches.eu/planche.php?nom=CHIRURGIE&amp;nr=4</a> >	
<i>Militaire, L'Encyclopedie, La enciclopedia de Diderot y D'Alambert</i> < <a href="http://planches.eu/planche.php?nom=MILITAIRE&amp;nr=53">http://planches.eu/planche.php?nom=MILITAIRE&amp;nr=53</a> >	
<i>La calculateur patriote, 1789, Biblioteca Nacional de Francia</i> < <a href="https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b6942854w.item">https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b6942854w.item</a> >	UD 2
<i>Acte de justice du 9 au 10 thermidor, 1794, Biblioteca Nacional de Francia</i> < <a href="https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b6950789d?rk=193134:0">https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b6950789d?rk=193134:0</a> >	
<i>Robespierre guillotinant le boureau après avoir fait guillot.r. tous les Français, 1794, Biblioteca Nacional de Francia</i> < <a href="https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b53009792k?rk=343349:2">https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b53009792k?rk=343349:2</a> >	
<i>Le Gouvernement de Robespierre, 1794, Biblioteca Nacional de Francia</i> < <a href="https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b53009787d?rk=257512:0">https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b53009787d?rk=257512:0</a> >	
<i>The life and adventures of Michael Armstrong, the factory boy, 1876, Biblioteca Británica, ilustración</i> < <a href="https://www.bl.uk/collection-items/the-life-and-adventures-of-michael-armstrong-the-factory-boy">https://www.bl.uk/collection-items/the-life-and-adventures-of-michael-armstrong-the-factory-boy</a> >	UD 3
<i>The Condition and Treatment of the Children employed in the Mines and Colliers of the United Kingdom Carefully compiled from the appendix to the first report of the Commissioners With copious extracts from the evidence, and illustrative engravings, 1842, Biblioteca Británica, ilustración</i> < <a href="https://www.bl.uk/collection-items/report-on-child-labour-1842">https://www.bl.uk/collection-items/report-on-child-labour-1842</a> >	
<i>La República ente el unitarismo o el federalismo, La Flaca, 1873,</i> < <a href="https://es.wikipedia.org/wiki/La_Flaca_(revista)#/media/Archivo:La_esp_Rep._Federal_Rep._Unitaria_(2).JPG">https://es.wikipedia.org/wiki/La_Flaca_(revista)#/media/Archivo:La_esp_Rep._Federal_Rep._Unitaria_(2).JPG</a> >	UD 4
<i>La Primera República Española, La Flaca, 1873</i> < <a href="https://es.wikipedia.org/wiki/La_Flaca_(revista)#/media/Archivo:1%C2%BA_rep%C3%ABblica_esp%C3%B1ola_La_Flaca_19th_century.jpg">https://es.wikipedia.org/wiki/La_Flaca_(revista)#/media/Archivo:1%C2%BA_rep%C3%ABblica_esp%C3%B1ola_La_Flaca_19th_century.jpg</a> >	
<i>Las repúblicas del mundo rinden honor a España, La Flaca, 1873</i> < <a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Primera_Rep%C3%ABblica_Espa%C3%B1ola#/media/Archivo:La_Republica_Espa%C3%B1ola_En_El_Mundo_revista_La_Flaca_28_de_marzo_de_1873.JPG">https://es.wikipedia.org/wiki/Primera_Rep%C3%ABblica_Espa%C3%B1ola#/media/Archivo:La_Republica_Espa%C3%B1ola_En_El_Mundo_revista_La_Flaca_28_de_marzo_de_1873.JPG</a> >	
<i>Sufragio universal, La Flaca, 1869</i> < <a href="https://descubriralahistoria.es/2014/12/la-flaca-un-espacio-para-la-satira-espanola/">https://descubriralahistoria.es/2014/12/la-flaca-un-espacio-para-la-satira-espanola/</a> >	

<p><i>El pueblo votará al nacionalsocialismo</i>, 1932, cartel electoral del partido nazi en las elecciones &lt;<a href="https://historia.nationalgeographic.com.es/medio/2018/01/26/el-pueblo-votara-al-nacional-socialismo_64e0f905.jpg">https://historia.nationalgeographic.com.es/medio/2018/01/26/el-pueblo-votara-al-nacional-socialismo_64e0f905.jpg</a>&gt;</p> <p><i>Propaganda nazi sobre el espacio vital alemán</i>, años 30 &lt;<a href="https://www.thoughtco.com/thmb/GJxIkGxGhpom_kKO8ttOnrOumpg=/768x0/filters:no_upscale():max_bytes(150000):strip_icc():format(webp)/Lebensraum-57c5b3c75f9b5855e5cf7d05.jpg">https://www.thoughtco.com/thmb/GJxIkGxGhpom_kKO8ttOnrOumpg=/768x0/filters:no_upscale():max_bytes(150000):strip_icc():format(webp)/Lebensraum-57c5b3c75f9b5855e5cf7d05.jpg</a>&gt;</p> <p>Poster de la exposición antisemita <i>El judío errante</i>, Munich, 1937 &lt;<a href="https://encyclopedia.ushmm.org/images/large/211a4458-4a06-44fa-8f27-8d235a53a322.jpg">https://encyclopedia.ushmm.org/images/large/211a4458-4a06-44fa-8f27-8d235a53a322.jpg</a>&gt;</p> <p><i>Bolchevismo sin su máscara</i>, propaganda nazi anti bolchevique, 1937 &lt;<a href="https://en.wikipedia.org/wiki/Propaganda_in_Nazi_Germany#/media/File:Bolschewismus_ohne_Maske2.jpg">https://en.wikipedia.org/wiki/Propaganda_in_Nazi_Germany#/media/File:Bolschewismus_ohne_Maske2.jpg</a>&gt;</p>	UD 9
<b>Digital</b>	<b>Unidad Didáctica</b>
<p><i>La máquina de vapor</i>, Culturacientifica.com &lt;<a href="https://culturacientifica.com/2017/05/23/la-maquina-vapor-2/">https://culturacientifica.com/2017/05/23/la-maquina-vapor-2/</a>&gt;</p> <p><i>La historia del ferrocarril</i>, historiando.org &lt;<a href="https://www.historiando.org/ferrocarril/">https://www.historiando.org/ferrocarril/</a>&gt;</p> <p><i>La revolución industrial</i> Wikipedia &lt;<a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Revoluci%C3%B3n_Industrial">https://es.wikipedia.org/wiki/Revoluci%C3%B3n_Industrial</a>&gt;</p> <p><i>La industria textil</i>, Arتهistoria &lt;<a href="https://www.artehistoria.com/es/contexto/industria-textil-0">https://www.artehistoria.com/es/contexto/industria-textil-0</a>&gt;</p>	UD 3
<p>Los desastres de la guerra, Goya en el Prado &lt;<a href="https://www.goyaenelprado.es/obras/lista/?tx_gbgonline_pi1%5Bgocollectionids%5D=27">https://www.goyaenelprado.es/obras/lista/?tx_gbgonline_pi1%5Bgocollectionids%5D=27</a>&gt;</p>	UD 4
<p><i>Historia de la anestesia</i>, Wikipedia &lt;<a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Anestesia">https://es.wikipedia.org/wiki/Anestesia</a>&gt;</p> <p><i>Historia del teléfono</i>, Wikipedia &lt;<a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Tel%C3%A9fono">https://es.wikipedia.org/wiki/Tel%C3%A9fono</a>&gt;</p> <p><i>Historia de la lámpara incandescente</i>, Wikipedia &lt;<a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Historia_de_la_l%C3%A1mpara_incandescente">https://es.wikipedia.org/wiki/Historia_de_la_l%C3%A1mpara_incandescente</a>&gt;</p> <p><i>Historia de la fotografía</i>, Wikipedia &lt;<a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Historia_de_la_fotograf%C3%ADa">https://es.wikipedia.org/wiki/Historia_de_la_fotograf%C3%ADa</a>&gt;</p> <p><i>Historia del automóvil</i>, Wikipedia &lt;<a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Historia_del_autom%C3%B3vil">https://es.wikipedia.org/wiki/Historia_del_autom%C3%B3vil</a>&gt;</p>	UD 5
<b>Estadístico</b>	<b>Unidad Didáctica</b>
<p>Banco de datos de Comunidades Autónomas &lt;<a href="https://datosmacro.expansion.com/ccaa">https://datosmacro.expansion.com/ccaa</a>&gt;</p>	UD 3
<p><i>Informe de Desarrollo Humano 2019</i>, PNUD, Naciones Unidas, &lt;<a href="http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_overview_-_spanish.pdf">http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_overview_-_spanish.pdf</a>&gt;</p> <p>Banco de datos del Banco Mundial &lt;<a href="https://datos.bancomundial.org/">https://datos.bancomundial.org/</a>&gt;</p> <p>OCDE, Base de datos del CAD con los principales donantes &lt;<a href="https://public.tableau.com/views/AidAtAGlance/DACmembers?:embed=y&amp;:display_count=no&amp;:showVizHome=no#1">https://public.tableau.com/views/AidAtAGlance/DACmembers?:embed=y&amp;:display_count=no&amp;:showVizHome=no#1</a>&gt;</p>	UD 13
<b>Pictórico</b>	<b>Unidad Didáctica</b>
<p><i>Napoleón cruzando los Alpes</i>, Jacques-Louis David, 1801 &lt;<a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Napole%C3%B3n_cruzando_los_Alpes#/media/Archivo:Jacques-Louis_David_007.jpg">https://es.wikipedia.org/wiki/Napole%C3%B3n_cruzando_los_Alpes#/media/Archivo:Jacques-Louis_David_007.jpg</a>&gt;</p> <p><i>El columpio</i>, Jean Honoré Fragonard, 1767 &lt;<a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Rococ%C3%B3#/media/Archivo:Fragonard,_The_Swing.jpg">https://es.wikipedia.org/wiki/Rococ%C3%B3#/media/Archivo:Fragonard,_The_Swing.jpg</a>&gt;</p>	UD 1
<p><i>La lucha con los mamelucos</i>, Francisco de Goya, 1814 &lt;<a href="https://www.goyaenelprado.es/obras/ficha/goya/el-2-de-mayo-de-1808-en-madrid-o-la-lucha-con-los-mamelucos/?tx_gbgonline_pi1%5Bgocollectionids%5D=43&amp;tx_gbgonline_pi1%5Bgosort%5D=b">https://www.goyaenelprado.es/obras/ficha/goya/el-2-de-mayo-de-1808-en-madrid-o-la-lucha-con-los-mamelucos/?tx_gbgonline_pi1%5Bgocollectionids%5D=43&amp;tx_gbgonline_pi1%5Bgosort%5D=b</a>&gt;</p> <p><i>Los fusilamientos del 3 de mayo</i>, Francisco de Goya, 1814 &lt;<a href="https://www.goyaenelprado.es/obras/ficha/goya/el-3-de-mayo-de-1808-en-madrid-o-los-">https://www.goyaenelprado.es/obras/ficha/goya/el-3-de-mayo-de-1808-en-madrid-o-los-</a></p>	UD 4

<a href="https://www.goyaenelprado.es/obras/lista/?tx_gbgonline_pi1%5Bgocollectionids%5D=43&amp;tx_gbgonline_pi1%5Bgosort%5D=b">fusilamientos/?tx_gbgonline_pi1%5Bgocollectionids%5D=43&amp;tx_gbgonline_pi1%5Bgosort%5D=b</a>	
<i>Los desastres de la guerra</i> , Francisco de Goya, 1810-1815 < <a href="https://www.goyaenelprado.es/obras/lista/?tx_gbgonline_pi1%5Bgocollectionids%5D=27">https://www.goyaenelprado.es/obras/lista/?tx_gbgonline_pi1%5Bgocollectionids%5D=27</a> >	
<i>La maja desnuda</i> , Francisco de Goya, 1795-1800 < <a href="https://www.goyaenelprado.es/obras/ficha/goya/la-maja-desnuda/?tx_gbgonline_pi1%5Bquery%5D=la%20maja%20desnuda&amp;tx_gbgonline_pi1%5Bgosort%5D=b&amp;tx_gbgonline_pi1%5Bgonavmode%5D=search">https://www.goyaenelprado.es/obras/ficha/goya/la-maja-desnuda/?tx_gbgonline_pi1%5Bquery%5D=la%20maja%20desnuda&amp;tx_gbgonline_pi1%5Bgosort%5D=b&amp;tx_gbgonline_pi1%5Bgonavmode%5D=search</a> >	
<i>El sueño de la razón produce monstruos</i> , Francisco de Goya, 1797-1799 < <a href="https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/el-sueo-de-la-razon-produce-monstruos/e4845219-9365-4b36-8c89-3146dc34f280">https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/el-sueo-de-la-razon-produce-monstruos/e4845219-9365-4b36-8c89-3146dc34f280</a> >	
<i>La familia de Carlos IV</i> , Francisco de Goya, 1800 < <a href="https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/la-familia-de-carlos-iv/f47898fc-aa1c-48f6-a779-71759e417e74">https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/la-familia-de-carlos-iv/f47898fc-aa1c-48f6-a779-71759e417e74</a> >	
<i>Saturno devorando a un hijo</i> , Francisco de Goya 1820-1823 < <a href="https://www.goyaenelprado.es/obras/ficha/goya/saturno-devorando-a-un-hijo/?tx_gbgonline_pi1%5Bgocollectionids%5D=6&amp;tx_gbgonline_pi1%5Bgosort%5D=d">https://www.goyaenelprado.es/obras/ficha/goya/saturno-devorando-a-un-hijo/?tx_gbgonline_pi1%5Bgocollectionids%5D=6&amp;tx_gbgonline_pi1%5Bgosort%5D=d</a> >	
<i>Duelo a garrotazos</i> , Francisco de Goya 1820-1823 < <a href="https://www.goyaenelprado.es/obras/ficha/goya/duelo-a-garrotazos/?tx_gbgonline_pi1%5Bgocollectionids%5D=6&amp;tx_gbgonline_pi1%5Bgosort%5D=d">https://www.goyaenelprado.es/obras/ficha/goya/duelo-a-garrotazos/?tx_gbgonline_pi1%5Bgocollectionids%5D=6&amp;tx_gbgonline_pi1%5Bgosort%5D=d</a> >	
<i>Naniwaya Okita</i> , de Utamaro, 1796 < <a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Utamaro#/media/Archivo:Naniwaya_Okita.jpg">https://es.wikipedia.org/wiki/Utamaro#/media/Archivo:Naniwaya_Okita.jpg</a> >	
<i>La gran ola de Kanagawa</i> , de Hokusai, 1829 < <a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Katsushika_Hokusai#/media/Archivo:The_Great_Wave_off_Kanagawa.jpg">https://es.wikipedia.org/wiki/Katsushika_Hokusai#/media/Archivo:The_Great_Wave_off_Kanagawa.jpg</a> >	
<i>El ciruelo en flor</i> , de Van Gogh, 1887 < <a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Japonismo#/media/Archivo:Van_Gogh_the_blooming_plumtree_(after_Hiroshige),_1887.jpg">https://es.wikipedia.org/wiki/Japonismo#/media/Archivo:Van_Gogh_the_blooming_plumtree_(after_Hiroshige),_1887.jpg</a> >	UD 5
<i>La cortesana</i> , de Van Gogh, 1887 < <a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Japonismo#/media/Archivo:Van_Gogh_-_la_courtisane.jpg">https://es.wikipedia.org/wiki/Japonismo#/media/Archivo:Van_Gogh_-_la_courtisane.jpg</a> >	
<b>Periodístico</b>	<b>Unidad Didáctica</b>
<i>El mercurio de España</i> , enero 1793, Tomo I, Biblioteca Nacional < <a href="http://hemerotecadigital.bne.es/pdf.raw?query=parent%3A0002054385+type%3Apress%2Fpage&amp;name=Mercurio+de+Espa%C3%B1a.+1-1793">http://hemerotecadigital.bne.es/pdf.raw?query=parent%3A0002054385+type%3Apress%2Fpage&amp;name=Mercurio+de+Espa%C3%B1a.+1-1793</a> >	
<i>El mercurio de España</i> , marzo 1793, Biblioteca Nacional < <a href="http://hemerotecadigital.bne.es/pdf.raw?query=parent%3A0002055430+type%3Apress%2Fpage&amp;name=Mercurio+de+Espa%C3%B1a.+3-1793">http://hemerotecadigital.bne.es/pdf.raw?query=parent%3A0002055430+type%3Apress%2Fpage&amp;name=Mercurio+de+Espa%C3%B1a.+3-1793</a> >	UD 4
<i>El mercurio de España</i> , abril 1793, Biblioteca Nacional < <a href="http://hemerotecadigital.bne.es/pdf.raw?query=parent%3A0002056148+type%3Apress%2Fpage&amp;name=Mercurio+de+Espa%C3%B1a.+4-1793">http://hemerotecadigital.bne.es/pdf.raw?query=parent%3A0002056148+type%3Apress%2Fpage&amp;name=Mercurio+de+Espa%C3%B1a.+4-1793</a> >	
<i>Recesión a lo grande: crónica de los 10 años de crisis que cambiaron el mundo</i> , El País, 2018 < <a href="https://elpais.com/economia/2018/09/07/actualidad/1536333092_303809.html">https://elpais.com/economia/2018/09/07/actualidad/1536333092_303809.html</a> >	
<i>Asesinatos y atentados: un ejército invisible de 13.000 neonazis atemoriza Alemania</i> , El Confidencial, 2019 < <a href="https://www.elconfidencial.com/mundo/europa/2019-08-01/un-ejercito-de-13-000-neonazis-la-segunda-oleada-ultraderechista-en-alemania_2151087/">https://www.elconfidencial.com/mundo/europa/2019-08-01/un-ejercito-de-13-000-neonazis-la-segunda-oleada-ultraderechista-en-alemania_2151087/</a> >	UD 8
<i>Terror neonazi en Alemania</i> , El Mundo, 2019 < <a href="https://www.elmundo.es/internacional/2019/06/18/5d09316721efa0b1338b4734.html">https://www.elmundo.es/internacional/2019/06/18/5d09316721efa0b1338b4734.html</a> >	
<i>Portada de El País</i> , 20 septiembre 1980 < <a href="https://elpais.com/hemeroteca/elpais/portadas/1980/09/21/">https://elpais.com/hemeroteca/elpais/portadas/1980/09/21/</a> >	
<i>Portada de El País</i> , 4 noviembre 1980 < <a href="https://elpais.com/hemeroteca/elpais/portadas/1980/11/04/">https://elpais.com/hemeroteca/elpais/portadas/1980/11/04/</a> >	UD 11
<i>Portada de El País</i> , 15 septiembre 1980	

