



Universidad de Valladolid

**Máster en Profesor de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**LA ÉPOCA DE “ENTREGUERRAS”: una mirada al
pasado para entender el presente a través de los
textos históricos. Propuesta didáctica para la
asignatura de Historia y Geografía en 4º ESO**

Isabel García Vidal

Tutor: Diego-Miguel Revilla

Curso: 2021-2022

Resumen: Este trabajo presenta una propuesta de programación anual para el curso 4º ESO de Geografía e Historia, enmarcado en el calendario académico aprobado para 2022-2023 en la Comunidad de Castilla y León. En la segunda parte, se detalla una “unidad didáctica modelo” a imagen y semejanza de la metodología general expresada en la Parte I., para la cual se han escogido los contenidos referidos a la Época de “Entreguerras” (1919- 1945).

Palabras Clave: Entreguerras, Educación Secundaria Obligatoria, Historia Contemporánea, Didáctica de las Ciencias Sociales.

Abstract: This work presents an annual programming proposal for the 4th ESO course of Geography and History, framed in the academic calendar approved for 2022-2023 in the Community of Castilla y León. In the second part, a "model didactic unit" is detailed in accordance with the general methodology expressed in Part I., for which the contents referring to the "*Between Wars*" Period (1919-1945) have been chosen.

Key Words: Between Wars, Compulsory Secondary Education, Middle School, Contemporary History, Teaching Social Sciences.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
PARTE I. PROGRAMACIÓN GENERAL DE GEOGRAFIA E HISTORIA EN 4º ESO.....	9
1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ASIGNATURA.....	10
1.1. <i>La legislación educativa vigente en Castilla y León</i>	10
1.2. <i>La asignatura de Geografía e Historia y las características de su aprendizaje en 4º ESO</i>	13
2. ELEMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN	16
2.1. <i>Secuencia y temporalización de los contenidos</i>	16
2.2. <i>Perfil de materia</i>	20
2.3. <i>Decisiones metodológicas y didácticas</i>	46
2.4. <i>Concreción de elementos transversales que se trabajan en cada materia</i>	49
2.5. <i>Medidas que promueven el hábito de la lectura</i>	50
2.6. <i>Estrategias de evaluación y criterios de calificación</i>	52
2.7. <i>Medidas de atención a la diversidad</i>	57
2.8. <i>Materiales y recursos de desarrollo curricular</i>	58
2.9. <i>Programa de actividades extraescolares y complementarias</i>	60
2.10. <i>Indicadores de logro y evaluación de la programación didáctica</i>	61
PARTE II. UNIDAD DIDÁCTICA 5. LA ÉPOCA DE “ENTREGUERRAS” (1919- 1945)	63
1. JUSTIFICACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD	64
2. DESARROLLO DE ELEMENTOS CURRICULARES Y ACTIVIDADES.....	67
3. EXPLICACIÓN DE LA SECUENCIA Y DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES.....	73
3.1. <i>Desarrollo de actividades</i>	79
3.2. <i>El perfil de materia</i>	84
4. INSTRUMENTOS, MÉTODOS DE EVALUACIÓN Y CRITERIOS DE CALIFICACIÓN.....	88
5. MATERIALES Y RECURSOS	91

6. ACTIVIDAD DE INNOVACIÓN: WEBQUEST “LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA II REPÚBLICA”	94
6.1. <i>Fundamentación teórica</i>	94
6.2. <i>Desarrollo de la actividad</i>	97
6.3. <i>Evaluación</i>	102
6.4. <i>Materiales seleccionados para la ampliación de los “bancos de información”</i>	107
CONCLUSIONES	108
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
SOBRE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	110
WEBGRAFÍA.....	111
LEGISLACIÓN Y DECRETOS	111
BIBLIOGRAFÍA HISTÓRICA GENERAL DE “AMPLIACIÓN”	112
ANEXOS	113
ANEXO I. CALENDARIO ACADÉMICO JCYL CURSO 2022- 2023	113
ANEXO II. MAPA DE LA INDUSTRIALIZACIÓN.	114
ANEXO III. EJEMPLO DE GRÁFICA: CRECIMIENTO DEL PIB ESPAÑOL.	115
ANEXO IV. EJEMPLO DE CARTEL PROPAGANDÍSTICO.	116
ANEXO V. RECURSOS DE DESARROLLO CURRICULAR	117
ANEXO VI. RECURSO ACTIVIDAD 1. “PEQUEÑO HOMBRE ¿Y AHORA QUÉ?” H. FALLADA (1932) (PÁG. 52-53).....	121
ANEXO VII. RECURSO ACTIVIDAD 2. “CAÑONES Y MANTEQUILLA 1929- 1936: EL HUNDIMIENTO DE WEIMAR” (PÁG. 286- 287)	122
ANEXO VIII. RECURSO ACTIVIDAD 3. LOS REGÍMENES TOTALITARIOS: COMUNISMO, FASCISMO Y NACISMO J. PAREDES. (PÁG 126- 127)	123
ANEXO IX. RECURSO ACTIVIDAD 4. “LAS UVAS DE LA IRA” K. STEINBECK (1898) (PÁG. 304- 305)	124
ANEXO X. RECURSOS ACTIVIDAD 5. “CRISIS DE LOS AÑOS TREINTA” P. DEFAULT	125
(GRÁFICA PÁG. 475; TEXTO PÁG. 470- 471).....	125
ANEXO XI. RECURSO ACTIVIDAD 8. “POR QUIÉN DOBLAN LAS CAMPANAS” DE E. HEMINGWAY (1995) (PÁG. 440).....	127
ANEXO XII. EJEMPLO DE PRUEBA DE PRUEBA FINAL TRIMESTRAL (1º TRIMESTRE)	128
ANEXO XIII. “CUADERNO DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA” (2021) I. GARCÍA VIDAL	130

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es una propuesta de programación didáctica para el curso 2022- 2023 en 4º ESO en la asignatura de Geografía e Historia, conforme al currículo establecido por la legislación vigente de la Comunidad de Castilla y León.

En Parte I “Programación General de Geografía e Historia de 4º ESO” recoge la programación general anual del curso 2022- 2023, de acuerdo al calendario académico aprobado por la Junta de Castilla y León. En ella se contextualiza la asignatura dentro del planteamiento general del nivel educativo y los elementos que componen la programación. Respecto a esto último, se determina, de forma enumerada: el cronograma de la asignatura, el perfil de materia, las decisiones metodológicas y didácticas, la concreción de los elementos transversales, las medidas para promover el hábito de la lectura, los instrumentos y estrategias para la evaluación de los aprendizajes y los criterios de calificación, y las medidas de atención a la diversidad.

Por último, este apartado también contiene una rúbrica para evaluar el indicador de logro de esta programación. La finalidad es conocer los posibles errores en cuanto a la metodología, evaluación o elementos de desarrollo curricular de esta programación para poder mejorarla si fuese necesario.

En la Parte II “*Unidad didáctica 5. La Época de “Entreguerras” (1919- 1945)*” se expone la unidad didáctica “modelo”, en este caso la que ocupa el lugar quinto. Sus contenidos tratan una fase fundamental de la Historia por sus similitudes con los 10 y 20 del siglo XXI. A tenor de dicha oportunidad, se considera esencial exponer en detalle, como culmen de una programación basada en los análisis de textos y el desarrollo del pensamiento crítico, la UD. 5, ya que, a través de ella, será fácil trabajar la noción de tiempo histórico, la simultaneidad, el pensamiento crítico, etc.

Se especifican de forma enumerada los siguientes apartados dentro de la Parte II: el desarrollo y concreción de los elementos curriculares y actividades, los instrumentos, métodos y criterios de calificación, los materiales y recursos utilizados y una propuesta de actividad de innovación que, en este caso, se centrará en los contenidos referidos a la Segunda República Española.

Por último y en definitiva, los objetivos principales de esta programación contemplan el desarrollo, en el alumnado, del pensamiento crítico y la conciencia ciudadana, y las competencias clave de Aprender a Aprender (AA), Competencia Lingüística (CCL), Social y Cívica (CSC), y Conciencia y Expresiones Culturales (CEC). Y en ellos se basa este planteamiento metodológico fundamentado en el análisis de textos.

PARTE I. PROGRAMACIÓN GENERAL DE GEOGRAFIA E HISTORIA EN 4º ESO

A continuación se expone la propuesta de programación didáctica anual para la asignatura de Geografía e Historia en 4º de la ESO. Este apartado contempla, de lo más general a lo más particular, la legislación que rige la educación en Castilla y León, el cronograma y calendario de la asignatura y la forma de implantar este proyecto (metodología, evaluación, medidas de atención a la diversidad...).

1. Contextualización de la asignatura

1.1. La legislación educativa vigente en Castilla y León

En cuanto a la legislación, la comunidad autónoma de Castilla y León se rige por el articulado de su Estatuto de Autonomía por el que se atribuye a dicha institución la competencia de legislar y ejecutar la enseñanza en todo su territorio con lo dispuesto en la legislación nacional. (Art. 73.1. Estatuto de Autonomía de Castilla y León.)

Desde el plano general, la legislación nacional sobre educación se establece de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación (también llamada LOMLOE), implantada por el gobierno del PSOE. Esta ley publicada hace dos años viene a modificar y actualizar, (de acuerdo con los principios actuales en tendencia) una ley anterior, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), realizada por el mismo partido.

La LOMLOE recoge que debe garantizarse una formación “*adecuada*”, es decir, una formación “*integral*” basada en el desarrollo de competencias y que incorpore los conocimientos asociados a “*las humanidades, la tecnología y las ciencias...*” se incorporen a una formación básica para seguir formándose toda la vida (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación).

Respecto al currículo de enseñanza secundaria, la LOMLOE establece que, con el fin de garantizar la validez de los títulos, “*el Gobierno previa consulta con las Comunidades Autónomas*”, en relación con las competencias, objetivos y criterios de evaluación, “*fijará los aspectos básicos del currículo*” (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación).

Sin embargo, en fecha de junio de 2022, una disposición transitoria segunda bis: Estándares de aprendizaje evaluables, publicada el 30 de diciembre de 2020 en el BOE, explica:

Hasta la implantación de las modificaciones introducidas en esta Ley relativas al currículo, la organización y objetivos de educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato, los estándares de aprendizaje evaluables, a los que se refiere el artículo 6 bis, tras la redacción de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, tendrán carácter orientativo. (Disposición transitoria segunda bis, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre).

¿Qué significa esto? Que en esta propuesta se contempla lo dispuesto en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación (LOMLOE). Sin embargo, después de conocer la disposición transitoria segunda bis, la LOMLOE nos reconduce a la Ley Orgánica de 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), del gobierno del PP en lo referido a: criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y competencias.

La LOMLOE establece, a imagen y semejanza que la legislación anterior, en los principios generales de la educación secundaria, que su finalidad es: “lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico-tecnológico y motriz...”

Y destaca:

Asimismo, se pondrá especial atención en la potenciación del aprendizaje de carácter significativo para el desarrollo de las competencias que promuevan la autonomía y la reflexión (*Art. 22. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación*).

Lo que esta ley mantiene, y supuso una innovación con la llegada de la LOMCE novedad, son las competencias, entendidas como: La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada.

Supone 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 (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa).

El Parlamento Europeo define las competencias como:

Una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave o básicas son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (Ministerio de Educación, Gobierno de España, 16/06/2022, *sobre las competencias clave*: <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidadeuropa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>).

Esta programación contempla su supuesto de aplicación en la comunidad de Castilla y León. Para ello, y a falta de una orden que establezca y adapte el currículo establecido por la LOMLOE en esta comunidad, la programación se amolda a 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”*.

Como explica la ORDEN EDU/362/2015:

En este marco legislativo la presente orden incorpora los contenidos sobre el currículo, la implantación, evaluación y el desarrollo de la etapa de la educación secundaria obligatoria.

[...]

1. La definición y elementos del currículo son los establecidos en el artículo 6 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (*Art. 5. ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo*).

La LOMLOE también establece, como “orientativos”, los criterios de evaluación de la anterior legislación. Los criterios son lo que se quiere valorar y lo que el alumnado debe lograr en competencias y conocimientos teóricos. Se concretan por nivel educativo a través de las comunidades autónomas y sirven de referencia para valorar qué sabe hacer el alumno en cada área o materia. Estos criterios de evaluación se desglosan en los estándares de aprendizaje evaluables.

Los estándares de aprendizaje evaluables son las especificaciones de los criterios, y por tanto elementos de mayor concreción, observables y medibles. Se consiguen de la etapa en cada nivel educativo y se utilizan para valorar el desarrollo competencial del alumnado. Al ponerse en relación con las competencias clave, permitirán graduar el rendimiento o desempeño alcanzado en cada una de ellas. Distinguiremos además los básicos (o esenciales) de los que no lo son (*Art. 17.4 y 32.3 de la ORDEN EDU/362/2015*).