< <a href="https://elpais.com/hemeroteca/elpais/portadas/1982/09/15/">https://elpais.com/hemeroteca/elpais/portadas/1982/09/15/</a> >	
Portada de El País, 20 junio 1987 < < <a href="https://elpais.com/hemeroteca/elpais/portadas/1987/06/20/">https://elpais.com/hemeroteca/elpais/portadas/1987/06/20/</a> >	
Portada de El País, 12 diciembre 1987 < <a href="https://elpais.com/hemeroteca/elpais/portadas/1987/12/12/">https://elpais.com/hemeroteca/elpais/portadas/1987/12/12/</a> >	
Portada de El País, 9 diciembre 1990 < <a href="https://elpais.com/hemeroteca/elpais/portadas/1990/12/09/">https://elpais.com/hemeroteca/elpais/portadas/1990/12/09/</a> >	
Portada de El País, 30 mayo 1991 < <a href="https://elpais.com/hemeroteca/elpais/portadas/1991/05/30/">https://elpais.com/hemeroteca/elpais/portadas/1991/05/30/</a> >	
Portada de El País, 22 de junio de 1993 < <a href="https://elpais.com/hemeroteca/elpais/portadas/1993/06/22/">https://elpais.com/hemeroteca/elpais/portadas/1993/06/22/</a> >	
Portada de El País, 11-15 julio de 1997 < <a href="https://elpais.com/hemeroteca/elpais/portadas/1997/07/11/">https://elpais.com/hemeroteca/elpais/portadas/1997/07/11/</a> > < <a href="https://elpais.com/hemeroteca/elpais/portadas/1997/07/12/">https://elpais.com/hemeroteca/elpais/portadas/1997/07/12/</a> > < <a href="https://elpais.com/hemeroteca/elpais/portadas/1997/07/13/">https://elpais.com/hemeroteca/elpais/portadas/1997/07/13/</a> > < <a href="https://elpais.com/hemeroteca/elpais/portadas/1997/07/14/">https://elpais.com/hemeroteca/elpais/portadas/1997/07/14/</a> > < <a href="https://elpais.com/hemeroteca/elpais/portadas/1997/07/15/">https://elpais.com/hemeroteca/elpais/portadas/1997/07/15/</a> >	
<b>Mapas y recursos cartográficos</b>	<b>Unidad Didáctica</b>
Mapa la expansión de la industrialización en Europa 1840-1914 < <a href="https://elordenmundial.com/wp-content/webp-express/webp-images/doc-root/wp-content/uploads/2020/06/europa-revolucion-industrial.png.webp">https://elordenmundial.com/wp-content/webp-express/webp-images/doc-root/wp-content/uploads/2020/06/europa-revolucion-industrial.png.webp</a> >	
Mapa tipos industrias en Europa a mediados del siglo XIX < <a href="https://i.pinimg.com/564x/d0/e3/6d/d0e36dc358650fa3b0cc709217fdca9f.jpg">https://i.pinimg.com/564x/d0/e3/6d/d0e36dc358650fa3b0cc709217fdca9f.jpg</a> >	UD 3
Mapa de la expansión del ferrocarril en Europa de 1840 a 1914 < <a href="https://sites.google.com/site/larevolucionindustrialenelsxix/_/rsrc/1297339823975/home/transportes/ferrocarril/expansion-del-ferrocarril-en-europa/hmc-mapa-hco-industria-y-ferrocarriles-en-europa-entre-1870-19142.jpg?height=873&amp;width=1408">https://sites.google.com/site/larevolucionindustrialenelsxix/_/rsrc/1297339823975/home/transportes/ferrocarril/expansion-del-ferrocarril-en-europa/hmc-mapa-hco-industria-y-ferrocarriles-en-europa-entre-1870-19142.jpg?height=873&amp;width=1408</a> >	
Mapa del mundo y los distintos imperios en 1800, Wikimedia < <a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Imperialismo#/media/Archivo:Colonisation_1800.png">https://es.wikipedia.org/wiki/Imperialismo#/media/Archivo:Colonisation_1800.png</a> >	UD 5
Mapa del mundo y los distintos imperios en 1900, Wikimedia < <a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Imperialismo#/media/Archivo:WorldEmpires.png">https://es.wikipedia.org/wiki/Imperialismo#/media/Archivo:WorldEmpires.png</a> >	
Mapa del desmembramiento del Imperio Austrohúngaro < <a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Disgregaci%C3%B3n_de_Austria-Hungr%C3%ADa#/media/Archivo:Disgregaci%C3%B3ndeAustriaHungr%C3%ADa.svg">https://es.wikipedia.org/wiki/Disgregaci%C3%B3n_de_Austria-Hungr%C3%ADa#/media/Archivo:Disgregaci%C3%B3ndeAustriaHungr%C3%ADa.svg</a> >	
Mapa de Europa tras el Tratado de Versalles en 1923 < <a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Tratado_de_Versalles_(1919)#/media/Archivo:Map_Europe_1923-es.svg">https://es.wikipedia.org/wiki/Tratado_de_Versalles_(1919)#/media/Archivo:Map_Europe_1923-es.svg</a> >	UD 6
Mapa de las pérdidas territoriales alemanas en el Tratado de Versalles < <a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Tratado_de_Versalles_(1919)#/media/Archivo:German_losses_after_WWI.svg">https://es.wikipedia.org/wiki/Tratado_de_Versalles_(1919)#/media/Archivo:German_losses_after_WWI.svg</a> >	
Mapa del desmembramiento del Imperio Otomano < <a href="https://guerrasconhistoria.files.wordpress.com/2015/07/64-turqu_a_1920.gif">https://guerrasconhistoria.files.wordpress.com/2015/07/64-turqu_a_1920.gif</a> >	
Mapa con las fechas de la obtención del voto femenino por país < <a href="https://www.traveler.es/viajeros/articulos/este-mapa-muestra-el-ano-en-el-que-las-mujeres-consiguieron-derecho-a-voto-en-cada-pais/17503">https://www.traveler.es/viajeros/articulos/este-mapa-muestra-el-ano-en-el-que-las-mujeres-consiguieron-derecho-a-voto-en-cada-pais/17503</a> >	UD 8
World War II in Europe everyday, 2013 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=WOVEyItC7nk">https://www.youtube.com/watch?v=WOVEyItC7nk</a> >	
World War II in the Pacific everyday, 2013 < < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=6_1rzp2YVxQ">https://www.youtube.com/watch?v=6_1rzp2YVxQ</a> >	UD 9

Materiales bibliográficos para la actualización científico docente de la programación:

Aracil, R. et al (1998), *El mundo actual. De la Segunda Guerra Mundial hasta nuestros días*, Ed. Universidad de Barcelona.

Briggs, A. y Clavin, P. (1997), *Historia contemporánea de Europa, 1789-1989*, Ed. Crítica, Grijalbo Mondadori, Barcelona, España

Calvo, J. J. (1992), *Las claves del ciclo revolucionario 1770-1815*, Ed. Planeta, Barcelona, España.

Comellas, J. L. (1998), *Historia breve del mundo contemporáneo (1776-1945)*, Ed. Rialph, Madrid, España

Comellas, J. L. (1995), *Historia de España contemporánea*, Ed. Rialph, Madrid, España.

Díez Espinosa, J.R, Martín de la Guardia, R., Martínez de Salinas, M.L., Pelaz López, J.V, Pérez López, P., Pérez Sánchez, G. (2006). *Historia del mundo actual (desde 1945 hasta nuestros días)*. Ediciones Universidad de Valladolid.

Donézar Díez de Ulzurrun, J. et al (2008). *Contemporánea. Siglos XIX y XX*. Historia de España V. Editorial Sílex, Madrid, España.

Hobsbawm, E. (1998) *Historia del siglo XX*. Ed. Crítica, Buenos Aires, Argentina.

Martínez Carreras, J. U. et al (1996), *Historia del mundo actual*. Ed. Marcial Pons, Madrid, España

Tusell, J. (2001), *Una breve historia del siglo XX*, Ed. Espasa, Madrid, España.

**i) Programa de actividades extraescolares y complementarias.**

Según la ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, en su artículo 54, es el departamento de actividades complementarias y extraescolares el encargado “de promover, organizar y facilitar la realización de dichas actividades en los términos establecidos en la normativa vigente, en colaboración con los departamentos de coordinación didáctica y en consonancia con lo establecido en la programación general anual” (ORDEN EDU/362/2015, 2015, pp. 332087). Son *actividades complementarias* las que se realizan para complementar la actividad curricular que se esté realizando en aula, deben

estar en consonancia con los objetivos y contenidos de la programación y se desarrollan en horario lectivo. Son *actividades extraescolares* aquellas que se realizan fuera del horario lectivo, son voluntarias y no tienen por qué estar alineadas con los objetivos y contenidos de la programación.

Para esta programación se han planteado una serie de salidas didácticas para complementar la formación de los estudiantes. Están en relación en menor medida con los contenidos de la programación y les puede servir como refuerzo de aprendizaje o como activador de conocimientos previos para realizar un aprendizaje más significativo en aula cuando dichos contenidos se impartan:

- Visita guiada al Congreso de los Diputados y al Museo del Prado en Madrid durante el primer trimestre. En el museo van a poder ver de primera mano algunos de los recursos visualizados en la unidad didáctica 4, dedicada a la España del siglo XIX, sobre todo la pintura de Goya. La visita al Congreso le servirá cuando en el tercer trimestre se expliquen los contenidos de la unidad didáctica 11 dedicada a la historia de España en el siglo XX.

- Visita al Museo de la Ciencia de Valladolid durante el tercer trimestre. En este museo van a poder adquirir conocimientos sobre ecología y cambio climático, que se pone en relación con los contenidos de la unidad didáctica 13 y 14 en las cuales se tratan cuestiones relacionadas con la globalización y calentamiento global. También se verá la exposición temporal, relacionada con los avances tecnológicos y la historia de la ciencia. Esto se pone en relación con las unidades didácticas 1 y 3, con los avances tecnológicos y científicos en la ilustración y con los avances tecnológicos de la revolución industrial, de manera que servirá como actividad de refuerzo.

**j) Procedimiento de evaluación de la programación didáctica y sus indicadores de logro: rúbrica en relación con:**

**a) Resultados de la evaluación del curso.**

Indicadores	Deficiente 1	Mejorable 2	Satisfactorio 3	Excelente 4
Se ha cumplido con la temporalización de los contenidos				
La secuenciación de los contenidos ha permitido alcanzar los estándares de				

aprendizaje				
Las actividades han permitido alcanzar los estándares de aprendizaje				
Las actividades han permitido alcanzar las competencias clave				
La evaluación inicial ha permitido adecuar los contenidos y las actividades al nivel del aula				
Los instrumentos de evaluación han sido adecuados para valorar el grado de aprendizaje de los alumnos				

**b) Adecuación de los materiales y recursos didácticos, y la distribución de espacios y tiempos a los métodos didácticos y pedagógicos utilizados.**

<b>Indicadores</b>	<b>Deficiente 1</b>	<b>Mejorable 2</b>	<b>Satisfactorio 3</b>	<b>Excelente 4</b>
Los materiales y recursos didácticos han sido adecuados para lograr los estándares de aprendizaje				
Los materiales y recursos didácticos han sido adecuados para alcanzar las competencias clave				
Los materiales y recursos didácticos han facilitado la buena temporalización de los contenidos				
La distribución y características del aula ha permitido realizar las actividades				
Los recursos tecnológicos disponibles en aula han permitido realizar las actividades.				
Las metodologías usadas han permitido alcanzar los objetivos de aprendizaje				
La metodología empleada ha mejorado la productividad de las sesiones				

**c) Contribución de los métodos didácticos y pedagógicos a la mejora del clima de aula y de centro.**

<b>Indicadores</b>	<b>Deficiente 1</b>	<b>Mejorable 2</b>	<b>Satisfactorio 3</b>	<b>Excelente 4</b>
La metodología empleada ha mejorado la relación entre los alumnos y el docente				
Las actividades cooperativas realizadas han mejorado la relación entre los alumnos				
Las actividad cooperativas ha permitido la inclusión de alumnos más introvertidos				
Las actividades cooperativas ha permitido la inclusión de alumnos más disruptivos				

## **Parte II. Unidad didáctica modelo: Guerra Fría y proceso descolonizador**

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

Para el desarrollo de esta unidad didáctica se han utilizado contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de los bloques 6 y 7 (ORDEN EDU/362/2015, 2015, pp. 32151) en lo que se refieren a los procesos relacionados con la Guerra Fría y con la descolonización. Se ha decidido unificar ambos debido a las intensas relaciones que se dieron entre ellos en la segunda mitad del siglo XX. La Guerra Fría tuvo como uno de sus campos de batalla más activos los países por descolonizar y los países recién independizados tanto en Asia como en África. Sucesos como la guerra de Vietnam tienen que ser explicados desde ambas perspectivas para hacerlos completamente comprensibles. Se dieron procesos muy complejos y multicausales que son mucho más difíciles de comprender si se presentan de manera separada.

Además, tanto la Guerra Fría como el proceso descolonizador permite el uso de una enorme cantidad de recursos y fuentes para su estudio, audiovisuales, fotográficas, literarias, textuales, que resultan mucho más atractivas para el alumnado y que les permite una aproximación a la materia muy diferente a la que pueden tener para otras épocas donde este tipo de recursos son más escasos o inexistentes. Es una época en la que pueden ver y escuchar a sus protagonistas, donde los aspectos culturales, artísticos y de la cultura popular tienen especial relevancia y que forman parte de nuestro entorno cultural más cercano. El interés que eso puede generar en el alumnado creo que debe aprovecharse para generar por extensión un interés por la materia. Además, esta posibilidad se alinea con uno de los principios generales de la educación secundaria, que indica que “la finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico [...]” (Real Decreto 1105/2014, 2015, pp. 176), así como uno de sus objetivos, “desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos” (Real Decreto 1105/2014, 2015, pp. 177), al igual que “conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.” (Real Decreto 1105/2014, 2015, pp. 177).

Es además un periodo de la historia muy importante teniendo en cuenta en qué momento histórico nos encontramos ya que sus efectos no solamente se mantuvieron muchos años sino que siguen teniendo vigencia en la actualidad. Este periodo histórico ayuda a la comprensión de la realidad en la que viven los alumnos, lo cual se indica de manera explícita en el preámbulo de la asignatura en la ORDEN EDU/362/2015 de Castilla y León como una de las características de la materia y uno de sus objetivos didácticos, “facilitar en los alumnos una comprensión organizada del mundo y de la sociedad, pero que, al mismo tiempo, los inician en la explicación de la realidad en que viven” (ORDEN EDU/362/2015, 2015, pp. 32141). Al ser unos contenidos que se encuentran mucho más cercanos en el tiempo facilita que el proceso de aprendizaje sea más significativo en el alumnado ya que es posible que tengan conocimientos previos de estos contenidos no necesariamente adquiridos en aula. Debido a la cercanía también es más fácil su aproximación al pensamiento histórico a través de la comprensión del “proceso de cambio y transformación de las mismas [las sociedades humanas], la noción de permanencia y las múltiples interrelaciones de los factores que los determinan” (ORDEN EDU/362/2015, 2015, pp. 32141).

Los contenidos de esta unidad didáctica además permiten el acercamiento del alumnado a la historia de regiones que no suelen estar tan presentes en los contenidos de la materia, como el caso de África o Asia, de los países en desarrollo, de las relaciones de estos países con el mundo occidental, sus conflictos y guerras y de las distintas formas en las que han interactuado en las últimas décadas y abre la posibilidad a la transmisión de valores como “solidaridad, el respeto a otras culturas, la tolerancia, la libertad o la práctica de ideas democráticas” (ORDEN EDU/362/2015, 2015, pp. 32141).

## **2. Desarrollo de elementos curriculares y actividades**

A continuación se desarrolla la unidad didáctica modelo, la UD 10 de la programación didáctica, correspondiente a los contenidos de Guerra Fría y proceso descolonizador. Se indican en cursiva aquellos contenidos, criterios de evaluación o estándares de aprendizaje que han sido diseñados para la unidad y no pertenecen al currículo oficial. En negrita están señalados los estándares considerados básicos para esta unidad didáctica. Las competencias aparecen en las siglas ya indicadas en el apartado b) de la primera parte de la programación. Las actividades innovadoras no se describen, aparecerán descritas en su epígrafe correspondiente.