1.2. La asignatura de Geografía e Historia y las características de su aprendizaje en 4º ESO

Geografía e Historia se incluye, según la legislación vigente, en el campo de las Ciencias Sociales. Esta materia se encarga de analizar y estudiar las actitudes de la sociedad a través del razonamiento propios de la metodología científica.

En el currículo, de esta disciplina se espera la formación de auténticos ciudadanos. Se espera de Geografía e Historia que se inculquen los valores democráticos, el sentido crítico, la conciencia ciudadana y el respeto por los valores culturales, etc.

En 4º de la ESO, el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria, se estudia en Geografía e Historia el periodo denominado “Edad Contemporánea”, desde el fin del Antiguo Régimen hasta los días presentes. Este temario, en el currículo vigente, se divide en diez bloques, todos referidos a la disciplina histórica.

Los estudiantes de 4º de la ESO tienen unas características importantes a mencionar por su media de edad. Estos alumnos están en plena adolescencia, un momento crucial porque es cuando formulan su identidad, cuando crean su propio autoconcepto y separan lo que son de lo que son los demás. En este momento, luchan interiormente para tomar decisiones, por ello el aprendizaje basado en problemas tiene resultados tan significativos y favorables en esta etapa.

Se entiende que la finalidad de esta asignatura es la formación de ciudadanos, la construcción de la identidad y la transmisión de la memoria colectiva. En este sentido, la didáctica histórica debe orientarse a conseguir que los estudiantes puedan reflexionar, en términos históricos, sobre la construcción de lo “propio” y del “nosotros”.

Los estudiantes deberían adquirir, en esta línea, conocimientos y actitudes necesarias para comprender la realidad del mundo en que viven. Aprender a pensar históricamente está unido a la adquisición de habilidades concretas: la capacidad de comprender el tiempo histórico y razonar causalmente, y la capacidad de valorar e interpretar críticamente las fuentes de información histórica.

La interpretación de la causalidad y continuidad del devenir histórico se encuentra frenado, sin embargo, por algunas cuestiones que algunos autores han enumerado. Los estudiantes tienden a simplificar las explicaciones causales de los fenómenos históricos a

través de un sesgo de cercanía (otorgan más importancia a las causas que son temporalmente más cercanas al hecho frente a las más remotas).

Por otro lado, los autores también constatan que existe una tendencia *presentista* acompañada de una escasa conciencia de las diferencias socioeconómicas, políticas o culturales de otras épocas. En otras palabras, carecen de empatía histórica. Y, por último, los estudiantes también tienden a “personificar” la Historia, concediendo excesiva relevancia a las acciones o intenciones de los individuos y olvidando las condiciones estructurales de los hechos (Carretero y Montanero, 2008).

Asimismo, otro conjunto de habilidades relacionadas con la capacidad de pensar históricamente son las concernientes a la obtención de un pensamiento crítico. La Historia, por tanto, debe formar ciudadanos con una conciencia crítica de la sociedad a la que pertenecen (así lo reconoce la Ley).

Para adquirir esta habilidad es necesario aprender a cuestionar las propias versiones y evidencias históricas, lo que conlleva a saber señalar e interrogar las diferentes versiones y conseguir comprender que no existe una verdad absoluta de lo histórico. Por ello se proponen actividades para comparar testimonios y versiones sobre un hecho histórico, incluso ideas contrapuestas de un mismo hecho social.

Como explica Muñoz Labraña (2005), los conocimientos previos son especialmente importantes porque, aunque ayudan a realizar un aprendizaje significativo, también suponen trabas para aceptar las nuevas explicaciones.

La evidencia empírica señala varias características de estas ideas previas: son espontáneas, son construcciones personales (producto de la experiencia personal), suelen ser ideas incorrectas y se encuentran de forma implícita en los estudiantes (por lo que no es fácil exteriorizarlas ni verbalizarlas); a su vez, estas ideas se presentan de forma incoherente o contradictorias, se resisten al cambio y están dominadas por la percepción: lo que se ve es lo que se cree (Muñoz Labraña, 2005).

Por esto mismo, las primeras actividades tendrán un peso minoritario en la nota (visualizar apartado de metodología y evaluación), porque servirán como prueba inicial para observar cómo se desenvuelven los alumnos ante la problemática y que conocimientos previos mantienen sobre los hechos del pasado.

Conocer la situación inicial de los estudiantes también facilitará al profesor calificar su evolución: las ideas previas mejorarán si es efectivo el método de enseñanza y las erróneas se corregirán.

El principal origen de estas ideas previas es doble, se generan en forma directa por lo aprendido en el sistema escolar formal y también se adquieren en el mundo no escolar (contextual).

El arma para combatir estas ideas erróneas es conseguir constatar los fallos que según los estudios de Carretero (2008) incluyen: la comprensión del tiempo histórico, las explicaciones causales, la incorporación de una dimensión espacial, la capacidad del razonamiento y la solución de problemas con contenido histórico, entre otras (Carretero y Montanero, 2008).

A su vez, otros autores también señalan la importancia de aplicar el marco teórico al alumnado de una forma “adecuada” para enfrentarse a los desafíos para el futuro. Por ejemplo, el uso de una metodología basada en el método cognitivo, donde conceptos y capacidades cuentan por igual para conseguir el desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos (Miguel-Revilla, 2020).

En definitiva, conocer los errores de los estudiantes en la interpretación histórica nos permitirá acabar con un mal aprendizaje de la materia. Asimismo, en lo que respecta a la metodología del aprendizaje, la decisión del autor de concretar cuáles son los orígenes de las ideas previas que tanto influyen en la adquisición de nuevos conocimientos en los estudiantes me parece bastante acertada.

Las ideas preconcebidas y erróneas deben puntualizarse para poder modificarlas. Es, a su vez, importante aplicar una nueva forma de “enseñar” Historia: de una forma mucho más práctica, conflictiva y significativa.

La Historia debe apreciarse como una ciencia en continuo cambio, no construida con verdades absolutas, y con la finalidad de dar solución a problemas y comprender el tiempo presente.

Esta programación tiene en cuenta las características conductuales de los estudiantes de 4º de la ESO y propone, de acuerdo a lo establecido en la legislación, una serie de actividades para el desarrollo de las competencias básicas y el aprendizaje de los elementos transversales que la ley nacional espera de Geografía e Historia. Eso sí, poniendo el enfoque en los grandes clásicos.