UD 10: La Guerra Fría y el proceso descolonizador				
Contenido	Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje	Actividades	Competencias
La nueva geopolítica mundial: “guerra fría” y planes de reconstrucción post-bélica. (B6)	Explicar el proceso que lleva a la creación de la política de bloques: Occidente y Este	Identifica los países que pertenecen a cada uno de los dos grandes bloques	<p><b>Actividad 1:</b> Visualización de fragmentos de la película <i>Alemania año cero</i>, de Roberto Rosellini. Utilizar esos fragmentos como comparación del discurso de George Marshall en la Universidad de Harvard del 6 de junio de 1947 que fue origen del plan de reconstrucción de Europa. Los estudiantes tienen que debatir y relacionar ambos recursos.</p> <p><b>Actividad 2:</b> Lectura conjunta del Preámbulo de la Declaración de Derechos Humanos. Debate grupal sobre cuál era el contexto en el que se produjo la redacción y aprobación del texto en base a lo estudiado en unidades didácticas anteriores, y harán un resumen con los resultados.</p> <p><b>Actividad 3:</b> Primero se les muestra un vídeo con imágenes históricas de la construcción del muro y algunos de los primeros intentos de fuga a través del muro y las alambradas. A continuación se les pasa el texto escrito del discurso de John F. Kennedy de junio de 1963 <i>Ich bin ein berliner</i> y se les muestra un vídeo histórico con el discurso íntegro. Se comenta entre toda la clase el impacto que creen que tuvo la construcción del muro así como las consecuencias de las palabras de Kennedy.</p> <p><b>Actividad 4:</b> Análisis en aula entre todo el alumnado de las distintas fotografías históricas, ya icónicas, que produjo el conflicto y que se proyectarán para ser comentadas entre todos. Los alumnos tienen que reflexionar sobre el impacto que dichas imágenes tuvieron en la opinión pública norteamericana e internacional, y qué efecto produce en cada uno de ellos.</p> <p><b>Actividad 5:</b> Se muestra a los alumnos tres vídeos históricos sobre la carrera espacial entre Estados Unidos y la Unión Soviética: el lanzamiento del Sputnik 1, el primer hombre en órbita, Yuri Gagarin, y la llegada del</p>	CL, CSC, AA, CEC
	Describir el proceso de reconstrucción en Europa tras la guerra mundial	Explica las características del plan de reconstrucción de Europa Occidental: Plan Marshall		Comprende la trascendencia de la Declaración Universal de los Derechos Humanos
Creación de las Naciones Unidas	Explicar el papel de la ONU en la segunda mitad del siglo XX	Explica las causas y consecuencias de la construcción del Muro de Berlín	<p><b>Actividad 3:</b> Primero se les muestra un vídeo con imágenes históricas de la construcción del muro y algunos de los primeros intentos de fuga a través del muro y las alambradas. A continuación se les pasa el texto escrito del discurso de John F. Kennedy de junio de 1963 <i>Ich bin ein berliner</i> y se les muestra un vídeo histórico con el discurso íntegro. Se comenta entre toda la clase el impacto que creen que tuvo la construcción del muro así como las consecuencias de las palabras de Kennedy.</p> <p><b>Actividad 4:</b> Análisis en aula entre todo el alumnado de las distintas fotografías históricas, ya icónicas, que produjo el conflicto y que se proyectarán para ser comentadas entre todos. Los alumnos tienen que reflexionar sobre el impacto que dichas imágenes tuvieron en la opinión pública norteamericana e internacional, y qué efecto produce en cada uno de ellos.</p> <p><b>Actividad 5:</b> Se muestra a los alumnos tres vídeos históricos sobre la carrera espacial entre Estados Unidos y la Unión Soviética: el lanzamiento del Sputnik 1, el primer hombre en órbita, Yuri Gagarin, y la llegada del</p>	CL, CSC, AA
	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)	<p>1.1. Utilizando fuentes históricas e historiográficas, explica algunos de los conflictos enmarcados en la época de la guerra fría. (B7)</p> <p>2.1. Describe las consecuencias de la guerra del Vietnam. (B7)</p>		<p>Explica las causas y consecuencias de la construcción del Muro de Berlín</p> <p>1.1. Utilizando fuentes históricas e historiográficas, explica algunos de los conflictos enmarcados en la época de la guerra fría. (B7)</p> <p>2.1. Describe las consecuencias de la guerra del Vietnam. (B7)</p>
Evolución de la URSS y sus aliados. (B7) Evolución de Estados Unidos y sus aliados; el Welfare State en Europa. (B7)	Identificar los aspectos más importantes de la carrera armamentística y la carrera espacial	Identifica los aspectos más importantes de la carrera armamentística y la carrera espacial	CL, CSC, AA	

<p>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)</p>	<p><i>Describe las principales características de los otros escenarios del conflicto: la Guerra Fría cultural</i></p>	<p>hombre a la luna con el alunizaje de Neil Armstrong. Tienen que debatir en grupos: ¿quién ganó la carrera espacial? ¿Por qué era importante la conquista del espacio? Las respuestas se pondrán en común posteriormente en el aula.</p>	<p>CL, CSC, AA, CEC</p>
<p>1.2. Explica los avances del Welfare State en Europa. (B7)</p>	<p>1.3. Reconoce los cambios sociales derivados de la incorporación de la mujer al trabajo asalariado. (B7)</p>	<p><b>Actividad 6:</b> A través de la proyección de cartelera seleccionada desde la Primera Guerra Mundial a la Segunda Guerra Mundial y posguerra ver el cambio de rol que se le iba dando a las mujeres, como reflejo de los cambios sociales que se iban produciendo que permitieron un acceso masivo de la mujer al mundo laboral. Las imágenes se comentarán de manera conjunta entre toda el aula y de manera individual tendrán que escribir un ensayo sobre las consecuencias del acceso de la mujer al mundo laboral.</p>	<p>CL, CSC, AA</p>
<p>Describir los antecedentes del proceso descolonizador</p> <p>Explicar las causas y factores desencadenantes que propiciaron la descolonización en Asia y África</p>	<p><i>Explica el impacto de la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa en el proceso descolonizador</i></p> <p><i>Comprende los factores internos que causaron la descolonización: cambios demográficos, cambios económicos, cambios ideológicos y nacionalismo, cambio de la opinión pública</i></p> <p><i>Describe los factores externos que causaron la descolonización: la Segunda Guerra Mundial, la Guerra Fría, la creación de Naciones Unidas, países no alineados.</i></p>	<p><b>Actividad 7:</b> A través de la proyección de imágenes y vídeos de la época que ilustren los antecedentes y los factores desencadenantes de la descolonización se irá construyendo la narración que explique las causas e influencias del proceso descolonizador de manera conjunta a través de las aportaciones de los estudiantes y de la facilitación del profesor. Tendrán que hacer un resumen por grupos de todas estas causas que influyeron.</p>	<p>CL, CSC, AA</p>

Los procesos de descolonización en Asia y África. (B6)

<p>Describir los modelos de descolonización: el uso de la violencia</p>	<p>Describe la actitud de la metrópoli ante el proceso emancipador según su contexto</p>	<p>CL, CMT, CD, CSC, AA, IE</p>
<p>Reconocer las etapas del proceso descolonizador</p>	<p>Identifica las características generales de cada una de las etapas de este proceso: Antecedentes (1919-1945), etapa de 1945-1956, etapa de 1956-1975, etapa de 1975-1991, y espacios sin descolonizar</p>	<p><b>Actividad innovadora 2</b></p>
<p>5. Organizar los hechos más importantes de la descolonización de postguerra en el siglo XX. (B6)</p>	<p><b>5.1. Describe los hechos relevantes del proceso descolonizador. (B6)</b></p>	<p><b>Actividad 8:</b> Trabajo de investigación individual: tendrán que realizar un trabajo de síntesis empleando documentación que será proporcionada por el profesor. De un listado de países, cada uno con fuentes que podrán consultar, tendrán que explicar cómo fue su proceso de descolonización, teniendo en cuenta los antecedentes, los hechos más importantes y sus consecuencias.</p> <p>CL, CSC, AA, IE</p>
<p>6. Comprender los límites de la descolonización y de la independencia en un mundo desigual. (B6)</p>	<p><b>6.1. Distingue entre contextos diferentes del mismo proceso, p.ej., África Sub-Sahariana (1950s.60s) y la India (1947). (B6)</b></p>	<p><b>Actividad 9:</b> Trabajar por grupos a través del debate sobre las causas del subdesarrollo a través de la reflexión de preguntas concretas realizadas por el profesor, que se resumirán por escrito. Luego se pondrá de manera conjunta los resultados para toda la clase.</p>
<p>Comprender las consecuencias de la descolonización</p>	<p>Explica los fenómenos del neocolonialismo y el subdesarrollo</p>	<p>CL, CSC, AA</p>
<p>4. Comprender el concepto de crisis económica y su repercusión mundial en un caso concreto. (B7)</p>	<p><b>4.1. Compara la crisis energética de 1973 con la financiera de 2008. (B7)</b></p>	<p><b>Actividad 10:</b> Ante la explicación de los contenidos de este estándar, realizar un debate en aula sobre la relación existente entre la crisis del año 1973 y la deuda externa que sigue afectando en la actualidad a muchos países en vías de desarrollo, antiguas colonias en gran parte, de África, Asia y América.</p> <p>CL, CSC, AA</p>

La crisis del petróleo (1973). (B7)

	<b>Actividad Innovadora 3: Actividad de Refuerzo de la Unidad</b>	CL, CSC, AA, IE
--	---	-----------------

## 2.1. Secuenciación de actividades

Para la secuenciación de actividades se han desarrollado más las actividades apuntadas en las tablas de la unidad didáctica, repartidas entre las 9 sesiones que le corresponden a esta unidad y con su temporalización correspondiente para cada una de las sesiones. Las actividades de innovación no se describen, aparecerán solamente nombradas, se desarrollarán en el epígrafe correspondiente.

Sesión 1	
Actividades	Temporalización
<b>Actividad 1:</b> Primero se procederá a mostrar al alumnado distintos fragmentos de la película <i>Alemania año cero</i> , de Roberto Rosellini, rodada en el año 1948, en plena posguerra europea. La película, rodada en escenario real, las calles de Berlín de posguerra, les permite ver el grado de destrucción en Europa en ese momento y los graves problemas sociales por los que pasaba la población. Esos fragmentos se compararán con el discurso de George Marshall en la Universidad de Harvard del 6 de junio de 1947, origen del Plan Marshall, y el énfasis sobre la necesidad de un plan de reconstrucción organizado para paliar el grado de destrucción producido por el conflicto. De esta manera se intenta provocar un proceso de reflexión conjunta en aula en los estudiantes sobre el pasado, de empatía histórica, y del uso de fuentes primarias y secundarias.	20 min
<b>Actividad 2:</b> Se leerá conjuntamente el Preámbulo de la Declaración de Derechos Humanos. Debate grupal sobre cuál era el contexto en el que se produjo la redacción y la aprobación del texto. Tendrán que hacer un resumen con sus conclusiones. Esta actividad sirve de reflexión y de activación de conocimientos previos ya que tienen que recordar la existencia de la Sociedad de Naciones tras finalizar la Segunda Guerra Mundial como entidad antecedente de las Naciones Unidas, y por otro lado recordar cómo quedó políticamente el mundo tras los tratados que pusieron fin a la Segunda Guerra Mundial. Además, a través de esta actividad se trabajan elementos transversales tales como la cultura de la paz, el respeto a los derechos humanos o el rechazo a la violencia.	10 min

Sesión 2	
Actividad	Temporalización
<b>Actividad 3:</b> Comienza con la exhibición de un vídeo con imágenes históricas de los momentos de construcción del muro y de algunos de los intentos de fuga durante los primeros momentos, corriendo entre las alambradas. Tras la visualización se les pasa el texto escrito del discurso de John F. Kennedy de junio de 1963 <i>Ich bin ein berliner</i> y se les muestra una grabación histórica de dicho discurso, subtitulada a español. Después de haber visionado estas fuentes se incentiva el debate en clase para que reflexionen sobre el impacto que tuvo la construcción del muro, tanto para los berlineses como para los alemanes y la comunidad internacional en general, y también para expresar su opinión con respecto a las consecuencias que tuvo el discurso de Kennedy. Por un lado a través de esta actividad se está trabajando con fuentes históricas y además se están trabajando las multicausalidades de los procesos y metodologías del historiador.	10 min
<b>Actividad 4:</b> Se van a mostrar en clase una serie de fotografías históricas icónicas de la guerra de Vietnam, que ya forman parte de la cultura occidental. El alumnado tendrá que reflexionar sobre estas imágenes, sobre el impacto que tuvieron en la sociedad norteamericana, uno de los países beligerantes, así como en la sociedad europea e internacional. También tendrán que reflexionar sobre el	20 min

efecto que les produce a ellos. Es una manera de trabajar con fuentes históricas, con productos culturales y trabajar la empatía histórica.



<b>Sesión 3</b>	
<b>Actividad</b>	<b>Temporalización</b>
<p><b>Actividad 5:</b> Se muestra a los alumnos tres videos históricos sobre tres de los mayores hitos de la humanidad que tuvieron lugar en la carrera espacial entre Estados Unidos y la Unión Soviética: el primer satélite en órbita con el lanzamiento del Sputnik 1, el primer hombre en órbita, Yuri Gagarin, que era soviético, y la llegada del hombre a la luna con el alunizaje de Neil Armstrong, norteamericano. Tienen que debatir en grupos para contestar a dos preguntas: ¿quién ganó la carrera espacial? ¿Por qué era importante la conquista del espacio? Las respuestas se pondrán en común posteriormente en el aula.</p>	20 min

<b>Sesión 4</b>	
<b>Actividad</b>	<b>Temporalización</b>
<p><b>Actividad innovadora 1</b></p>	50 min

<b>Sesión 5</b>	
<b>Actividad</b>	<b>Temporalización</b>
<p><b>Actividad 6:</b> Se va a trabajar el acceso de la mujer al mundo laboral a través del análisis de cartelera publicitaria y propagandística desde la Primera Guerra Mundial a la Segunda Guerra Mundial y posguerra, para ver el cambio de rol y de imagen que se fue dando a medida que la mano de obra femenina era necesaria para mantener la economía de guerra y por los cambios sociales que se fueron produciendo en este periodo. Las imágenes se comentarán de manera conjunta entre toda el aula, y se trabaja así el uso de fuentes históricas, la empatía histórica y elementos transversales como la igualdad o la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Tendrán que realizar un ensayo individual sobre las consecuencias del acceso al mundo laboral por parte de las mujeres.</p>	10 min



**Actividad 7:** Se utilizarán fuentes primarias audiovisuales y sobre todo fotográficas de la época para ilustrar cuales fueron los antecedentes y los factores desencadenantes del proceso descolonizador, para ir construyendo el conocimiento de manera cooperativa con los estudiantes y la facilitación del profesor. Así se podrán ir explicando cuáles fueron las causas y las influencias que hicieron posible la descolonización. Por grupos tendrán que ordenarlas y resumirlas. Con esta actividad se pretende reforzar las capacidades de aprender a aprender, la adquisición del razonamiento multicausal, lógico y reflexivo.













40 min

**Sesión 6**

Actividad	Temporalización
Actividad innovadora 2	

Sesión 7	
Actividad	Temporalización
<p><b>Actividad 8:</b> Los alumnos tendrán que realizar un trabajo de investigación individual. Para ello realizarán un trabajo de síntesis previa lectura de distintos textos entregados por el profesor. Consistirá en un listado de países cada uno con sus fuentes, y tendrán que explicar cómo fue su proceso de descolonización, atendiendo a los antecedentes, a los hechos más importantes de su descolonización y a las consecuencias para el país. Se mezclan fuentes secundarias más sencillas de comprender, artículos periodísticos y algún artículo científico para que se acostumbren a su lectura. Además de los propuestos, si así lo consideran, pueden utilizar otros que ellos consideren apropiados siempre que los citen correctamente en la bibliografía. El objetivo es que se ejerciten en la labor del historiador sobre fuentes secundarias. El listado de países es el siguiente:</p> <p>Indonesia: <i>Historia de Indonesia</i>, Wikipedia; Pastor Beato, N. <i>Descolonización y Guerra Fría en la independencia de Indonesia</i>; Holanda <i>investigará su oscuro pasado colonial en Indonesia</i>, El País.</p> <p>Sudáfrica: <i>Sudáfrica</i>, Wikipedia; Vaquero, C. <i>Nelson Mandela, violencia y no violencia en el desmantelamiento del apartheid en Sudáfrica; 1993, el año en el que murió el Apartheid</i>, El Tiempo.</p> <p>Israel: <i>Historia del Estado de Israel</i>, Wikipedia; Brunetto, M. J. <i>El proceso de creación del Estado de Israel: ¿Origen político de un conflicto sin fin en la región del cercano oriente?</i>; <i>Historia de Israel</i>, El Mundo</p> <p>Burkina Faso: <i>Historia de Burkina Faso</i>, Wikipedia; Thomas Sankara, <i>tragedia y leyenda</i>, El País, <i>¿Por qué reina el caos en Burkina Faso?</i>, ABC</p>	Trabajo individual fuera de aula

Sesión 8	
Actividad	Temporalización
<p><b>Actividad 9:</b> Trabajar de manera grupal y cooperativa con grupos de discusión para tratar las causas del subdesarrollo, reflexionando sobre preguntas concretas que se les harán, que deberán resumir y poner por escrito. Posteriormente se pondrán todas las respuestas en común para extraer conclusiones. Es una actividad de reflexión sobre las causalidades y las consecuencias en la historia, el desarrollo de los procesos históricos, y para tratar temas transversales como los derechos humanos, la igualdad y la solidaridad o la cultura de paz. Las preguntas que lanzará el profesor son las siguientes: ¿Qué es subdesarrollo? ¿Qué es el desarrollo? ¿Por qué hay países subdesarrollados? ¿Se puede revertir el subdesarrollo?</p>	20 min
<p><b>Actividad 10:</b> Ante la explicación de los contenidos relacionados con la crisis del petróleo se realizará un debate en aula sobre la relación existente entre la crisis del año 1973 y la deuda externa que sigue afectando en la actualidad a muchos países en vías de desarrollo, antiguas colonias en gran parte, de África, Asia y América.</p>	10min

<b>Sesión 9</b>	
<b>Actividad</b>	<b>Temporalización</b>
<b>Actividad Innovadora 3: Actividad de Refuerzo de la Unidad</b>	50 min

### **3. Instrumentos, métodos de evaluación y criterios de calificación.**

En el apartado f) de la primera parte de la programación se indica la distribución de los distintos instrumentos de evaluación que van a utilizarse y el peso específico de cada uno para la evaluación de la programación didáctica. El portfolio sería un 15% de la evaluación, los trabajos el 20%, la ficha de observación un 15% y el examen el 50% restante. Para esta unidad didáctica se va a indicar el instrumento específico que va a evaluar cada uno de los estándares de aprendizaje, teniendo en cuenta que el peso específico que cada uno de los instrumentos tenía para toda la programación se mantiene para esta unidad didáctica, es decir, mantenemos el porcentaje de cada uno de los instrumentos que van a evaluar el desempeño del alumnado en esta unidad.

En la tabla que relaciona los estándares de aprendizaje con los instrumentos que se encuentra a continuación también se han puesto en cursiva aquellos estándares que no aparecen en el currículo oficial, y se han puesto en negrita las competencias básicas, aquellas a las que damos más importancia y que ellas solas tienen que tener un peso de 50% de toda la evaluación de la unidad didáctica.

Estándar de aprendizaje	Instrumentos de evaluación			
	Portfolio (15%)	Trabajo (20%)	Ficha de observación (15%)	Examen (50%)
<i>Identifica los países que pertenecen a cada uno de los dos grandes bloques</i>			X	
<i>Explica las características del plan de reconstrucción de Europa Occidental: Plan Marshall</i>			X	
<i>Comprende la trascendencia de la Declaración Universal de los Derechos Humanos</i>	X			
<i>Explica las causas y consecuencias de la construcción del Muro de Berlín</i>			X	
<b>1.1. Utilizando fuentes históricas e historiográficas, explica algunos de los conflictos enmarcados en la época de la guerra fría. (B7)</b>				X
<b>2.1. Describe las consecuencias de la guerra del Vietnam. (B7)</b>				X
<i>Identifica los aspectos más importantes de la carrera armamentística y la carrera espacial</i>			X	
<i>Describe las principales características de los otros escenarios del conflicto: la Guerra Fría cultural</i>			X	
<b>1.2. Explica los avances del Welfare State en Europa. (B7)</b>				X
1.3. Reconoce los cambios sociales derivados de la incorporación de la mujer al trabajo asalariado. (B7)		X		
<i>Explica el impacto de la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa en el proceso descolonizador</i>	X			
<i>Comprende los factores internos que causaron la descolonización: cambios demográficos, cambios económicos, cambios ideológicos y nacionalismo, cambio de la opinión pública</i>	X			
<i>Describe los factores externos que causaron la descolonización: la Segunda Guerra Mundial, la Guerra Fría, la creación de Naciones Unidas, países no alineados.</i>	X			

<i>Describe la actitud de la metrópoli ante el proceso emancipador según su contexto</i>				X	
<i>Identifica las características generales de cada una de las etapas de este proceso: Antecedentes (1919-1945), etapa de 1945-1956, etapa de 1956-1975, etapa de 1975-1991, y espacios sin descolonizar</i>				X	
<b>5.1. Describe los hechos relevantes del proceso descolonizador. (B6)</b>			X		
<b>6.1. Distingue entre contextos diferentes del mismo proceso, p.ej., África Sub-Sahariana (1950s.60s) y la India (1947). (B6)</b>			X		
<i>Explica los fenómenos del neocolonialismo y el subdesarrollo</i>		X			
<b>4.1. Compara la crisis energética de 1973 con la financiera de 2008. (B7)</b>					X

#### 4. Materiales y recursos.

A continuación se presentan los materiales que se han utilizado para las actividades de esta unidad didáctica. No están incluidos aquellas fuentes y recursos que se han utilizado para las actividades innovadoras, que aparecerán reflejados cuando se desarrollen más adelante. Siguiendo la misma línea que para la programación explicada en la primera parte para esta unidad se han utilizado una gran variedad distinta de recursos, combinando fuentes primarias con secundarias y dándole especial relevancia a los productos culturales de la época.

Recursos y materiales	
Documental	Sesión
Discurso de George Marshall en la Universidad de Harvard del 6 de junio de 1947 < <a href="http://www.historiasiglo20.org/TEXT/planmarshall.htm">http://www.historiasiglo20.org/TEXT/planmarshall.htm</a> >	1
Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948 < <a href="https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/">https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/</a> >	
Texto discurso <i>Ich bin ein berliner</i> , John F. Kennedy, 1963, en elpais.com 2011 < <a href="https://cincodias.elpais.com/cincodias/2013/07/26/sentidos/1374867026_220430.html">https://cincodias.elpais.com/cincodias/2013/07/26/sentidos/1374867026_220430.html</a> >	2
Bibliográficas	
Pastor Beato, N. (2013), <i>Descolonización y Guerra Fría en la independencia de Indonesia</i> Ab Initio: Revista digital para estudiantes de Historia, ISSN-e 2172-671X, Año 4, Nº. 8, págs. 121-138 < <a href="https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4517376">https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4517376</a> >	7
Vaquero, C. (2014) <i>Nelson Mandela, violencia y no violencia en el desmantelamiento del apartheid en Sudáfrica</i> , Página abierta, ISSN 1132-8886, Nº. 230 (Enero-febrero), 2014, pág. 52 < <a href="https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4682295">https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4682295</a> >	
Brunetto, M. J. (2014) <i>El proceso de creación del Estado de Israel: ¿Origen político de un conflicto sin fin en la región del cercano oriente?</i> . Revista De La Facultad De Derecho, (25), 75-102 < <a href="https://revista.fder.edu.uy/index.php/rfd/article/view/165/171">https://revista.fder.edu.uy/index.php/rfd/article/view/165/171</a> >	
Audiovisuales	
<i>Alemania año cero</i> , Roberto Rossellini, 1948 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=JKmZEM_OYwM">https://www.youtube.com/watch?v=JKmZEM_OYwM</a> >	1
Video histórico de la construcción del muro de Berlín < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=OudluL0hYfg">https://www.youtube.com/watch?v=OudluL0hYfg</a> >	2
Video discurso <i>Ich bin ein berliner</i> , John F. Kennedy, 1963 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=zVg_bGfk_O4">https://www.youtube.com/watch?v=zVg_bGfk_O4</a> >	
<i>Lanzamiento del sputnik 1</i> , 4 de octubre de 1957 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=s9tNXolZ_M">https://www.youtube.com/watch?v=s9tNXolZ_M</a> >	3
<i>Video del Vostok y Yuri Gagarin en la primera orbita a la Tierra</i> , 12 abril, 1961 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=s1MUhaVKLKA">https://www.youtube.com/watch?v=s1MUhaVKLKA</a> >	
Retransmisión de la llegada a la luna, 20 julio 1969 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=yOFsdFvHPak">https://www.youtube.com/watch?v=yOFsdFvHPak</a> >	
Fotográficas	
Fotografía <i>La niña del Napalm</i> , Nick Ut, 1972 < <a href="https://www.photolari.com/se-retira-nick-ut-autor-de-la-legendaria-fotografia-the-napalm-girl/">https://www.photolari.com/se-retira-nick-ut-autor-de-la-legendaria-fotografia-the-napalm-girl/</a> >	2
Fotografía <i>La ejecución de Saigón</i> , Eddie Adams, 1968 < <a href="https://www.bbc.com/mundo/video_fotos/2015/04/150429_fotos_vietnam_aniversario_caida_saigon_ig">https://www.bbc.com/mundo/video_fotos/2015/04/150429_fotos_vietnam_aniversario_caida_saigon_ig</a> >	

Fotografía <i>Reaching Out</i> , Larry Burrows, 1966 < <a href="https://time.com/vietnam-photos/">https://time.com/vietnam-photos/</a> >	
Fotografía 111-SC-647323; <i>Vietnam....A Sky Trooper from the 1st Cavalry Division (Airmobile) keeps track of the time he has left on his "short time" helmet, while participating in Operation Pershing, near Bong Son</i> ; 1968; Photographs of American Military Activities, ca. 1918 - ca. 1981; Records of the Office of the Chief Signal Officer, Record Group 111; National Archives at College Park, College Park, MD. < <a href="https://www.docsteach.org/documents/document/time-left-helmet">https://www.docsteach.org/documents/document/time-left-helmet</a> >	
Fotografía <i>Young guerrillas wear grenades at their belts</i> , John Sochurek, 1954, The LIFE Picture Collection < <a href="https://time.com/vietnam-photos/">https://time.com/vietnam-photos/</a> >	
Fotografía de Art Greenspon, 1968, AP < <a href="https://time.com/vietnam-photos/">https://time.com/vietnam-photos/</a> >	
Fotografía, <i>A group of colonial soldiers from the Punjab region of India</i> , 1917, Francia, Jean-Baptiste Tournassoud < <a href="https://www.pinterest.es/pin/611926668102607419/">https://www.pinterest.es/pin/611926668102607419/</a> >	
Fotografía, <i>Woodrow Wilson</i> , 1912 < <a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Catorce_Puntos#/media/Archivo:President_Woodrow_Wilson_portrait_December_2_1912.jpg">https://es.wikipedia.org/wiki/Catorce_Puntos#/media/Archivo:President_Woodrow_Wilson_portrait_December_2_1912.jpg</a> >	
Fotografía, <i>esclavos en el Estado Libre del Congo</i> , 1900 < <a href="https://www.pinterest.es/pin/593982638326251277/">https://www.pinterest.es/pin/593982638326251277/</a> >	5
Fotografía, <i>Primera reunión del Congreso Nacional Indio</i> , 1885 < <a href="https://en.wikipedia.org/wiki/File:1st_INC1885.jpg">https://en.wikipedia.org/wiki/File:1st_INC1885.jpg</a> >	
Fotografía, <i>Eleonore Roosevelt y la Declaración de los Derechos Humanos</i> , 1948 < <a href="https://www.un.org/es/observances/human-rights-day/women-who-shaped-the-universal-declaration">https://www.un.org/es/observances/human-rights-day/women-who-shaped-the-universal-declaration</a> >	
Fotografía, <i>Acreditaciones de la Conferencia de Bandung</i> , 1955 < <a href="https://awcungeneva.com/2012/08/27/does-non-aligned-movement-still-matter/">https://awcungeneva.com/2012/08/27/does-non-aligned-movement-still-matter/</a> >	
<b>Propaganda, cartelera, caricaturas, ilustraciones</b>	<b>Sesión</b>
Poster propagandístico, <i>For Every Fighter A Women Worker</i> , 1918, YMCA < <a href="https://www.pinterest.es/pin/570620215256648386/">https://www.pinterest.es/pin/570620215256648386/</a> >	
Poster propagandístico, <i>We'll have lots to eat this winter, won't we Mother?" : grow your own, can your own</i> , 1943, < <a href="https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc556/">https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc556/</a> >	
Poster propagandístico, <i>Don't let anything happen to them</i> , Office for Emergency Management. War Production Board, 1942 < <a href="https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Don%27t_let_anything_happen_to_them%5E_Keep_%60em_firing%5E_-_NARA_-_534904.jpg">https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Don%27t_let_anything_happen_to_them%5E_Keep_%60em_firing%5E_-_NARA_-_534904.jpg</a> >	
Poster propagandístico, <i>The Price? YOU...Will Pay It!</i> , First Air Force, 1942, < <a href="https://oberlinlibstaff.com/omeka_hist244/items/show/111">https://oberlinlibstaff.com/omeka_hist244/items/show/111</a> >	5
Poster propagandístico, <i>Women of Britain come into the factories</i> , 1941 < <a href="https://www.iwm.org.uk/collections/item/object/38928">https://www.iwm.org.uk/collections/item/object/38928</a> >	
Publicidad <i>Rosie, the riveteer, we can do it!</i> , publicidad de Westinghouse electric, 1943 < <a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Rosie_the_Riveter#/media/Archivo:We_Can_Do_It!.jpg">https://es.wikipedia.org/wiki/Rosie_the_Riveter#/media/Archivo:We_Can_Do_It!.jpg</a> >	
Poster <i>Do the job he left behind</i> , Office for Emergency Management. Office of War Information. Domestic Operations Branch. Bureau of Special Services, 1943 < <a href="https://journals.openedition.org/transatlantica/9725">https://journals.openedition.org/transatlantica/9725</a> >	
<i>Anuncio You'll feel like a queen in your kitchen</i> , de Frigidaire, 1959 < <a href="https://i.pinimg.com/originals/7f/db/ea/7fdbea25ce5ed7598f1f4d6aea80aab7.jpg">https://i.pinimg.com/originals/7f/db/ea/7fdbea25ce5ed7598f1f4d6aea80aab7.jpg</a> >	
Poster propagandístico, <i>Together</i> , Ministry of Information, 1939 < <a href="https://en.wikipedia.org/wiki/British_Empire_in_World_War_II#/media/File:Together_Art.I_WMPST3158.jpg">https://en.wikipedia.org/wiki/British_Empire_in_World_War_II#/media/File:Together_Art.I_WMPST3158.jpg</a> >	5
<i>Propaganda de la CGTU en el aniversario de la conquista de Argelia</i> , años 30 < <a href="https://www.pinterest.es/pin/363454632404481316/">https://www.pinterest.es/pin/363454632404481316/</a> >	
Caricatura, <i>Guerra Fría</i> , Plantú < <a href="https://www.pinterest.es/pin/691724823991891745/">https://www.pinterest.es/pin/691724823991891745/</a> >	
<b>Digital</b>	<b>Sesión</b>
Historia de la Declaración Universal de los Derechos Humanos < <a href="https://www.un.org/es/sections/universal-declaration/history-document/index.html">https://www.un.org/es/sections/universal-declaration/history-document/index.html</a> >	1
<i>Historia de Indonesia</i> , Wikipedia < <a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Historia_de_Indonesia">https://es.wikipedia.org/wiki/Historia_de_Indonesia</a> >	
<i>Sudáfrica</i> , Wikipedia < <a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Sud%C3%A1frica">https://es.wikipedia.org/wiki/Sud%C3%A1frica</a> >	7
<i>Historia del Estado de Israel</i> , Wikipedia	

< <a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Historia_del_estado_de_Israel">https://es.wikipedia.org/wiki/Historia del Estado de Israel</a> >	
Historia de Burkina Faso, Wikipedia < <a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Historia_de_Burkina_Faso">https://es.wikipedia.org/wiki/Historia de Burkina Faso</a> >	
<b>Periodística</b>	
<i>Holanda investigará su oscuro pasado colonial en Indonesia</i> , El País, 2012 < <a href="https://elpais.com/internacional/2016/12/02/actualidad/1480696063_634660.html">https://elpais.com/internacional/2016/12/02/actualidad/1480696063_634660.html</a> >	7
<i>1993, el año en que murió el Apartheid</i> , El Tiempo < <a href="https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-282410">https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-282410</a> >	
<i>Historia de Israel</i> , El Mundo < <a href="https://www.elmundo.es/especiales/2001/02/internacional/israel2001/historia.html">https://www.elmundo.es/especiales/2001/02/internacional/israel2001/historia.html</a> >	
<i>Thomas Sankara: tragedia y leyenda</i> , El País < <a href="https://elpais.com/elpais/2017/10/12/afrika_no_es_un_pais/1507796342_778311.html">https://elpais.com/elpais/2017/10/12/afrika_no_es_un_pais/1507796342_778311.html</a> >	
<i>¿Por qué reina el caos en Burkina Faso?</i> , ABC < <a href="https://www.abc.es/internacional/20141031/abci-burkina-201410302009.html?ref=https://www.google.com">https://www.abc.es/internacional/20141031/abci-burkina-201410302009.html?ref=https://www.google.com</a> >	

Materiales bibliográficos para la actualización científico docente de la unidad didáctica:

Aracil, R. et al (1998), *El mundo actual. De la Segunda Guerra Mundial hasta nuestros días*, Ed. Universidad de Barcelona.

Chamberlain, M.E. (1997) *La descolonización. La caída de los imperios europeos*. Ed. Ariel. Barcelona, España.

Díez Espinosa, J.R, Martín de la Guardia, R., Martínez de Salinas, M.L., Pelaz López, J.V, Pérez López, P., Pérez Sánchez, G. (2006). *Historia del mundo actual (desde 1945 hasta nuestros días)*. Ediciones Universidad de Valladolid.

Fontana, J. (2011), *Por el bien del Imperio. Una historia del mundo desde 1945*, Ediciones de Pasado y Presente, Barcelona, España.

Hobsbawm, E. (1998) *Historia del siglo XX*. Ed. Crítica, Buenos Aires, Argentina.

Martínez Carreras, J.U. (1987), *Historia de la descolonización (1919-1986) Las independencias de Asia y África*. Ed. Istmo, Madrid, España.

Miege, J.L. (1980), *Expansión europea y descolonización de 1870 hasta nuestros días*. Ed. Labor. Colección Nueva Clío, la historia y sus problemas. Barcelona, España.

Pereira Castañares, J.C. (1997) *Los orígenes de la Guerra Fría*. Ed. Arco, Madrid.

Powaski, R. E. (2000) *La Guerra Fría. Estados Unidos y la Unión Soviética 1917-1991*. Ed. Crítica, Barcelona, España.

Swift, J. (2008) *Atlas histórico de la Guerra Fría*, Ed. Akal, Madrid, España.

## 5. Actividades de Innovación Educativa.

### Actividad 1: ¿Qué estamos viendo?

#### Justificación y objetivos:

En la descripción del área de conocimiento de geografía e historia que se hace en la ORDEN EDU/362/2015 de Castilla y León (ORDEN EDU/362/2015, 2015, pp. 32141) se indica explícitamente que deberá transmitirse un conocimiento artístico que permita comprender su importancia como objeto de transmisión cultural y de valores en las distintas sociedades. Se pone en énfasis igualmente la importancia de la adquisición de destrezas tales como comunicación, análisis y gestión de la información o capacidad de razonamiento.

Además, en ese mismo documento se indica que la metodología a emplear “ha de otorgar un protagonismo especial a la práctica directa mediante la utilización de recursos didácticos específicos, con el fin de que el alumno observe e interprete los hechos geográficos, históricos y artísticos a través de textos, imágenes, mapas o informaciones estadísticas” (ORDEN EDU/362/2015, 2015, pp. 32142), con el uso de metodologías activas, que se pretenden usar para la actividad. Esta actividad, igualmente, sigue la recomendación de potenciar el pensamiento lógico y de interrelación, y capacitarlos para realizar análisis de las causas de los distintos momentos del pasado. Fomenta la reflexión colectiva sobre determinados productos del pasado y por lo tanto a la adquisición de pensamiento histórico.

Esta actividad además se alinea con el estándar de aprendizaje de la unidad didáctica *Describe las principales características de los otros escenarios del conflicto: la Guerra Fría cultural*.