2. Elementos de la programación

2.1. Secuencia y temporalización de los contenidos

La programación está compuesta por los contenidos, el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que promocionan el logro de los objetivos de cada etapa educativa, así como la adquisición de las competencias. Los contenidos se dividen entre las asignaturas, en función de la etapa y los programas, y de acuerdo con el Real Decreto 1105/2014 (Art. 2.d. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre).

Se utiliza, para situar los contenidos, el calendario académico aprobado por la Junta de Castilla y León, (Anexo I).

El total de unidades didácticas son 10, y están divididas en tres trimestres, de acuerdo con las vacaciones de Navidad, Semana Santa y verano. Al finalizar cada trimestre se realizará una prueba escrita, especificada en el apartado de evaluación, que también se señala en el calendario.

De igual manera, cada unidad didáctica está dividida en bloques de contenido, en su mayoría inscritos en la ORDEN EDU/362/2015. Para cada bloque se ha especificado uno o varios estándares de aprendizaje evaluables a través de las actividades propuestas.

Se contabilizan en total 60 estándares, sin tener en cuenta los que se refieren al Bloque 5. “La época de entreguerras”, unidad didáctica que se expondrá en la segunda parte del trabajo.

Las unidades didácticas que se acaban de desglosar compondrían el total del curso escolar, y se organizarían, de la siguiente forma:

Organización trimestral de las unidades didácticas

PRIMER TRIMESTRE	SEGUNDO TRIMESTRE	TERCER TRIMESTRE
UD. 1. La historia y sus fuentes. UD. 2. El siglo XVIII en Europa hasta 1789 (B.1). UD.3. La era de las revoluciones liberales y la revolución industrial. UD. 4. El imperialismo del siglo XIX y la primera guerra mundial (B. 4)	UD. 5. la época de “entreguerras” (1919-1945) (B.5) UD. 6. las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) (B.6) UD. 7. la estabilización del capitalismo y el aislamiento económico del bloque soviético (B.7)	UD. 8. El mundo reciente entre los siglos XX y XXI (B.8.) UD.9. La revolución tecnológica y la globalización a finales del siglo XX y principios del XXI. (B.9) UD.10. La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la historia y la geografía. (B.10.)

Se expone a continuación la secuenciación de unidades didácticas teniendo en cuenta el calendario escolar. En el cronograma se visualizan también las semanas no lectivas por vacaciones del alumnado en color gris, y unos días, tras acabar el tercer trimestre, en color naranja, que significan “periodo de mejora de notas”, y se refieren a unos días reservados para realizar en clase actividades para subir nota de cara a la entrega del boletín final:

Cronograma de unidades didácticas/ meses que comprende el curso 2022-2023

UNIDADES DIDÁCTICAS	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
UD 1. LA HISTORIA Y SUS FUENTES										
UD 2. EL SIGLO XVIII EN EUROPA HASTA 1789 (B.1)										
UD 3. LA ERA DE LAS REVOLUCIONES LIBERALES Y LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL										
UD 4. EL IMPERIALISMO DEL SIGLO XIX Y LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL (B. 4)										
UD 5. LA ÉPOCA DE "ENTREGUERRAS" 1919-1945) (B.5)										
UD 6. LAS CAUSAS Y CONSECUENCIAS DE LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL (1939-1945) (B.6)										
UD 7. LA ESTABILIZACIÓN DEL CAPITALISMO Y EL AISLAMIENTO ECONÓMICO DEL BLOQUE SOVIÉTICO (B.7)										
UD 8. EL MUNDO RECIENTE ENTRE LOS SIGLOS XX Y XXI (B.8.)										
UD 9. LA REVOLUCIÓN TECNOLÓGICA Y LA GLOBALIZACIÓN A FINALES DEL SIGLO XX Y PRINCIPIOS DEL XXI. (B.9)										
UD 10. LA RELACIÓN ENTRE EL PASADO, EL PRESENTE Y EL FUTURO A TRAVÉS DE LA HISTORIA Y LA GEOGRAFÍA. (B.10.)										
Actividades para mejorar calificación										

Los contenidos de cada unidad se distribuirán de acuerdo a los tres trimestres que componen el calendario escolar.

En total, las semanas lectivas suman 36 y suponiendo que en 4º de la ESO Geografía e Historia ocupa 3 horas semanales en el horario, tenemos un total de 108 sesiones de la asignatura – sin tener en cuenta los días festivos-. De acuerdo con la planificación, y como se puede observar en el cronograma, las unidades didácticas llevarán de 6 a 12 sesiones:

UNIDADES DIDÁCTICAS	N.º SEMANAS	N.º SESIONES
UD. 1. La historia y sus fuentes	2	6
UD. 2. El siglo XVIII en Europa hasta 1789 (B.1).	3	9
UD.3. La era de las revoluciones liberales y la revolución industrial.	4	12
UD. 4. El imperialismo del siglo XIX y la primera guerra mundial (B. 4)	4	12
Ud. 5. La época de “Entreguerras” (1919-1945) (b.5)	4	12
Ud. 6. Las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) (b.6)	4	12
Ud. 7. La estabilización del capitalismo y el aislamiento económico del bloque soviético (b.7)	3	9
UD. 8. El mundo reciente entre los siglos XX y XXI (B.8.)	4	12
UD.9. La revolución tecnológica y la globalización a finales del siglo XX y principios del XXI. (B.9)	3	9
UD.10. La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la historia y la geografía. (B.10.)	3	9

Dependiendo del tiempo que requiera cada unidad didáctica, así tendrá diferente peso en la evaluación, atendiendo también a la dificultad y complejidad de la misma. El apartado 2.6. tratará esta cuestión.

2.2. Perfil de materia

El desarrollo del currículo de la ESO se haría de la siguiente forma:

- Los contenidos se especifican en los criterios de evaluación, un indicador que nos permitirá medir el grado de adquisición de los contenidos y competencias por parte del alumnado. Los contenidos pueden tener varios criterios de evaluación.
- Cada criterio de evaluación derivará en un estándar de aprendizaje. Los estándares son referentes que describen lo que saben y no saben hacer los alumnos para demostrar si se han cumplido o no los objetivos de aprendizaje que se definen en las bases curriculares.
- Los estándares de aprendizaje se trabajan en las actividades y se evalúan de acuerdo con una metodología determinada.

A continuación, se exponen en tablas las unidades didácticas que componen esta programación, sin incluir la UD 5 que se expone en la segunda parte del trabajo. Cada unidad didáctica tiene unos estándares de aprendizaje establecidos por la ley y algunos añadidos que se muestran en letra cursiva:

Unidad Didáctica 1. La historia y sus fuentes

CONTENIDO	CRITERIO DE EVALUACIÓN	ESTÁNDAR DE APRENDIZAJE	ACTIVIDAD
1. La historia como ciencia.	1. Comprender y conocer la utilidad de la Historia como ciencia para nuestra sociedad	<i>1.1. Define el concepto de “tiempo histórico” y utilízalo para la resolución de problemas.</i>	<p>1.1. Los alumnos deberán realizar en su cuaderno una actividad denominada “aprende a utilizar el tiempo histórico”. Esta actividad está indicada para que los alumnos desarrollen conciencia sobre el tiempo histórico. Después, se trabajará en grupos un texto de Fernand Braudel “El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II”.</p> <p>1.2. Los alumnos deberán realizar un cuestionario inicial para medir sus conocimientos previos sobre la Historia como ciencia. Algunas cuestiones sobre hechos históricos que deben conocer de cursos anteriores (1º y 2º ESO) y también preguntas sobre el método histórico.</p> <p>1.3. y 1.4. Los alumnos deberán leer tres textos de los historiadores más importantes de nuestra sociedad: - M. Bloch “Apología para la historia o el oficio de historiador”. - J. Wallach Scott “Sobre la Historia de las Mujeres”. Asimismo, se proyectará el documental “Canciones de Guerra” con el objetivo de que los alumnos hagan una pequeña reflexión sobre la utilidad de las fuentes orales y culturales para la historia.</p>
		<i>1.2. Establece al menos tres objetivos que tiene la Historia como ciencia.</i>	
		<i>1.3. Comprende las implicaciones de los autores mencionados en clase en la ciencia histórica.</i>	
		<i>1.4. Comprende la importancia de las fuentes históricas y aprende a analizar un texto histórico.</i>	
2. Las fuentes para el estudio de la historia.	2. Comprender y aprender a utilizar las fuentes históricas como objeto de estudio de la Historia	2.1. Comprende los apartados que se van a impartir en la asignatura y qué tiempo ocupan dentro del eje cronológico de la historia	2.1. Los alumnos deben realizar un eje cronológico que les ayude a situar todos los bloques de conocimiento que se van a impartir en la asignatura.

Unidad Didáctica 2. El siglo XVIII en Europa hasta 1789

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES	
El siglo XVIII en Europa: del feudalismo al absolutismo y el parlamentarismo de las minorías. Francia, Inglaterra, España. El arte y la ciencia en Europa en los siglos XVII y XVIII. (B.1)	1. Explicar las características del "Antiguo Régimen" en sus sentidos político, social y económico. (B.1)	1.1 Distingue conceptos históricos como "Antiguo Régimen" e "Ilustración". (B.1)	<p>1.1. Los alumnos deberán leer tres textos representativos del Antiguo Régimen, con el objetivo de determinar, en un escrito, cuáles son las características fundamentales de la Ilustración como movimiento cultural del siglo XVIII:</p> <ul style="list-style-type: none"> - E. Kant, <i>"¿Qué es la Ilustración?"</i> (sobre la Ilustración) - J. Bodin <i>"Los seis libros de la República"</i> (sobre el absolutismo) - J.J. Rousseau <i>"Contrato Social"</i> (sobre la Ilustración) <p>Por otro lado, se realizará en clase la lectura en alto de un texto de Montesquieu extraído de su obra <i>"El espíritu de las leyes"</i>, sobre la división de poderes en el Antiguo Régimen.</p> <p>2.1. y 2.2. Los alumnos deberán realizar una tabla con los inventos más importantes que tienen lugar en esta época histórica y contestar a unas preguntas tras leer un extracto de <i>"Crítica de la Razón Pura"</i> de Kant, sobre el empirismo científico.</p>	
	2. Conocer los avances de la "revolución científica" desde el siglo XVII y XVIII. (B.1)	2.1. Aprecia los avances científicos y su aplicación a la vida diaria, y contextualiza el papel de los científicos en su propia época. (B.1)		
		2.2. Comprende las implicaciones del empirismo y el método científico en una variedad de áreas. (B.1)		
El arte del siglo XVIII: el Barroco y el Neoclasicismo. Obras más representativas. (B.1.)	3. Conocer el alcance de la Ilustración como nuevo movimiento cultural y social en Europa y en América. (B.1)	3.1. Describe las características de la cultura de la Ilustración y qué implicaciones tiene en algunas monarquías. (B.1)	<p>3.1. Los alumnos tendrán que elaborar un comentario sobre un extracto de la obra <i>"El Príncipe"</i> de Maquiavelo. Las ideas más originales serán discutidas posteriormente en clase.</p> <p>3.2. Los alumnos deberán realizar un comentario de texto comparativo entre el discurso de Luis XV al Parlamento de París en 1766 y un extracto de la obra <i>"Cartas Filosóficas"</i> de Voltaire (1734).</p>	
		3.2. Establece, a través del análisis de diferentes textos, la diferencia entre el Absolutismo y el Parlamentarismo. (B.1)		

Unidad Didáctica 3. La era de las revoluciones liberales y la Revolución Industrial

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES
Las revoluciones burguesas en el siglo XVII. (B.2.)	1. Identificar los principales hechos de las revoluciones burguesas en Estados Unidos, Francia y España e Iberoamérica. (B.2)	1.1. Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas del siglo XVIII, acudiendo a las explicaciones causales, sopesando los pros y los contras. (B.2)	1.1. y 2.1. Los alumnos deberán realizar una línea cronológica que especifique las principales revoluciones burguesas del siglo XVIII y sus implicaciones con la violencia ejercida esos años. Después, en la misma actividad, escogerán una de las revoluciones y sobre ella realizarán un pequeño ensayo que presentarán ante la clase.
La revolución francesa. (B.2.)	2. Comprender el alcance y las limitaciones de los procesos revolucionarios del siglo XVIII. (B.2)	2.1. Discute las implicaciones de la violencia con diversos tipos de fuentes. (B.2)	
Las Revoluciones liberales y la Restauración en el siglo XIX en Europa y América: procesos unificadores e independentistas. Los nacionalismos. (B.2.)	3. Identificar los principales hechos de las revoluciones liberales en Europa y en América. (B.2)	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. (B.2.) 3.2. <i>Sopesa las razones de los revolucionarios liberales americanos para actuar como lo hicieron.</i>	3.1. y 4.2. Los alumnos completarán una tabla comparativa entre las ideas de la Revolución Francesa y las promulgadas en la Independencia de los Estados Unidos. Para ello, se analizarán dos fragmentos de texto: - La Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América (1776). - La Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano (agosto 1789).