El **objetivo principal** de la propuesta es que se produzca un proceso de aprendizaje en el alumno sobre lo que significó el conflicto de la Guerra Fría a través de recursos que no son utilizados habitualmente en aula para estos contenidos, los productos culturales y

en especial de la cultura pop, responsables en gran parte de la visión que ha tenido o tiene la ciudadanía de distintos procesos históricos. Estamos tratando unos años en los que se produjo una enorme extensión de los medios de comunicación de masas, lo que nos permite disponer de muchos de estos productos en distintos formatos: video, audio, etc. Estos recursos pueden mostrar cómo la sociedad del momento percibía los distintos cambios históricos y políticos que se iban produciendo y cuál era la valoración que hacía de los mismos. El caso de canciones es porque “sirve de apoyo para la comprensión del pasado a partir de estimular inicialmente las emociones de los estudiantes” (Martínez Zapata, I, 2013, pp. 471). El uso de cantautores, que ya tienen una intencionalidad educativa o informativa por su propia naturaleza, hace que sea más sencillo utilizar estos recursos en una actividad de aula (Torrego, L., 2005, pp. 234). De la misma manera, el cine, como transmisor de valores e ideas, puede ser un buen recurso para desarrollar el pensamiento crítico (Cabañero, V., 2018, pp. 640), y “su correcto enfoque y aplicación didáctica, favorece una mayor participación del alumnado y le otorga un mayor protagonismo en la construcción de los contenidos de aprendizaje” (López, M., 2013, pp. 479). El uso de estos recursos va dirigido a la activación de conocimientos previos ya que en el momento en que llegue esta sesión con esta actividad ya se habrá tratado en aula utilizando distintas metodologías los procesos políticos y económicos con más trascendencia de este periodo. El uso de estos recursos culturales les obligará a activar esos contenidos ya tratados y ponerlos en relación con lo que están viendo, haciendo que el aprendizaje de estos aspectos sociales y culturales de este periodo sea mucho más significativo.

Los *objetivos secundarios* son acercar el manejo de las metodologías históricas al alumnado ya que van a tener que enfrentarse a distintas fuentes para obtener unas conclusiones; también el trabajo sobre las capacidades competenciales como la competencia social y cívica, al tener que trabajar en equipo para poder contrastar sus percepciones de manera que se alcance una mejor comprensión entre todos y a través del intercambio de ideas para poner a prueba la lógica de su argumentación; también el desarrollo competencial de aprender a aprender e incentivar la curiosidad o la motivación al potenciar el uso de audiovisuales y otros materiales más cercanos y a los que están habituados, así como a temas que puede que les haya generado un interés previo, como la cinematografía, música o el deporte.

Se utiliza una **metodología** activa cooperativa ya que para llegar a la solución tienen que reflexionar sobre lo que están viendo. Si es una reflexión conjunta es más fácil que lleguen a un buen razonamiento que si lo realizaran de manera individual.

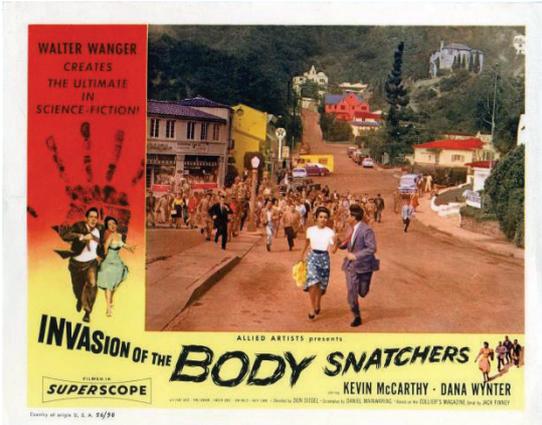
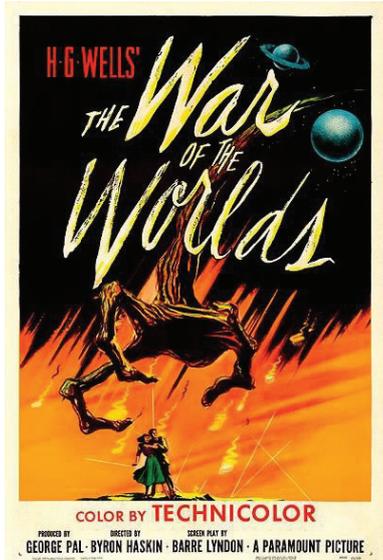
*Descripción:*

Los alumnos trabajarán mediante agrupación flexible y a cada grupo se le pasará un folio con todas las preguntas de esta actividad separadas por un breve espacio para su respuesta. Posteriormente siguiendo el mismo orden mostrado a continuación se irá exponiendo por parte del profesor una contextualización por cada una de las categorías de productos culturales, así como fragmentos de video, audio y/o texto. Se dedicarán 10 minutos para cada una de las categorías, para su exposición y reflexión y plasmación sobre el folio. Pasado ese tiempo, se pasaría al siguiente producto.

Los productos que se presenta a los estudiantes son cinematográficos, musicales, literarios, pictóricos y deportivos. Se presenta de manera secuenciada, primero exponiéndose verbalmente un breve contexto del producto para luego mostrarlo y hacer unas preguntas. Los alumnos no tienen por qué responder correctamente ya que los objetivos van encaminados a activación de conocimientos previos y a aspectos metodológicos y competenciales.

Se realizará en una sesión de 50 minutos, cuando terminen de reflexionar y anoten las respuestas entregarán al profesor el folio que han rellenado y en la siguiente sesión el profesor les entregará su actividad más la corrección.

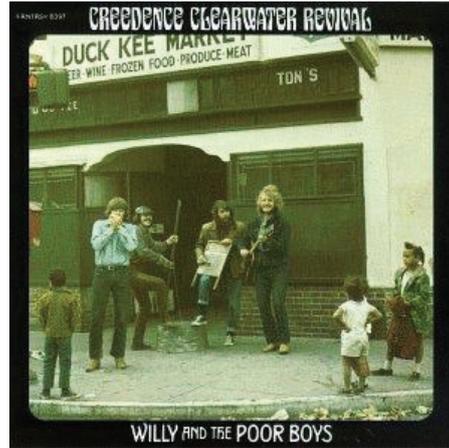
**Cine: El cine de ciencia ficción norteamericano de los años 50**

	
<p><i>La invasión de los ladrones de cuerpos</i>, Don Siegel, 1956</p>	<p><i>La guerra de los mundos</i>, Byron Haskin, 1953</p>
<p><b>Contexto:</b> El cine de ciencia ficción norteamericano de los años 50, producciones de serie B en su mayoría, fue uno de los géneros donde se experimentó más la propaganda anticomunista durante la Guerra Fría, al poder usar con mayor libertad recursos simbólicos. Era un tipo de propaganda más sutil, a la vez que estaba integrada en productos de entretenimiento de consumo masivo, sobre todo entre el sector más joven de la población. La propaganda había evolucionado. Ya no nos decía de manera explícita qué era lo que había que pensar, sino que jugaban con la fantasía y la ficción para presentar un modo de vida y unos antagonistas y protagonistas que pueden ser asimilados con los valores de cada uno de los bloques involucrados en la Guerra Fría.</p>	
<p><b>Pregunta:</b> Tras ver los dos vídeos, ¿creéis que podéis identificar la propaganda? ¿De qué manera se vincula al conflicto político de la Guerra Fría lo que cuentan las películas?</p>	
<p><b>Respuesta:</b> El caso de la película <i>La invasión de los ladrones de cuerpos</i>, uno de los clásicos de ciencia ficción de serie B de los años 50, siempre se pone como ejemplo de la propaganda cinematográfica en la Guerra Fría, aunque cada vez hay más voces que en realidad era una crítica contra el McCarthismo. La propaganda estaba en el argumento de la película, en la que alienígenas, asimilados a los soviéticos o comunistas en general, crean dobles idénticos de personas, asumiendo su aspecto e infiltrándose en la sociedad. Don Siegel realiza una obra maestra del género y parece razonable pensar que puede haber una segunda lectura. En cualquier caso se ha incluido por ser el ejemplo clásico. En el caso de la primera adaptación cinematográfica de <i>La guerra de los mundos</i>, que se aleja de la novela de H. G. Wells, queda mucho más claro el intento de asimilar la invasión de los marcianos con la invasión comunista. El hecho de que Marte sea el planeta rojo, el hecho de que es el ejército el encargado de hacerse cargo de la situación, el papel de la iglesia y la religión.</p>	

**Música: De la destrucción mutua asegurada a la Guerra de Vietnam**



*We will all go together when we go*, Tom Lehrer  
**Letra Anexo 1.**



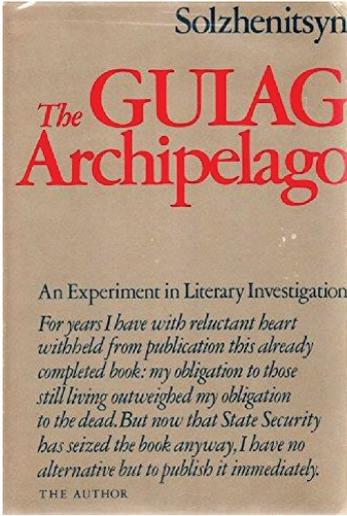
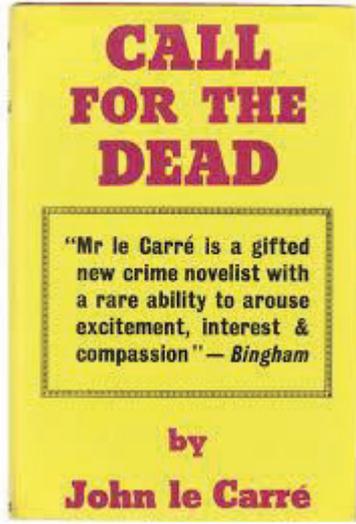
*Fortunate Son*, Creedence Clearwater Revival  
**Letra Anexo 2**

**Contexto:** Durante la Guerra Fría los medios de comunicación como la radio y la televisión eran ya muy populares. Esto ayudó a la difusión masiva de la música, un tipo de música popular que en algunos momentos no se alineó necesariamente con la ideología hegemónica, sino que se usaba para expresar el descontento de algunos sectores de la población. Esto se vio mucho más claro sobre todo a partir de los años 60, cuando empezaron a surgir en Estados Unidos tanto cantautores como grupos musicales de jóvenes que, siguiendo el descontento general, realizaban canciones con letras contrarias a muchas de las políticas que se estaban viviendo y que les afectaba de manera directa.

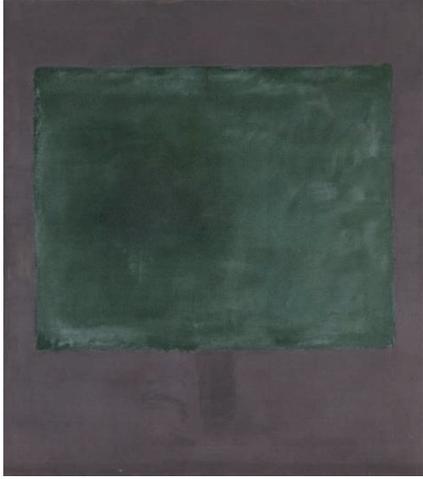
**Pregunta:** Se les entrega la letra en inglés y la traducción al español de ambas canciones, para que puedan leer qué se dice, y se pregunta lo siguiente: ¿Cuál es el tema que tratan cada una de las dos canciones? ¿De qué manera se relaciona con los sucesos políticos de la Guerra Fría?

**Respuesta:** Tom Lehrer, uno de los primeros cantautores de canción protesta en Estados Unidos, utilizaba la sátira para criticar la realidad en sus canciones, muchas veces con mucho sentido del humor. Esto sucede en esta canción, trata de qué pasará si existe una guerra nuclear y se cumpla la doctrina de destrucción mutua asegurada. No hay que preocuparse por nada, porque cuando haya una guerra nuclear, todos desapareceremos a la vez, acompañado de una alegre música. Es una muestra del miedo real a un conflicto nuclear durante buena parte de la Guerra Fría. La otra canción es de la Creedence Clearwater Revival, una de las bandas de rock estadounidenses más influyentes durante los años 60 y 70. Su tema *Fortunate Son* es prácticamente el himno de los soldados norteamericanos durante la Guerra de Vietnam, y la banda sonora del conflicto para el mundo occidental. La canción, del año 1969, trata de alguien que está siendo reclutado para ir a la guerra...pero no se hijo de nadie importante ni millonario. No hace referencia de manera explícita a la Guerra de Vietnam en ningún caso, pero teniendo en cuenta el año en que fue editada y a las propias declaraciones de sus autores se refiere directamente a este conflicto y al elitismo de determinados sectores de la población norteamericana que no se tenían que enfrentar a los mismos problemas que los no privilegiados.

**Literatura: Los campos de concentración y la literatura de espías**

	
<p><i>Archipiélago Gulag</i>, Solzhenitsyn, 1973 <b>Texto Anexo 3</b></p>	<p><i>Llamada para el muerto</i>, John Le Carré, 1961 <b>Texto Anexo 4</b></p>
<p><b>Contexto:</b> La literatura fue uno de los campos de batalla de la Guerra Fría más interesantes. Por un lado la literatura soviética en este periodo es importantísima, con varios premios nobel como Boris Pasternak, autor de Doctor Zhivago, obligado a rechazar el premio por la URSS, Mijail Sholoyov y Aleksandr Solzhenitsyn. Éste último tuvo muchos problemas con las autoridades soviéticas. En el caso occidental, hay literatura de todo tipo, pero fueron dos géneros, la literatura de ciencia ficción y la de espías, la que más se desarrolló y más vinculación tuvo con la Guerra Fría. La literatura de espías se constituye como un género propio en este momento gracias a varios autores que, en muchos casos, fueron ellos mismos espías antes de triunfar en las letras.</p>	
<p><b>Preguntas:</b> ¿Qué cuenta el libro Archipiélago Gulag? ¿Qué crees que le pasó a su autor tras la publicación? ¿crees que lo que relata John Le Carré y cómo lo relata tiene que ver con lo que pasaba en la realidad?</p>	
<p><b>Respuesta:</b> El libro cuenta distintas experiencias, tanto del autor como de otros prisioneros, en distintos gulags, acrónimos para designar a la Dirección de Campos de Trabajo soviéticos y que posteriormente se conocería con ese nombre a los campos de trabajo en sí. Solzhenitsyn, que había vivido en primera persona un gulag, tuvo muchos problemas con la publicación de Archipiélago gulag. Cuando finalmente fue publicado en circunstancias muy complicadas, fue expulsado de la URSS y le retiraron su nacionalidad. John Le Carré fue durante muchos años espía del MI6, la inteligencia británica, y todavía ejercía esa profesión en el momento de publicarse su primera novela. Aunque es posible que mucho estuviera ficcionado no sería sorprendente que algunas de las metodologías que expone fueran bastante acercadas a la realidad.</p>	

**Artes plásticas: expresionismo abstracto vs realismo**



*Sin título (verde sobre morado), Rothko, 1961*

*En campos de paz, Andrei Milnikov, 1950*

**Contexto:** El expresionismo abstracto es un movimiento artístico que surge en Estados Unidos tras la Segunda Guerra Mundial. Algunos pintores de este movimiento son Pollock, De Kooning o Rothko. El realismo socialista por otro lado es un estilo artístico de la URSS y de otros países socialistas y que tuvo especial auge durante el estalinismo.

**Pregunta:** ¿Qué semejanzas y diferencias podéis percibir entre estas dos obras? ¿Cual de los dos estilos artísticos creéis que se acabó imponiendo?

**Respuesta:** El expresionismo abstracto es un estilo pictórico abstracto, muy dinámico, que da sensación de inacabado, suele ser de grandes dimensiones siempre, y o bien son monocromáticos, como Pollock, donde priman los trazos violentos, o bien son más cromáticos donde el color es el centro de la obra, como Rothko. El realismo socialista es un estilo pictórico más convencional en el que se intentan exaltar aspectos culturales e ideológicos de los países socialistas, representando a personas de clase obrera y trabajadora y escenas tradicionales.

Parece que la CIA, en su objetivo de ganar la Guerra Fría cultural, comisionó varias exposiciones, tanto en el MoMa de Nueva York como en otros espacios, para promocionar internacionalmente este arte. Parece que los artistas desconocían este mecenazgo.

### Deportes: El campo de batalla más mediático de la Guerra Fría



El gol de Marcelino en la final de la Eurocopa 1964, España vs URSS

Final Baloncesto en las Olimpiadas de Munich '72, URSS contra Estados Unidos

**Contexto:** La Copa de Europa de 1964 se celebró en su fase final en España y acabó enfrentando a la selección española contra la URSS. Era la segunda vez que se celebraba la Eurocopa, ganó España a la anterior campeona, la URSS. En las Olimpiadas de Munich en 1972, la final de baloncesto la ganó la

URSS contra Estados Unidos. Hubo polémica porque se permitió a los jugadores soviéticos repetir los tres segundos finales del partido argumentando que había habido un error en el cronometraje, los jueces lo aceptaron, y en metieron la canasta que les dio la victoria en ese tiempo.

**Pregunta:** ¿Creéis que la final de la Eurocopa generó expectación? ¿Por qué era tan importante para la URSS y Estados Unidos ganar la final de unas olimpiadas?

**Respuesta:** La URSS había ganado la anterior edición de la Copa de Europa en 1960 y la selección española se negó a jugar contra ellos en cuartos de final por motivos políticos: no les permitieron viajar a Moscú a los jugadores españoles, por las diferencias ideológicas entre ambos países. En la siguiente edición, celebrada en España en 1964, ambos equipos llegaron a la final y en esta ocasión España consiguió ganar por 2 a 1 a la selección soviética. Este partido causó una gran expectación y fue muy mediatizado y utilizado políticamente por el régimen de Franco. La final de baloncesto en las Olimpiadas de Munich fue muy polémica por permitir a los soviéticos a recuperar tiempo de partido, cuando consiguieron meter la canasta que les dio la victoria, actuación polémica a día de hoy. Los jugadores estadounidenses se negaron a recoger su medalla en la ceremonia y a día de hoy siguen sin recogerlas. El baloncesto es el deporte olímpico que más ha ganado Estados Unidos en su historia, prácticamente todas las finales jugadas. Mediáticamente era muy importante seguir manteniendo ese liderazgo, ya que los deportes eran televisados en todo el mundo y las Olimpiadas seguidas de manera masiva en todo el planeta.

#### *Estrategias de los estudiantes:*

Tienen que ser capaces de interrelacionar distintos elementos o al menos reflexionar sobre ellos y buscar las causas o contextos políticos que explican la existencia de todos estos productos culturales. La estrategia para llegar a la solución en este caso no puede ser simplemente la tenencia de conocimientos, sino activar un proceso de reflexión, mejor de manera cooperativa para que los estudiantes puedan probar la validez de su razonamiento.

#### *Materiales:*

Audiovisuales
Tráiler, <i>La invasión de los ladrones de cuerpos</i> , Don Siegel, 1956 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=V4jsWJcYg9I">https://www.youtube.com/watch?v=V4jsWJcYg9I</a> >
<i>La guerra de los mundos</i> , Byron Haskin, 1953 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=kMXlcvTzrgE">https://www.youtube.com/watch?v=kMXlcvTzrgE</a> >
Canción, <i>we will all go together when w ego</i> , Tom Lehrer < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=frAEmhqdLFs">https://www.youtube.com/watch?v=frAEmhqdLFs</a> >
Canción, <i>Fortunate son</i> , Creedence Clearwater Revival < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ec0XKhAHR5I">https://www.youtube.com/watch?v=ec0XKhAHR5I</a> >
Final Eurocopa España URSS, 1964 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=z6oKOOkgDRY">https://www.youtube.com/watch?v=z6oKOOkgDRY</a> >
Final Estados Unidos – URSS de baloncesto en las olimpiadas de Munich'72 < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ldyoTkX7Ypc">https://www.youtube.com/watch?v=ldyoTkX7Ypc</a> >
Literarios
Solzhenitsyn, Aleksandr (1973) <i>Archipiélago Gulag</i> < <a href="https://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/docs_especiais/docs/el_archipelago.pdf">https://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/docs_especiais/docs/el_archipelago.pdf</a> >
Le Carré, John (1961), <i>Llamada para el muerto</i> , lecturandia.com < <a href="https://docs.google.com/viewer?a=v&amp;pid=sites&amp;srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbXxwYWdpbmEzbGlicm9zfGd4OjRiNGIINGRkZjk0MjU3NTg">https://docs.google.com/viewer?a=v&amp;pid=sites&amp;srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbXxwYWdpbmEzbGlicm9zfGd4OjRiNGIINGRkZjk0MjU3NTg</a> >
Pictóricas
<i>Sin título (verde sobre morado)</i> , Rothko, 1961 < <a href="https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/rothko-mark/sin-titulo-verde-sobre-morado">https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/rothko-mark/sin-titulo-verde-sobre-morado</a> >

<i>En campos de paz</i> , Andrei Milnikov, 1950 < <a href="http://rmgallery.ru/es/148">http://rmgallery.ru/es/148</a> >
Cartelería cinematográfica
Cartel de <i>La invasión de los ladrones de cuerpos</i> , Don Siegel, 1956 < <a href="https://es.m.wikipedia.org/wiki/Archivo:InasvionOfTheBodySnatchers1956C.jpg">https://es.m.wikipedia.org/wiki/Archivo:InasvionOfTheBodySnatchers1956C.jpg</a> >
Cartel de <i>La guerra de los mundos</i> , de Byron Haskin, 1953 < <a href="https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_War_of_the_Worlds_(1953_film_poster).jpg">https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_War_of_the_Worlds_(1953_film_poster).jpg</a> >
Imágenes y fotografías
Fotografía promocional de Tom Lehrer < <a href="https://i.ytimg.com/vi/vvWZ4KcS63E/maxresdefault.jpg">https://i.ytimg.com/vi/vvWZ4KcS63E/maxresdefault.jpg</a> >
Portada disco Willy and the poor boys, Creedence Clearwater Revival < <a href="https://en.wikipedia.org/wiki/Willy_and_the_Poor_Boys#/media/File:Willy_and_the_poor_boys.jpg">https://en.wikipedia.org/wiki/Willy_and_the_Poor_Boys#/media/File:Willy_and_the_poor_boys.jpg</a> >
Portada original de <i>Llamada para un muerto</i> , de John Le Carré < <a href="https://en.wikipedia.org/wiki/Call_for_the_Dead#/media/File:CallForTheDead.jpg">https://en.wikipedia.org/wiki/Call_for_the_Dead#/media/File:CallForTheDead.jpg</a> >
Primera portada en inglés de <i>Archipiélago Gulag</i> , de Aleksandr Solzhenitsyn, < <a href="https://i.gr-assets.com/images/S/compressed.photo.goodreads.com/books/1565139555i/246422_UX3264_SS3264.jpg">https://i.gr-assets.com/images/S/compressed.photo.goodreads.com/books/1565139555i/246422_UX3264_SS3264.jpg</a> >
Imagen del gol de Marcelino en al final de la Eurocopa < <a href="https://as01.epimg.net/futbol/imagenes/2016/06/21/mas_futbol/1466493999_638202_1466494097_noticia_normal_recorte1.jpg">https://as01.epimg.net/futbol/imagenes/2016/06/21/mas_futbol/1466493999_638202_1466494097_noticia_normal_recorte1.jpg</a> >
Imagen de la final de URSS y Estados Unidos Munich'72 < <a href="https://www.infobae.com/new-resizer/TVT9sstAkBfmWOD2ccI5Szsc-7Q=/1920x1079/filters:format(jpg):quality(100)//s3.amazonaws.com/arc-wordpress-client-uploads/infobae-wp/wp-content/uploads/2018/01/06115202/final-de-basquet-de-Munich-de-1972-entre-EEUU-y-la-URSS-1920-4.jpg">https://www.infobae.com/new-resizer/TVT9sstAkBfmWOD2ccI5Szsc-7Q=/1920x1079/filters:format(jpg):quality(100)//s3.amazonaws.com/arc-wordpress-client-uploads/infobae-wp/wp-content/uploads/2018/01/06115202/final-de-basquet-de-Munich-de-1972-entre-EEUU-y-la-URSS-1920-4.jpg</a> >

#### Métodos de evaluación:

La actividad se va a evaluar mediante una ficha de observación para ver el desempeño competencial en los razonamientos y debates que empleen los estudiantes. Para evaluar a través de dicho instrumento se utilizará una rúbrica:

Indicadores de Logro	Deficiente 1	Mejorable 2	Satisfactorio 3	Excelente 4
El alumno relaciona un producto cultural con el contexto histórico en el que se realiza.				
El alumno utiliza correctamente el lenguaje oral y escrito en las actividades (CL)				
El alumno tiene una actitud positiva ante las actividades y ante la materia (AA)				
El alumno trata con respeto a sus compañeros y profesor y sabe trabajar de manera cooperativa (CSC)				
El alumno es capaz de expresar opiniones y sentimientos con respecto al arte y al patrimonio cultural (CEC)				

## Actividad 2: ¿Qué pasó en este país?

### *Justificación, objetivos y metodología:*

En el apartado dedicado a geografía e historia de en la ORDEN EDU/362/2015 de Castilla y León, se indica que en las clases de dicha asignatura la metodología a emplear debe dejar que los alumnos “observe e interprete los hechos geográficos, históricos y artísticos a través de textos, imágenes, mapas o informaciones estadísticas” (ORDEN EDU/362/2015, 2015, pp. 32142), que es lo que pretende hacer esta actividad, utilizando tablas y otros datos estadísticos, pequeños resúmenes históricos y biográficos e imágenes. Asimismo, se recomienda el uso de metodologías de indagación “a través de pequeños trabajos de investigación, bien individualmente o en grupos, favoreciendo la reflexión, la crítica, la elaboración de hipótesis y que cada uno asuma la responsabilidad de su aprendizaje” (ORDEN EDU/362/2015, 2015, pp. 32142), dirigidas en este caso, presentándose los recursos que deben sintetizar para obtener la respuesta. Aunque los recursos son adaptados y divulgativos, creo que es suficiente para una aproximación a la investigación histórica.

También se recomienda el uso de nuevas tecnologías y TICs en la orden y todos los estudiantes podrán acceder a los recursos necesarios para completar la actividad de manera digital a través de códigos QR que enlazan con recursos en formato pdf, a los que podrán acceder a través de su teléfono móvil durante el desarrollo de la actividad.

La actividad también sigue la sugerencia de la orden de potenciar el pensamiento lógico y de interrelación, y de incidir en la multicausalidad de los fenómenos históricos, “conocimiento de la evolución de las sociedades humanas a lo largo del tiempo, necesario para comprender el proceso de cambio y transformación de las mismas, la noción de permanencia y las múltiples interrelaciones de los factores que los determinan” (ORDEN EDU/362/2015, 2015, pp. 32141). Es una actividad que muestra relaciones causales entre un suceso histórico y el siguiente.

Esta actividad además se alinea con los estándares de aprendizaje *Describe la actitud de la metrópoli ante el proceso emancipador según su contexto, y Explica los fenómenos del neocolonialismo y el subdesarrollo.*

El **objetivo principal** es acercar a los estudiantes al pensamiento histórico y a la labor investigadora del historiador a través del trabajo con fuentes. La aproximación al

pensamiento histórico se haría a través de la secuenciación de procesos históricos multicausales a lo largo del tiempo, de manera que sean capaces de ver cómo los distintos hechos van produciendo distintas consecuencias continuadas en los distintos países seleccionados, todos ellos seleccionados porque su proceso descolonizador tuvo repercusiones a lo largo de las siguientes décadas. En lo que respecta a la labor investigadora, ésta será sencilla ya que no deja de ser una actividad contrarreloj a realizar en clase, pero al menos se consigue la consulta de distintas fuentes, su síntesis y extracción de conclusiones. Se ha intentado que las fuentes sean periodísticas o resúmenes adaptados por la facilidad de su comprensión debido precisamente a que es una actividad de aula, aunque también se han incluido algún texto histórico. El trabajo con prensa histórica requiere de aclaraciones previas a los estudiantes, para que sepan contextualizarlo en su momento socioeconómico y de esa manera puedan interpretar su información de manera correcta (Salinas, J. R., 2018, pp. 377)

El uso de estas fuentes también va encaminada al objetivo de *activación de conocimientos previos*. Ya se les ha impartido con anterioridad los contenidos relacionados con el imperialismo, así que ya saben de la existencia de imperios y de sus sistemas coloniales, desde los que construir el nuevo conocimiento a través de esta actividad y que este conocimiento sea significativo.

*Los objetivos secundarios* se centran en capacidades competenciales tales como la competencia social y cívica al trabajar cooperativamente para poder resolver la tarea usando la mejor estrategia posible al trabajar con fuentes diferentes: van a tener que repartirse el trabajo y hacer un trabajo de síntesis colaborativo. También la competencia de aprender a aprender al activarse la motivación por ser una actividad que permite incentivar la curiosidad de los estudiantes. También la capacidad digital si utilizan la información en formato digital en códigos QR que se les proporciona en cada uno de los pasos de la actividad.

En cuanto a **metodología** se ha recurrido a una estrategia del trabajo cooperativo gamificado para que los estudiantes se refuercen unos a otros en la labor investigadora y estén más motivados. El trabajo se presenta de manera correlativa para evitar que dividan el trabajo intentado seguir una estrategia más eficiente para ellos, que es la de contestar a las preguntas simultáneamente poniendo a los distintos estudiantes de su grupo a contestar distintas cartas a la vez. De esta manera, si no se les da la siguiente

hasta que no responden la primera, se obliga a que todos los estudiantes del grupo vean la evolución de los procesos históricos del país que les ha tocado desde la primera carta hasta el final.

La inclusión de imágenes, tanto fotografías históricas como banderas y mapas tiene también una doble función. Por un lado, localizar espacialmente los procesos históricos, algo que facilita su comprensión, como en el caso de los mapas.

*Descripción:*

Se divide la clase mediante agrupaciones flexibles. La actividad comienza cuando cada uno de los grupos escoge un color: amarillo, rojo, verde, azul y malva. Cada color está asociado a un país diferente. Primero se reparte una carta y una carpetilla con documentación a cada uno de los grupos, del color elegido. En la carta aparece tres preguntas, imágenes de apoyo y varios códigos QR enlazados a materiales y recursos que van a necesitar para responder las preguntas. Esos mismos materiales y recursos se encuentran impresos en la carpetilla, de manera que existe la opción de trabajar de manera analógica o digital. Cada grupo trabaja de manera autónoma y cuando tengan las respuestas tienen que anotarlas en una plantilla, pedir la corrección al profesor y, en el caso de que sea correcta, recibir una segunda carta con el mismo procedimiento. Cada equipo tendrá que resolver las preguntas de cuatro cartas de manera sucesiva. Tendrán toda la hora de clase, los 50 minutos, para resolver todas las preguntas.

Color equipo	País	Cartas
Amarillo	La India	Anexo 5
Rojo	Argelia	Anexo 6
Verde	Vietnam	Anexo 7
Azul	Congo	Anexo 8
Malva	Ruanda	Anexo 9

*Recursos y materiales:*

Las cartas son de elaboración propia, utilizando un generador de códigos QR y enlazándolos a la documentación previamente seleccionada y transformada en formato PDF accesible vía internet. Son recursos modificados y no se presentan de la misma manera que si se accede por internet. La fuente original online aparece en el propio

documento. Están acotados para que les resulte más sencillo trabajar con textos más cortos teniendo en cuenta que la actividad está limitada al tiempo de una sesión:

<b>Documentación del equipo amarillo: La India</b>
<a href="#">La línea Radcliffe</a>
<a href="#">La partición de la India</a>
<a href="#">La India: La independencia y la partición</a>
<a href="#">Noticia de la partición en La Vanguardia, 1947</a>
<a href="#">Biografía de Gandhi</a>
<a href="#">Mahatma Gandhi, biografía</a>
<a href="#">Biografía de Mahatma Gandhi</a>
<a href="#">Noticia del asesinato de Gandhi en La Vanguardia, 1948</a>
<a href="#">Noticia ensayo nuclear de la India en El País, 1998</a>
<a href="#">Noticia de las pruebas nucleares de Pakistán en El País, 1998</a>
<a href="#">Noticia de la escalada nuclear de ambas naciones en El País, 1998</a>
<a href="#">Noticia de las consecuencias globales de un conflicto nuclear entre ambos en la actualidad, en el ABC 2019</a>
<a href="#">Documento PDF con los datos del Banco Mundial de la India</a>
<a href="#">Documento PDF con los datos del Banco Mundial de España</a>
<b>Documentación del equipo rojo: Argelia</b>
<a href="#">La guerra de independencia de Argelia</a>
<a href="#">La guerra de Argelia, 1954-1962</a>
<a href="#">Noticia de La Vanguardia de la independencia de Argelia, 1962</a>
<a href="#">Los acuerdos de Evian 1962</a>
<a href="#">Noticia de la masacre en La Vanguardia, 1961</a>
<a href="#">Noticia de la masacre en La Vanguardia, 1961</a>
<a href="#">Resumen de los hechos de la Masacre de París de 1961</a>
<a href="#">Asunción de responsabilidades de lo sucedido por el gobierno francés en la actualidad, La Vanguardia 2012</a>
<a href="#">La guerra civil argelina</a>
<a href="#">Las guerras olvidadas. La guerra civil argelina</a>
<a href="#">Noticia de una de las matanzas del conflicto, El país, 1997</a>
<a href="#">Noticia sobre el victimario del conflicto, El país, 1999</a>
<a href="#">Documento PDF con los datos del Banco Mundial de Argelia</a>
<a href="#">Documento PDF con los datos del Banco Mundial de España</a>
<b>Documentación del equipo Verde: Vietnam</b>
<a href="#">La guerra de Indochina</a>
<a href="#">La guerra de Indochina, 1946-1954</a>

<a href="#">Noticia de El Informador sobre los últimos momentos de la guerra, 1954</a>
<a href="#">Noticia de La Vanguardia sobre los últimos momentos de la guerra, 1954</a>
<a href="#">La guerra de Vietnam</a>
<a href="#">La guerra del Vietnam</a>
<a href="#">Noticia del cese de hostilidades entre Vietnam del Norte y Estados Unidos, El Informador, 1973</a>
<a href="#">Noticia de la rendición de Vietnam del Sur ante Vietnam del Norte, El Informador, 1975</a>
<a href="#">Ho Chi Minh</a>
<a href="#">Biografía de Ho Chi Minh</a>
<a href="#">Ho Chi Minh 1890-1969</a>
<a href="#">Noticia de la muerte de Ho Chi Minh, La Vanguardia, 1969</a>
<a href="#">Documento PDF con los datos del Banco Mundial de Vietnam</a>
<a href="#">Documento PDF con los datos del Banco Mundial de España</a>
<b>Documentación del equipo azul: República Democrática del Congo</b>
<a href="#">El Congo Belga</a>
<a href="#">Historia del Congo Belga</a>
<a href="#">Reportaje sobre los zoológicos humanos en El Congo, ABC 2017</a>
<a href="#">Los minerales del Congo</a>
<a href="#">Patrice Lumumba</a>
<a href="#">Biografía de Patrice Lumumba</a>
<a href="#">Noticia del asesinato de Lumumba en La Vanguardia, 1961</a>
<a href="#">Noticia del asesinato de Patrice Lumumba en La Vanguardia, 1961</a>
<a href="#">La guerra mundial africana: la República Democrática del Congo</a>
<a href="#">El gran conflicto olvidado</a>
<a href="#">República Democrática del Congo: 20 años de guerra inacabada</a>
<a href="#">El país maldito por su riqueza</a>
<a href="#">Documento PDF con los datos del Banco Mundial de la República Democrática del Congo</a>
<a href="#">Documento PDF con los datos del Banco Mundial de España</a>
<b>Documentación del equipo malva: Ruanda</b>
<a href="#">Ruanda antes de la independencia y origen de los grupos tutsi, hutu y twa</a>
<a href="#">Cómo comenzó el genocidio en Ruanda, revista El Tiempo 1994</a>
<a href="#">Revolución y relación de tutsis y hutus antes y tras la independencia</a>
<a href="#">Historia de la Ruanda colonial</a>
<a href="#">Guerra civil ruandesa</a>
<a href="#">La guerra de Ruanda 1990 1994</a>
<a href="#">Noticia sobre la huida de los extranjeros de Ruanda ante la guerra, El País 1990</a>
<a href="#">Hutus y tutsis</a>
<a href="#">El genocidio de Ruanda</a>
<a href="#">Morir en Ruanda, El País 1994</a>
<a href="#">El genocidio de Ruanda, Seguridad Nacional</a>

<a href="#">Noticia de los primeros días del genocidio, La Vanguardia, 1994</a>
<a href="#">Documento PDF con los datos del Banco Mundial de Ruanda</a>
<a href="#">Documento PDF con los datos del Banco Mundial de España</a>

*Métodos de evaluación:*

La actividad se va a evaluar mediante una ficha de observación para evaluar el desempeño competencial del estudiante. Para evaluar a través de dicho instrumento se utilizará una rúbrica:

<b>Indicadores de logro</b>	<b>Deficiente</b>	<b>Mejorable</b>	<b>Satisfactorio</b>	<b>Excelente</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
El alumno reconoce las relaciones que se establecieron entre las metrópolis y sus colonias en los periodos de independencia				
El alumno reconoce algunas de las causas del subdesarrollo y el concepto de neocolonialismo				
El alumno utiliza correctamente el lenguaje oral y escrito en las actividades (CL)				
El alumno interpreta datos estadísticos y gráficos (CMT)				
El alumno es capaz de hacer tareas de investigación utilizando las TIC (CD)				
El alumno tiene una actitud positiva ante las actividades y ante la materia (AA)				
El alumno trata con respeto a sus compañeros y profesor y sabe trabajar de manera cooperativa (CSC)				
El alumno es creativo y original en las propuestas que realiza. (IE)				

**Actividad 3: Rompecabezas histórico**

*Justificación y objetivos:*

Se puede justificar esta actividad en la ORDEN EDU/362/2015 de Castilla y León, cuando se indica que una tarea básica de esta asignatura es “la adquisición de un pensamiento evolutivo, abstracto, de interrelación y lógico”, ya que para ejecutarla

deberán ejercitar todas esas habilidades. Aunque en esta misma orden se dice que “en la memorización de los conocimientos es esencial encontrar el equilibrio entre comprensión y memorización” y que “Conviene ayudar a discernir con claridad lo que son datos informativos esenciales en cada tema y requieren ser memorizados y los que sólo tiene un interés coyuntural” (ORDEN EDU/362/2015, 2015, pp. 32142) es importante que los estudiantes recuerden la secuenciación de procesos, aunque la utilización de fechas muy concretas no sea necesario. En esta actividad prima más las estrategias de resolución y el refuerzo memorístico en la evolución cronológica de los procesos que recordar el dato aislado.