	<p>4. Comprobar el alcance y las limitaciones de los procesos revolucionarios de la primera mitad del siglo XIX. (B.2)</p>	<p>4.1. Sopesa las razones de los revolucionarios para actuar como lo hicieron. (B.2.)</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. (B.2)</p>	<p>3.2. y 4.1. Los alumnos analizarán dos textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El Discurso pronunciado por Simón Bolívar ante el Congreso de Venezuela en Angostura, el 15 de febrero de 1819. - Un fragmento de J. Touchard "<i>Historia de las ideas políticas</i>" sobre las revoluciones liberales europeas. <p>Después deberán seleccionar las principales características de la forma de comunicación imperante entre la clase política que apoya a los republicanos: forma de expresar, deseos, objetivos.</p> <p>La finalidad es que los alumnos comprendan el sentimiento revolucionario (objetivos, reclamaciones) y su forma de actuación.</p>
<p>La revolución industrial (B.3.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - La revolución industrial. Desde Gran Bretaña al resto de Europa. (B.3.) - La discusión en torno a las características de la industrialización en España: ¿éxito o fracaso? (B.3.) 	<p>5. Describir los hechos relevantes de la revolución industrial y su encadenamiento causal. (1/B.3.)</p>	<p>5.1. Analiza y compara la industrialización de diferentes países de Europa, América y Asia, en sus distintas escalas temporales y geográficas. (1.1./B.3.)</p>	<p>5.1. Los alumnos analizarán tres fragmentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fragmento de la obra de E. Hobsbawm "<i>Industria e Imperio</i>" sobre la Primera Revolución industrial en Inglaterra. - Fragmento de "<i>La agricultura y la revolución industrial</i>" de P. Bairoch sobre el Japón. - Fragmento de "<i>La Cabaña del Tío Tom</i>" de H. B. Stowe sobre la industrialización en el sur de los Estados Unidos. <p>Después, se establecerán en común una serie de características de la Revolución, y el discurso se apoyará con la elaboración de un mapa (Anexo II).</p>
	<p>6. Entender el concepto de "progreso" y los sacrificios y avances que conlleva. (2/B.3.)</p>	<p>6.1. Analiza los pros y los contras de la primera revolución industrial en Inglaterra. (2.1./B.3.)</p> <p>6.2. Explica la situación laboral femenina e infantil en las ciudades industriales. (2.2./B.3.)</p>	

		6.3. Reconoce los cambios sociales derivados de la incorporación de la mujer al trabajo asalariado. (1. 3./B.7)	6.1. y 6.2. y 6.3. Los alumnos elaborarán una tabla con los pros y contras de la primera revolución industrial en Inglaterra. Y deberán elaborar un trabajo sobre el trabajo infantil y femenino en las ciudades industriales.
	7. Analizar las inconvenientes de ser un país pionero en los cambios. (3/B.3.)	7.1. Compara el proceso de industrialización en Inglaterra y en los países nórdicos. (3.1./B.3)	7.1. Los alumnos compararán el texto de F. Engels sobre la transformación social del país inglés en <i>“La situación de la clase obrera en Inglaterra”</i> (1845) y un fragmento de <i>“La revolución industrial en la Europa del siglo XIX”</i> de T. Kemp.
	8. Analizar la evolución de los cambios económicos en España, a raíz de la industrialización parcial del país. (4/B.3.)	8.1. Especifica algunas repercusiones políticas como consecuencia de los cambios económicos en España. (4.1./B.3.)	8.1. Los alumnos analizarán unos gráficos sobre la evolución de la economía española en la última mitad del siglo XIX (Anexo III), después se debatirá en clase unas conclusiones sobre la industrialización del país.

Unidad Didáctica 4. El imperialismo del siglo XIX y la Primera Guerra Mundial

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES
El imperialismo en el siglo XIX: causas y consecuencias “La Gran Guerra” (1914.1919), o Primera Guerra Mundial. (B.4.)	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. (B.4.)	<p>1.1. Explica razonadamente que el concepto “imperialismo” refleja una realidad que influirá en la geopolítica mundial y en las relaciones económicas transnacionales. (B.4.)</p> <p>1.2. Elabora discusiones sobre eurocentrismo y globalización. (B.4.)</p>	<p>1.1.y 1.2. Los alumnos analizarán un fragmento de la obra “<i>La colonización en los tiempos modernos</i>” de Leroy- Beaulieu de 1874, en el que se expone una justificación del imperialismo. Después, se debatirá en clase sobre el eurocentrismo actual; y la comparación entre la globalización y el imperialismo.</p> <p>2.1. Los alumnos analizarán un fragmento de la obra de J. Recalde “<i>La construcción de las naciones</i>” y otro de la obra de Hobsbawm “<i>La era del Imperio (1875- 1914)</i>”. Después, en una puesta en común, compondremos un mapa conceptual que explique la interconexión entre colonialismo, imperialismo y la Gran Guerra de 1914.</p>
	2. Establecer jerarquías causales (aspecto, escala temporal) de la evolución del imperialismo. (B.4.)	2.1. Saber reconocer cadenas e interconexiones causales entre colonialismo, imperialismo y la Gran Guerra de 1914. (B.4.)	
La Revolución Rusa. Las consecuencias de la firma de la Paz. (B.4.)	3. Conocer los principales acontecimientos de la Gran Guerra, sus interconexiones con la Revolución Rusa y las consecuencias de los Tratados de Versalles. (B.4.)	3.1. Diferencia los acontecimientos de los procesos en una explicación histórica, de la Primera Guerra Mundial. (B.4.)	<p>3.1. Los alumnos deberán analizar varios textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discurso del ministro de Asuntos Exteriores alemán, en el <i>Die Post</i>, febrero de 1914. - Ultimátum de Austria- Hungría a Serbia, 23 de julio de 1914. - Discurso del Kaiser Guillermo II en 1896, sobre la “<i>Weltpolitik</i>”. - El asesinato de Sarajevo recogido por el diario ABC, el 29 de junio de 1914. <p>Después, en una puesta en común, determinaremos las diferencias entre causas y antecedentes de la primera guerra mundial.</p>

		<p>3.2. Analiza el nuevo mapa político de Europa. (B.4.)</p> <p>3.3. Describe la derrota de Alemania desde su propia perspectiva y desde la de los aliados. (B.4.)</p>	<p>3.2. Los alumnos deberán completar, ayudándose de un fragmento del “Tratado de Versalles” (1919), un mapa de Europa preguerra y otro mapa postguerra.</p> <p>3.3. Los alumnos analizarán un texto y varias imágenes que se proyectarán:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexiones probelicistas del diario alemán <i>Die Post</i> (24 de febrero de 1914). - Carteles con caricaturas de la década de 1920, que representan a Alemania como un ser enfermo y débil (Anexo IV). <p>4.1. Los alumnos analizarán tres fragmentos de texto, Con la finalidad de conocer las opiniones de los contemporáneos a los cambios que ha sufrido el país ruso desde la contemporaneidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Carta de L. Tolstoi al Zar Nicolas II en enero de 1902 (crítica al zarismo). - Lenin “<i>El Estado y la Revolución</i>”. - Discurso de Stalin con motivo de la presentación de la Constitución de 1936.
<p>La ciencia, arte y cultura en el siglo XIX en Europa, América y Asia. (B.4.)</p>	<p>5. Conocer los principales avances científicos y tecnológicos del siglo XIX, consecuencia de las revoluciones industriales. (B.4.)</p>	<p>5.1. Elabora un eje cronológico, diacrónico y sincrónico, con los principales avances científicos y tecnológicos del siglo XIX. (B.4)</p>	<p>5.1. Los alumnos deberán realizar un pequeño ensayo sobre la importancia del descubrimiento de uno de estos tres inventos: la locomotora, la fotografía, la anestesia.</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. (B.4.)</p>	<p>6.1. Compara movimientos artísticos europeos y asiáticos. (B.4.)</p> <p>6.2. Comenta analíticamente cuadros, esculturas y ejemplos arquitectónicos del arte del siglo XIX. (B.4.)</p>	<p>6.1. y 6.2. Los alumnos deberán realizar, en grupos de 5, una ficha técnica sobre alguna obra artística (escultura, pintura, arquitectura) asiática o europea perteneciente a los distintos movimientos artísticos de la época (expresionismo abstracto, dadaísmo, surrealismo, neoplasticismo, vanguardias, racionalismo...), recurriendo para ello a fuentes de internet que serán presentadas por el profesor.</p>
--	--	--	--

Unidad didáctica 5. La época de “entreguerras” (1919- 1945)

Los contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y actividades en lo que respecta a la unidad didáctica 5, se encuentran recopilados en la Parte II del trabajo.

Unidad Didáctica 6. Las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial (1939- 1945)

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES
Acontecimientos previos al estallido de la guerra: expansión nazi y “apaciguamiento”. De guerra europea a guerra mundial. (B.6)	1. Conocer los principales hechos de la Segunda Guerra Mundial. (B.6.)	1.1. Elabora una narrativa explicativa de las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, a distintos niveles temporales y geográficos. (B.6.)	1.1. y 2.1. Los alumnos deberán realizar un mapa conceptual, a partir de los textos trabajados en clase, una relativa causal que explique el estallido de la Segunda Guerra Mundial. (Podrán cumplimentar su escrito con información obtenida de internet, teniendo en cuenta que debe ser veraz y de un autor cualificado). 3.1. Los alumnos analizarán tres textos: - H. Michel “ <i>La Segunda Guerra Mundial</i> ” (autoritarismos) - Discurso de Hitler, 28 de abril de 1939. - J. Paredes “ <i>Historia Contemporánea. V.II</i> ”. 3.2. Los alumnos deberán completar, a partir de un fragmento de la obra “Historia del siglo XX” de E. Hobsbawm, y una lista, varios mapas que especifiquen las distintas etapas de la Segunda Guerra Mundial.
	2. Entender el concepto de “guerra total. (B.6)	2.1. Reconoce la jerarquía causal (diferente importancia de unas causas u otras según las distintas narrativas). (B.6.)	
	3. Diferenciar las escalas geográficas en esta guerra: Europea y Mundial. (B.6.)	3.1. Da una interpretación de porqué acabó antes la guerra “europea” que la “mundial”. (B.6.) 3.2. Sitúa en un mapa las fases del conflicto. (B.6.)	
El Holocausto. La nueva geopolítica mundial: “Guerra Fría” y planes de reconstrucción post-bélica. (B.6.)	4. Entender el contexto en el que se desarrolló el Holocausto en la guerra europea y sus consecuencias. (B.6.)	4.1. Reconoce la significación del Holocausto en la historia mundial. (B.6.)	4.1. Los alumnos analizarán un fragmento del texto G. Jackson “Civilización y barbarie en la Europa del siglo XX. Después deberán realizar un pequeño ensayo expresando su opinión sobre la tendencia social de la época al rechazo de las democracias, o la falta de ilusión sobre el progreso tras el Holocausto y la Segunda Guerra Mundial.

Los procesos de descolonización en Asia y África. (B.6.)	5. Organizar los hechos más importantes de la descolonización de postguerra en el siglo XX. (B.6.)	5.1. Describe los hechos relevantes del proceso descolonizador. (B.6.)	5.1. Lectura de un fragmento del libro “Memorias de África” de I. Dinasen, para comprender la posición europea sobre el dominio africano. Posteriormente se ponen en común algunas de las ideas que se sustraen del texto.
	6. Comprender los límites de la descolonización y de la independencia en un mundo desigual. (B.6.)	6.1. Distingue entre contextos diferentes del mismo proceso, p.ej., África Sub-Sahariana (1950s.60s) y la India (1947). (B.6.)	6.1. Los alumnos deberán realizar un trabajo sobre la descolonización de una región dentro del continente africano o asiático, a escoger. Después, dispondrán de 10 minutos cada uno para exponerlo ante la clase.