Como también se indica en la orden, el trabajo colaborativo y grupal debe utilizarse siempre que sea posible porque favorece el proceso de reflexión y el desarrollo competencial.

El **objetivo principal** de la actividad es servir de refuerzo para gran parte de los estándares de aprendizaje de esta unidad didáctica, fundamentalmente el *1.1. Utilizando fuentes históricas e historiográficas, explica algunos de los conflictos enmarcados en la época de la guerra fría, 2.1. Describe las consecuencias de la guerra del Vietnam, Identifica las características generales de cada una de las etapas de este proceso: Antecedentes (1919-1945), etapa de 1945-1956, etapa de 1956-1975, etapa de 1975-1991, y espacios sin descolonizar, Identifica las características generales de cada una de las etapas de este proceso: Antecedentes (1919-1945), etapa de 1945-1956, etapa de 1956-1975, etapa de 1975-1991, y espacios sin descolonizar, 5.1. Describe los hechos relevantes del proceso descolonizador y 6.1. Distingue entre contextos diferentes del mismo proceso, p.ej., África Sub-Sahariana (1950s.60s) y la India (1947)*, aunque formalmente está vinculado a este último estándar. Aunque en las sesiones expositivas se intenta mostrar las interrelaciones entre ambos procesos, tanto la Guerra Fría como la descolonización, con esta actividad pueden trabajar de manera más visual de manera paralela ambos hechos históricos, y aunque trabajan en tablas separadas tienen que trabajar simultáneamente en las dos plantillas. Los contenidos que están plasmados en la actividad ya han sido explicados, de manera que deben reactivarlos en este momento, afianzarlos y llegar a conclusiones reflexionadas que les permitan finalizar la actividad exitosamente.

Los *objetivos complementarios* de la actividad son objetivos competenciales. La principal es la competencia social y cívica, al ser un trabajo cooperativo gamificado en el que todos tienen que participar para poder resolver exitosamente y en tiempo la actividad. Aunque no es una actividad investigadora sí que tienen poner en relación distintos aspectos de la investigación, como relacionar diferentes contenidos o reflexionar acerca de su secuenciación, lo que, a la vez, les hace reflexionar sobre causalidades y sobre consecuencias. También la competencia de aprender a aprender, porque la aplicación gamificada, en una competición, puede motivarlos para que tengan la curiosidad suficiente para seguir aprendiendo y buscando información de algunos de los contenidos que han tenido que usar en la actividad. La competencia digital no es un objetivo principal pero, en vista a la posible dificultad para que lleguen a una solución perfecta, en los últimos 15 minutos de actividad se les permitirá el acceso a internet a cada uno de los grupos para que sean capaces de resolver aquellas piezas que no hayan podido encajar correctamente. De manera que se les da la posibilidad de realizar una investigación no guiada a través de internet. El trabajo con fechas les permite comprender una secuencia de acciones clara y, por otro lado, les ejercita para que en cursos posteriores se acostumbren a la ordenación cronológica de contenidos, algo que se les exigirá de manera específica, por ejemplo en segundo de bachillerato.

Se emplea **una metodología** cooperativa y gamificada para aumentar la motivación del alumnado en una actividad de refuerzo.

*Descripción:*

El aula se divide en agrupaciones flexibles. A cada grupo se le entrega un sobre con dos cartulinas tamaño folio que sirven de plantilla, una de color amarillo y la otra malva, y dos grupos de fichas, 66 de color amarillo y 66 de color malva. Cada grupo de fichas se puede dividir en fechas, acciones y protagonistas. Cada uno de los grupos tendrá que colocar en orden cronológico y hacer coincidir el resto de fichas en cada una de las plantillas del color que le corresponda. La plantilla y fichas amarillas corresponden a los contenidos de Guerra Fría y la plantilla y fichas malvas corresponden a los contenidos de descolonización. **Anexos 10 y 11.**

En los últimos 15 minutos, en el caso de que ningún equipo haya completado totalmente las plantillas (**Anexo 12**), se les permitirá el uso de un teléfono móvil por equipo para poder investigar de manera libre en internet y poder terminar de encajar todas las piezas.

Se puede gestionar también el uso del ordenador de aula en caso de que lo necesiten. El equipo que tenga más fichas correctamente colocadas al final de la clase es el equipo que habrá ganado la actividad.

*Estrategia de resolución del alumnado:*

La actividad está diseñada para que al menos todos los equipos sean capaces de colocar un tercio de las fichas, las que indican fechas, ya que simplemente han de colocarse en orden cronológico. De esta manera, ningún equipo, aunque les resulte complicado hacer cuadrar el resto de fichas, deja la actividad en blanco. Además, está diseñado para que no solamente pongan en juego los conocimientos. Al estar planteado como un juego, los estudiantes pueden utilizar otro tipo de estrategias para lograr el objetivo final que es completar la plantilla. Entre estas estrategias nos encontramos por un lado, el hecho de que no todas las fichas tienen el mismo grosor, aquellas acciones o nombres que ocupan más espacio les corresponde una ficha más ancha. Es una manera de ir descartando posibilidades. Otra de las estrategias puede ser que concuerden los nombres y las acciones de la manera más coherente posible, ya que no todas las combinaciones son posibles porque algunas no tienen sentido.

El que los estudiantes puedan usar este tipo de estrategias, más allá de los conocimientos que tengan o que recuerden en ese momento, hace que todos los alumnos tengan motivación para participar, no solamente aquellos que sí hayan estudiado o que hayan prestado más atención o que recuerden esos datos en ese momento concreto.

*Métodos de evaluación:*

La actividad se va a evaluar mediante una ficha de observación y contemplando el desempeño competencial del estudiante aunque se tendrá en cuenta positivamente el nivel alcanzado en cada uno de los estándares de aprendizaje que refuerza esta actividad. Para evaluar a través de dicho instrumento se utilizará una rúbrica:

<b>Indicadores de logro</b>	<b>Deficiente 1</b>	<b>Mejorable 2</b>	<b>Satisfactorio 3</b>	<b>Excelente 4</b>
El alumno ha alcanzado los estándares de aprendizaje de la unidad didáctica				
El alumno utiliza correctamente el lenguaje oral y escrito en las actividades				

(CL)				
El alumno interpreta datos estadísticos y gráficos (CMT)				
El alumno es capaz de hacer tareas de investigación utilizando las TIC (CD)				
El alumno tiene una actitud positiva ante las actividades y ante la materia (AA)				
El alumno trata con respeto a sus compañeros y profesor y sabe trabajar de manera cooperativa (CSC)				
El alumno es creativo y original en las propuestas que realiza. (IE)				

## Bibliografía<sup>4</sup>

Apaolaza, D. & Etxeberria, B. (2019). *Haciendo Historia: fuentes primarias y metodologías activas para trabajar el pensamiento histórico en Secundaria*. Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 34(1) pp. 29-40

<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7412323>>

Cabañero Martín, Victor Manuel y Novillo López, Miguel Ángel, (2018), *El cine, más que un recurso didáctico para la motivación del estudiante*, en *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales / coord. por Esther López Torres, Carmen Rosa García Ruiz, María Sánchez Agustí*, 2018, pp. 637-646

<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6529213>>

Castillo Arredondo, Santiago (1999), *Sentido educativo de la evaluación en la educación secundaria*, Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación, 2, pp. 65-96

<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=199662>>

Gallegos, José A. (1998), *La secuenciación de los contenidos curriculares: principios fundamentales y normas generales*, Revista de Educación, 315, pp. 293-315

<sup>4</sup> Debido a la crisis del COVID-19 solamente se ha podido acceder a bibliografía que estuviera disponible por internet para la realización de este trabajo.

<<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ebd40f0f-0e94-4e28-ba4b-582d71243168/re3151700463-pdf.pdf>>

Morales Sánchez, J.V. (2013), *La evaluación por criterios en educación secundaria*, Revista de la asociación de inspectores de educación de España, 19

<<https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/126/128>>

Rodríguez Gallego, Margarita R. (2003), *Metodología, Estrategias y Evaluación en Enseñanza Secundaria*, Universidad de Sevilla

<<https://idus.us.es/handle/11441/52645>>

Sánchez Segovia, A. y Colomer Rubio, J. C. (2017), *Gamificación y construcción del pensamiento histórico: desarrollo de competencias en 82 actividades gamificadas*, CLIO. History and History teaching (2017), pp. 43

<<http://elio.rediris.es/n44/articulos/monografico2018/06MonSanchezColomer.pdf>>

Liceras Ruiz, Ángel (2000), *Las dificultades en el aprendizaje de las ciencias sociales y su consideración en el currículum*, Revista de Ciencias de la Educación, 182, pp. 173-186

<<https://core.ac.uk/download/pdf/41577189.pdf>>

López Rodríguez, Miguel y Arias Ferrer, Laura (2013), *Los medios audiovisuales para la enseñanza de la historia del mundo contemporáneo: la guerra fría, Medios de comunicación y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social* / Juan José Díaz Matarranz (ed. lit.), Antoni Santiesteban Fernández (ed. lit.), Aurea Cascajero Garcés (ed. lit.), pp. 479-489

<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4648847>>

Martínez Zapata, Iván Andrés y Pagès Blanch, Joan (2017), *Percepciones del profesorado y del alumnado sobre el uso de canciones en la enseñanza de las ciencias sociales. Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación*, coord. por Ramón Martínez Medina, Roberto García-Morís, Carmen Rosa García Ruiz, pp. 470-477

< <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6131930> >

Miralles Martínez, P.; Gómez Carrasco, C.J. y Monteagudo Fernández, J. (2019). *Percepciones sobre el uso de recursos TIC y «mass-media» para la enseñanza de la historia. Un estudio comparativo en futuros docentes de España-Inglaterra*. Educación XX1, 22(2), pp. 187-211

<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6933689>>

Prats, Joaquim (2001), *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*, Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología

<[http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar\\_historia\\_notas\\_didactica\\_renovadora.pdf](http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_historia_notas_didactica_renovadora.pdf)>

Prats, Joaquim (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. 5, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, pp. 71-98

<[http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/23950/joaquin\\_prats.pdf;jsessionid=64DEF21AFCE983EDF48D934F0510A92D?sequence=1](http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/23950/joaquin_prats.pdf;jsessionid=64DEF21AFCE983EDF48D934F0510A92D?sequence=1)>

Prieto, J.A, Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). *El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social*. Una experiencia en Bachillerato. Clío, 39.

<<http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/PrietoGomezMiralles.pdf>>

Quinquer, Dolors (2004). *Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación*. Íber 40, pp. 7-22

<<http://sutcobao.org.mx/pdf/comprimidos/Estrategias%20metodol%C3%B3gicas%20para%20enseñar%20y%20aprender%20ciencias%20sociales.pdf>>

Torrego, Luis (2005), *La educación a través de la canción de autor*, Revista de Educación, núm. 338 (2005), pp. 229-244

<[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re338/re338\\_15.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re338/re338_15.pdf)>

Salinas, Jorge Ramón, Zavala Arnal, Carmen María (2018), *La hemerografía digital como recurso didáctico para el estudio de la historia cultural y la adquisición*

*de competencias en la educación secundaria*, en Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística, coord. por José Monteagudo Fernández, Ainoa Escribano-Miralles, Cosme Jesús Gómez Carrasco, 2018, pp. 373-382

<<http://libros.um.es/editum/catalog/book/2041>>

### **Leyes y normativas de educación:**

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (LOE), Jefatura del estado, BOE, 4 de mayo de 2006, nº 106, pp. 17158

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, (LOMCE), Jefatura del estado, BOE, 10 diciembre de 2013, nº 295, pp. 97858

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, Consejería de Educación, BOCYL, 8 de mayo de 2015, nº 86, pp. 32051.

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, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, BOE, 29 de enero de 2015, nº 25, Sec. I. pp. 6986

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, BOE, 3 de enero de 2015, nº 3, Sec. I. pp. 169

### **Anexos:**

#### **Anexo 1:**

<b>We will go together when we go. Canción Tom Lehrer</b>	
<p><i>“We will all go together when we go”</i></p> <p>When you attend a funeral, It is sad to think that sooner or Later those you love will do the same for you. And you may have thought it tragic, Not to mention other adjectives, To think of all the weeping they will do.</p>	<p><i>“Todos nos iremos juntos cuando nos vayamos”</i></p> <p>Cuando asistes a un funeral Es triste pensar que antes o más tarde los que amas harán lo mismo por ti y puedes haber pensado que es trágico por no hablar de otros adjetivos, pensar en todo el llanto que harán</p>

<p>But don't you worry.  No more ashes, no more sackcloth.  And an armband made of black cloth  Will some day never more adorn a sleeve.  For if the bomb that drops on you  Gets your friends and neighbors too,  There'll be nobody left behind to grieve.  And we will all go together when we go.  What a comforting fact that is to know.  Universal bereavement,  An inspiring achievement,  Yes, we all will go together when we go.  We will all go together when we go.  All suffuse with an incandescent glow.  No one will have the endurance  To collect on his insurance,  Lloyd's of London will be loaded when they go.  Oh we will all fry together when we fry.</p> <p>We'll be french fried potatoes by and by.  There will be no more misery  When the world is our rotisserie,  Yes, we will all fry together when we fry.  And we will all bake together when we bake.</p> <p>There'll be nobody present at the wake.  With complete participation  In that grand incineration,  Nearly three billion hunks of well-done steak.</p> <p>Oh we will all char together when we char.  And let there be no moaning of the bar.  Just sing out a te deum  When you see that i.c.b.m.,  And the party will be "come as you are."  Oh we will all burn together when we burn.  There'll be no need to stand and wait your turn.</p> <p>When it's time for the fallout  And saint peter calls us all out,  We'll just drop our agendas and adjourn.</p> <p>And we will all go together when we go.  When the air becomes uranious,  And we will all go simultaneous.  Yes we all will go together  When we all go together,  Yes we all will go together when we go.</p>	<p>pero no te preocupes  No más cenizas, no más sackcloth  Y un brazalete hecho de tela negra  nunca más adornará una manga  Porque si la bomba que cae sobre ti  llega a tus amigos y vecinos también  no quedará nadie atrás para llorar  Y todos nos iremos juntos cuando nos vayamos  qué hecho reconfortante es saber  el duelo universal  un logro inspirador  Sí, todos iremos juntos cuando nos vayamos  Iremos todos juntos cuando nos vayamos  todos impregnados de un brillo incandescente  nadie tendrá la resistencia  para cobrar su seguro  Lloyd de Londres estará lleno cuando se vayan  Oh, nos vamos a freír todos juntos cuando nos  friamos  Seremos patatas fritas cada vez  No habrá más miseria  Cuando el mundo sea nuestro asados  Sí, todos nos freiremos juntos cuando nos friamos  Y todos hornearémos juntos cuando nos  horneemos  No habrá nadie presente en el velatorio  Con total participación  En esa gran incineración  Casi tres mil millones de trozos de bistec bien  hecho  Oh, todos nos carbonizaremos juntos cuando nos  carbonicemos  Y que no haya gemidos en el bar  Sólo canta un Te Deum  Cuando veas ese I.C.B.M  Y la fiesta será ven como eres  Oh, todos arderemos juntos cuando ardamos  No habrá necesidad de levantarse y esperar su  turno  Cuando llegue el momento de las consecuencias  Y San Pedro nos llama a todos  Dejaremos nuestras agendas y levantaremos la  sesión  Y todos iremos juntos cuando nos vayamos  Cuando el aire se vuelve uranio  Y todos iremos simultáneamente  Sí, todos iremos juntos  Cuando nos vayamos todos juntos  Sí, todos nos iremos juntos cuando nos vayamos</p>
---	---

**Anexo 2:**

<b>Fortunate son: Canción de The Creedence Clearwater Revival</b>	
<i>"Fortunate Son"</i>	<i>"Fortunate Son"</i>

<p>Some folks are born made to wave the flag Ooh, they're red, white and blue And when the band plays "Hail To The Chief" Ooh, they point the cannon at you, Lord</p> <p>It ain't me, it ain't me, I ain't no senator's son, son It ain't me, it ain't me; I ain't no fortunate one, no</p> <p>Some folks are born silver spoon in hand Lord, don't they help themselves, oh But when the taxman comes to the door Lord, the house looks like a rummage sale, yes</p> <p>It ain't me, it ain't me, I ain't no millionaire's son, no, no It ain't me, it ain't me; I ain't no fortunate one, no</p> <p>Yeah! Some folks inherit star spangled eyes Ooh, they send you down to war, Lord And when you ask them, "How much should we give?" Ooh, they only answer, "More! More! More!" Yo</p> <p>It ain't me, it ain't me, I ain't no military son, son It ain't me, it ain't me; I ain't no fortunate one, one</p> <p>It ain't me, it ain't me, I ain't no fortunate one, no no no It ain't me, it ain't me, I ain't no fortunate son, no no no</p>	<p>Alguna gente nace, está hecha para agitar la bandera. Oh, son rojos, blancos y azules (como la bandera de USA) Y cuando la banda toca "Hail Jefe", apuntan el cañon justo hacia ti.</p> <p>No soy yo, no soy yo, no soy yo hijo de un senador. No soy yo, no soy yo, no soy yo el afortunado.</p> <p>Alguna gente nace con una cuchara de plata en la mano (silver spoon=adinerado) Señor, ¿no se sirven a sí mismos? pero cuando el inspector de hacienda viene a la puerta, Señor, la casa parece un mercadillo de segunda mano.</p> <p>No soy yo, no soy yo, no soy yo hijo de un millonario,no. No soy yo, no soy yo, no soy yo el afortunado.</p> <p>Alguna gente hereda ojos tachonados de estrellas, Oh, ellos te mandan a la guerra. Y cuando preguntaste, ¿cuánto deberíamos dar? su única respuesta: "más, más, más"</p> <p>No soy yo, no soy yo, no soy yo hijo de un militar,no. No soy yo, no soy yo, no soy yo el afortunado.</p> <p>No soy yo, no soy yo, no soy yo el afortunado,no. No soy yo, no soy yo, no soy yo el afortunado.</p>
---	--

### Anexo 3:

Solzhenitsyn, Aleksandr (1977) *Archipiélago gulag*, Círculo de Lectores, Barcelona, España.

“27. Los golpes que no dejan huellas. Pegaban con gomas, con porras, con sacos de arena. Es muy doloroso cuando te dan en los huesos, por ejemplo, las patadas del juez en la espinilla, donde el hueso está casi a flor de piel. Al jefe de brigada Karpúnich-Braven estuvieron pegándole veintidós días seguidos. (Ahora dice: «al cabo de treinta años aún me duelen los huesos y la cabeza».) A partir de su caso y de los relatos de otros, llegó a la cifra de 52 procedimientos de tortura. Por ejemplo, éste: sujetan las manos con un aparato especial de forma que las palmas queden planas contra la mesa, y entonces golpean con el canto de una

regla en los nudillos, ¡hay como para aullar! ¿Ponemos aparte de las palizas la extracción de dientes? (A Karpúnich le arrancaron ocho.) “

“A G. Kupriánov, secretario del Comité Regional de Carelia, encarcelado en 1949, le arrancaron algunos dientes. Unos eran naturales y no contaban, otros eran de oro. Al principio le dieron un recibo conforme se los quedaban en custodia. Luego cayeron en la cuenta y le quitaron el recibo. Como todo el mundo sabe, un puñetazo en el plexo solar corta la respiración y no deja la menor huella. En Lefórtovo, el coronel Sidorov, después de la guerra, ejecutaba un tiro libre golpeando con sus chanclos los atributos masculinos desprotegidos (los que juegan al fútbol ya saben lo que es un balonazo en la ingle). No hay dolor comparable y se suele perder el conocimiento.”

“28. En el NKVD de Novorossisk inventaron una maquinilla para aplastar las uñas. Más tarde se pudo ver por las prisiones de tránsito a muchos hombres de Novorossisk que habían perdido las uñas.”

#### **Anexo 4:**

Le Carré, John (1986), *Llamada para el muerto*, Editorial Bruguera, Barcelona, España

“—En realidad -siguió Guillam-, los americanos interceptaron hace poco un «correo», gracias al cual hemos aprendido lo poco que sabemos sobre la técnica de la República Democrática Alemana.

—¿Por ejemplo?

—Bueno, nunca esperan en una cita, nunca se reúnen en la hora indicada, sino veinte minutos antes; señales de reconocimiento: todos esos acostumbrados trucos de conjurador que dan lustre a la información de poca monta. También enredan con los nombres. Un «correo» a lo mejor tiene que entrar en contacto con tres o cuatro agentes: mientras que con controlador puede manejar hasta quince. Nunca se inventan ellos mismos nombres de cobertura.

—¿Qué quieres decir? Seguro que tienen que hacerlo.

—Hacen que el agente se los invente. El agente elige un nombre, cualquier nombre que le parezca bien, y el controlador lo adopta. Un truco realmente...”

“—Ese agente ¿estaría directamente en contacto con la misión?

—No por Dios -dijo Guillam-. Probablemente tenía un método de emergencia para entrar en contacto con ellos: una señal telefónica o algo parecido.

—¿Cómo funciona eso? -preguntó Mendel.

—Depende. Podría ser por el sistema del número equivocado. Uno llama al número en cuestión desde una cabina y pregunta por George Brown. Le dicen que George Brown no vive allí, de

modo que uno pide perdón y cuelga. La hora y el lugar de la cita están convenidos previamente; el nombre por el que uno pregunta indica que el asunto es urgente. Alguien acudirá a la cita.

–¿Qué más podría hacer la misión? -preguntó Smiley.

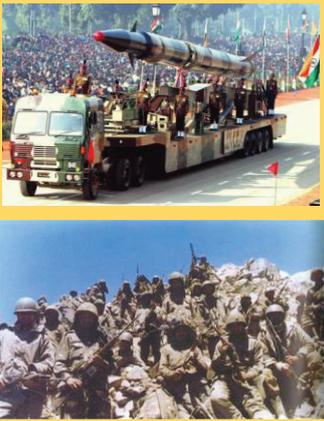
–Es difícil decirlo. Pagarle, probablemente. Establecer un lugar para recoger los informes. El controlador efectuaría todos esos arreglos para el agente, desde luego, y a través del «correo» le diría cuál es su parte. Trabajan mucho con el sistema soviético, como te dije. Hasta los detalles más insignificantes están dispuestos por el controlador. A la gente en acción le dejan muy poca independencia.”

“El medio por el cual pasaba a Mundt la información recibida debe ser considerado con atención. Ponía notas y documentos copiados en una cartera departituras de música, que llevaba al teatro. Mundt llevaba una cartera semejante, que contenía dinero e instrucciones, y, lo mismo que la señora Fennan, la dejaba en el guardarropa. No tenían más que cambiarse los tiquets del guardarropa. Cuando Mundt dejó de aparecer en el teatro en la noche en cuestión, la señora Fennan obedeció instrucciones ya establecidas y envió por correo el ticket a una dirección en Highgate. Se marchó temprano del teatro para alcanzar el último correo de Weybridge. Cuando esa noche, más adelante, Mundt pidió la cartera de música, ella le dijo lo que había hecho. Mundt se empeñó en recoger la cartera aquella misma noche, pues no quería hacer otro viaje a Weybridge.”

## Anexo 5:

La Partición de la India	La Partición de la India
	
¿En qué fecha se produjo? ¿En qué consistió? ¿Qué consecuencias tuvo?	La información contenida en los códigos QR es la misma que la entregada físicamente

Mahatma Gandhi	Mahatma Gandhi
	
<p>¿Qué papel jugó en la independencia de la India? ¿Por qué fue asesinado?</p>	<p>La información contenida en los códigos QR es la misma que la entregada físicamente</p>

El conflicto nuclear	El conflicto nuclear
	
<p>¿Entre qué dos países se produce este conflicto? ¿Qué reclama cada uno? ¿Qué consecuencias puede tener un conflicto de estas características?</p>	<p>La información contenida en los códigos QR es la misma que la entregada físicamente</p>

El desarrollo de la India	El desarrollo de la India
 	 

**Anexo 6:**

La guerra de Argelia	La guerra de Argelia
 	   
<p>¿En qué fecha comenzó y terminó el conflicto?          ¿De qué imperio colonial se quería independizar Argelia?          ¿Por qué se llegó a las armas?</p>	<p>La información contenida en los códigos QR es la misma que la entregada físicamente</p>

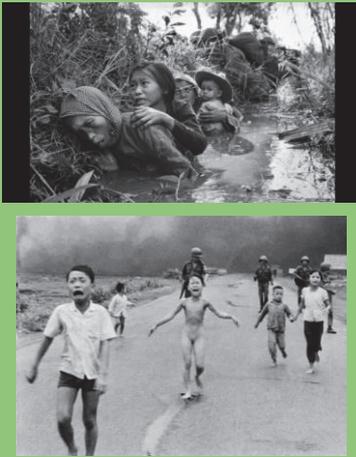
La “guerra civil” argelina	La “guerra civil” argelina
 	 
<p>¿Cuáles fueron las causas de este conflicto?          ¿Quiénes se enfrentaban?          ¿En qué año terminó?</p>	<p>La información contenida en los códigos QR es la misma que la entregada físicamente</p>

La Masacre de París	La Masacre de París
 	 
<p>¿En qué año se produjo?          ¿Qué es lo que ocurrió?          ¿Qué medidas se tomaron ante lo ocurrido?</p>	<p>La información contenida en los códigos QR es la misma que la entregada físicamente</p>

El desarrollo de Argelia	El desarrollo de Argelia
 	 

**Anexo 7:**

Guerra de Indochina	Guerra de Indochina
 	   
<p>¿Entre qué fechas se produjo este conflicto?          ¿Quiénes se enfrentaban?          ¿Por qué se enfrentaban?</p>	<p>La información contenida en los códigos QR es la misma que la entregada físicamente</p>

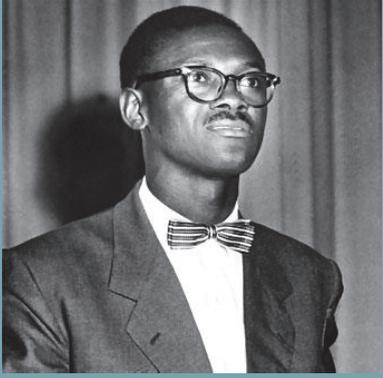
Guerra de Vietnam	Guerra de Vietnam
	
<p>¿Entre qué fechas se produjo?          ¿Quiénes se enfrentaban?          ¿Por qué se enfrentaban?</p>	<p>La información contenida en los códigos QR es la misma que la entregada físicamente</p>

Ho Chi Minh	Ho Chi Minh
	
<p>¿Quién fue?          ¿Qué importancia tuvo en la guerra de Indochina?          ¿Qué importancia tuvo en la guerra de Vietnam?</p>	<p>La información contenida en los códigos QR es la misma que la entregada físicamente</p>

El desarrollo de Vietnam	El desarrollo de Vietnam
 	 

**Anexo 8:**

El Congo Belga	El Congo Belga
 	   
<p>¿Entre qué años el Congo fue colonia de Bélgica?</p> <p>¿En qué condiciones vivía la población local?</p> <p>¿Qué recursos naturales se explotaban en el país?</p>	<p>La información contenida en los códigos QR es la misma que la entregada físicamente</p>

Patrice Lumumba	Patrice Lumumba
	
<p>¿Qué papel jugó en la independencia del Congo?  ¿Qué papel jugó tras la independencia del Congo?  ¿Por qué fue asesinado?</p>	<p>La información contenida en los códigos QR es la misma que la entregada físicamente</p>

La guerra mundial africana	La guerra mundial africana
	
<p>¿Entre qué fechas se produjo este conflicto?  ¿Cuáles fueron sus causas?  ¿Por qué se le llama Guerra Mundial Africana?</p>	<p>La información contenida en los códigos QR es la misma que la entregada físicamente</p>

El desarrollo de RD del Congo	El desarrollo de RD del Congo
 	 

**Anexo 9:**

La política étnica en la Ruanda belga	La política étnica en la Ruanda belga
 	   
<p>¿Qué grupos étnicos convivían en Ruanda colonial?</p> <p>¿Quién inició la política de clasificar étnicamente a la población?</p> <p>¿Qué conflictos trajo en los últimos años del gobierno colonial?</p>	<p>La información contenida en los códigos QR es la misma que la entregada físicamente</p>

La guerra civil de Ruanda	La guerra civil de Ruanda
 	   
<p>¿Entre qué años se produjo?          ¿Cuáles fueron las causas del conflicto?          ¿Qué consecuencias tuvo?</p>	<p>La información contenida en los códigos QR es la misma que la entregada físicamente</p>

Genocidio de Ruanda	Genocidio de Ruanda
 	   
<p>¿Cuándo se produjo?          ¿Cuáles fueron sus causas?          ¿Cuánta gente fue asesinada?</p>	<p>La información contenida en los códigos QR es la misma que la entregada físicamente</p>



### Anexo 10:

Fichas y cómo están encajas para la plantilla de Guerra Fría		
Japón	firma su rendición en la Segunda Guerra Mundial	el 2 de septiembre de 1945
La Guerra Fría	comenzó	en 1947
La doctrina Truman	pretendía poner medidas de contención al comunismo	el 12 de marzo de 1947
El Plan Marshall	se presenta oficialmente como programa para la reconstrucción de Europa	el 5 de junio de 1947
El bloqueo de Berlín	implicó el cierre de fronteras del lado oeste de la ciudad de Berlín y su aislamiento del bloque occidental	del 24 de junio de 1948 al 12 de mayo de 1949
La OTAN	es creada gracias al impulso de los EEUU	el 4 de abril de 1949
La URSS	se convierte en la segunda potencia atómica	el 29 de agosto de 1949
La República Popular China	es creada tras el final de la guerra civil china	el 1 de octubre de 1949
La guerra de Corea	enfrentó a Estados Unidos y otros países de su esfera frente a Corea del Norte, China y la URSS	de 1950 a 1953

Stalin	fallece aparentemente por causas naturales	el 5 de marzo de 1953
El pacto de Varsovia	es impulsado por la URSS	el 14 de abril de 1955
Fidel Castro	culmina la revolución cubana	el 1 de enero de 1959
El muro de Berlín	comienza a ser construido, dividiendo la ciudad en dos	el 13 de agosto de 1961
J. F. Kennedy	es asesinado en la ciudad de Dallas	el 22 de noviembre de 1963
La primavera de Praga	finaliza con la invasión de la URSS al país	el 21 de agosto de 1968
París	fue la ciudad donde se llevaron a cabo protestas conocidas como “mayo del 68”	entre mayo y junio de 1968
Estados Unidos y la URSS	firman el Tratado de no proliferación nuclear	el 5 de marzo de 1970
La URSS	invade Afganistán	24 de diciembre de 1979
Gorbachov	anuncia públicamente la Perestroika	en junio de 1987
Pekín	sufre graves revueltas centradas en la plaza de Tiananmen	el 20 de mayo de 1989
El muro de Berlín	cae, permitiendo la reunificación de las dos Alemanias	el 9 de noviembre de 1989
La URSS	se desintegra, terminando oficialmente la Guerra Fría	el 25 de diciembre de 1991

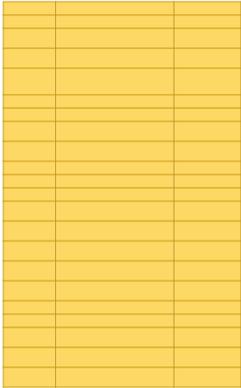
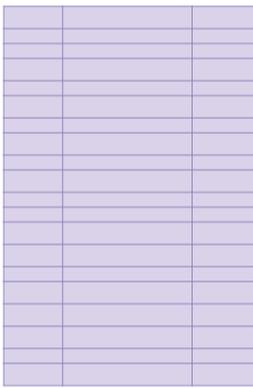
### Anexo 11:

Fichas y cómo están encajadas para la plantilla de Descolonización		
Indochina	inicia su guerra de independencia contra Francia	el 19 de diciembre de 1946
La India	se independiza del Imperio Británico con la partición del Raj Británico	el 15 de agosto de 1947
Mahatma Gandhi	fue asesinado por un hinduista radical	el 30 de enero de

		1948
Indonesia	consiguió la independencia tras las un conflicto armado con Holanda	el 27 de diciembre de 1949
Indochina	se divide en cuatro países tras firmar los Acuerdos de Ginebra con Francia: Camboya, Laos, Vietnam del Norte, Vietnam del Sur	el 1 de julio de 1954
La guerra de independencia de Argelia	fue una guerra de independencia contra la colonización francesa que comenzó	el 1 de noviembre de 1954
La Conferencia de Bandung	se celebró en Indonesia para acordar las directrices de actuación de los países no alineados	entre el 18 y 24 de abril de 1955
Nasser, presidente de Egipto	nacionaliza el canal de Suez	el 26 de julio de 1956
Costa del Oro	actual Ghana, consigue la independencia del Imperio Británico	en marzo de 1957
El Congo Belga	actual República Democrática del Congo, se independiza del reino de Bélgica	el 30 de junio de 1960
Patrice Lumumba	primer presidente de la actual República Democrática del Congo, fue asesinado	el 17 de enero de 1961
Argelia	consigue su independencia de Francia	el 18 de marzo de 1962
Kenia	consigue la independencia del Imperio Británico	en diciembre de 1963
Estados Unidos	empieza a tener una presencia cada vez mayor en Vietnam	en 1964
Guinea Ecuatorial	consigue la independencia de España	en de octubre de 1968
Estados Unidos	firma la paz con Vietnam del Norte	el 27 de enero de 1973
Vietnam del Norte	invade Vietnam del Sur y se unifican terminando las	el 30 de abril de

	hostilidades bélicas	1975
La marcha verde	fue la invasión marroquí a los territorios del Sáhara Español	el 6 de noviembre de 1975
Zimbabwe	antigua Rodesia del Sur, consigue la independencia de Gran Bretaña, tras un gobierno en régimen de apartheid	en abril de 1980
Namibia	colonia de Sudáfrica, consiguió su independencia	el 21 de marzo de 1990
El apartheid	era el sistema racista de segregación de Sudáfrica, que terminó oficialmente con las primeras elecciones con sufragio universal	en abril de 1994

### Anexo 12:

	
Plantilla de Guerra Fría	Plantilla de Descolonización