Unidad Didáctica 7. La estabilización del capitalismo y el aislamiento económico del bloque soviético

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES
Evolución de la URSS y sus aliados. Evolución de Estados Unidos y sus aliados; el <i>Welfare State</i> en Europa. (B.7)	1. Entender los avances económicos de los regímenes soviéticos y los peligros de su aislamiento interno, y los avances económicos del <i>Welfare State</i> en Europa. (B.7)	1.1. Utilizando fuentes históricas e historiográficas, explica algunos de los conflictos enmarcados en la época de la Guerra Fría. (B.7) 1.2. Explica los avances del <i>Welfare State</i> en Europa. (B.7)	1.1. Los alumnos analizarán tres textos: - Telegrama de G. Kennan 1946. - Pacto de Varsovia 1955. - “La Crisis de Cuba” Carta de Krushev a Kennedy, y la respuesta. - “Después de ganar la Guerra”, artículo de E. Hobsbawm en <i>Le Monde Diplomatique</i> . 1.2. Los alumnos analizarán dos textos: - Plan Marshall - Declaración de Schuman (mayo de 1950) Con el objetivo de responder a algunas preguntas sobre el estado de bienestar en Europa a finales del siglo XX. 2.1. Los alumnos analizarán un fragmento de la película “Apocalipsis Now”, después se debatirá en clase sobre las consecuencias de la guerra de Vietnam en la sociedad americana.
	2. Comprender el concepto de “Guerra Fría” en el contexto de después de 1945, y las relaciones entre los dos bloques, USA y URSS. (B.7)	2.1. Describe las consecuencias de la guerra del Vietnam. (B.7)	
La dictadura de Franco en España. (B.7)	3. Explicar las causas de que se estableciera una dictadura en España, tras la guerra civil, y cómo fue evolucionando esa dictadura desde 1939 a 1975. (B.7)	3.1. Discute cómo se entiende en España y en Europa el concepto de memoria histórica. (B.7) 3.2. Conoce la situación de la postguerra y la represión en España y las distintas fases de la dictadura de Franco. (2.2./B.7)	3.1. Los alumnos analizarán el artículo de P. Preston “ <i>El holocausto español: odio y exterminio en la Guerra Civil y después</i> ” Nueva Revista de política, cultura y arte, N.º 133, (2011) pg- 240-244. 3.2. Los alumnos analizarán un fragmento de la obra “ <i>Guerras y vicisitudes de los españoles</i> ” de J. Zugazagoitia (1940). Y se visualizará la película “ <i>El silencio de los otros</i> ”. Después se realizará un breve resumen sobre la película incluyendo una opinión personal sobre por qué o por qué no es importante la Memoria Histórica en España.

<p>La crisis del petróleo (1973). (B.7)</p>	<p>4. Comprender el concepto de crisis económica y su repercusión mundial en un caso concreto. (B.7)</p>	<p>4.1. Compara la crisis energética de 1973 con la financiera de 2008. (B.7)</p>	<p>4.1. Los alumnos deberán realizar una tabla comparativa entre las consecuencias de la crisis del petróleo de 1973 y la crisis financiera de 2008, para ello trabajaremos en clase con artículos de periódicos contemporáneos. (Podrán cumplimentar su escrito con información obtenida de internet, teniendo en cuenta que debe ser veraz y de un autor cualificado).</p>
---	--	---	--

Unidad Didáctica 8. El mundo reciente entre los siglos XX y XXI

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES
<p>Las distintas formas económicas y sociales del capitalismo en el mundo. (B.8.)</p>	<p>1. Interpretar procesos a medio plazo de cambios económicos, sociales y políticos a nivel mundial. (B.8.)</p>	<p>1.1. Interpreta el renacimiento y el declive de las naciones en el nuevo mapa político europeo de esa época. (B.8.)</p> <p><i>1.2. Comprende el nuevo panorama mundial, el cambio de siglo en la mentalidad europea.</i></p> <p>1.3. Comprende los pros y contras del estado del bienestar. (B.8.)</p>	<p>1.1. Los alumnos, en grupos, deberán analizar la evolución de los países europeos antes y después del cambio de siglo y la Segunda Guerra Mundial (principalmente). El trabajo consistirá en realizar un breve resumen por etapas de la evolución histórica del país acompañado de mapas ilustrativos. Después se expondrá en clase el trabajo realizado y se construirá, uniendo el trabajo de todos, un manual sobre los cambios en el mapa europeo durante el cambio de siglo. Los países propuestos para el trabajo son, por ejemplo: Italia, Alemania, Inglaterra, España, URSS, Yugoslavia, Turquía, países del norte de Europa, Ucrania, países del este (a excepción de Ucrania y Polonia), Polonia.</p> <p>1.2. y 1.3. Los alumnos analizarán una parte de la obra de S. Zweig <i>“El mundo de ayer”</i> y otro fragmento de Y. N. Harari <i>“21 lecciones para el siglo XXI”</i>. Después del análisis de ambas se comparará el avance concebido en el siglo XX con el progreso del siglo XXI.</p>
<p>El derrumbe de los regímenes soviéticos y sus consecuencias. (B.8.)</p>	<p>2. Conocer las causas y consecuencias inmediatas del derrumbe de la URSS y otros regímenes soviéticos. (B.8.)</p>	<p>2.1. Analiza diversos aspectos (políticos, económicos, culturales) de los cambios producidos tras el derrumbe de la URSS. (B.8.)</p>	<p>2.1. Los alumnos deberán analizar un fragmento de la obra <i>“El triunfo de las nacionalidades. El fin del imperio soviético”</i> de C. D’Encausse (1999) y otro de <i>“Ucrania: de un pasado incierto a un futuro de encrucijada, pasando por un presente conflictivo”</i> un artículo de G. Pérez (2017). Después escribirán un breve ensayo relacionando los pactos firmados tras la caída del Imperio Soviético y la situación actual del este de Europa con Rusia.</p>

<p>La transición política en España: de la dictadura a la democracia (1975-1982). (B.8.)</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. (B.8.)</p>	<p>3.1. Compara interpretaciones diversas sobre la Transición española en los años setenta y en la actualidad. (B.8.)</p>	<p>3.1. y 3.2. Los alumnos se dividirán en grupos y se les repartirán varias noticias de varios periódicos por cada hito relevante del periodo de la Transición. Los grupos deberán construir un eje cronológico sobre la Transición y, tras escoger un hito de los que aparecen en el eje deberán explicar ante la clase las diferentes versiones, dependiendo del periódico, sobre cada paso hacia la Democracia. El profesor recogerá los ejes cronológicos, tomará nota de las exposiciones y analizará el discurso sobre la importancia del hito escogido.</p> <p>3.3. Los alumnos analizarán la noticia de <i>El País</i>, del 31 de enero de 2010 sobre el testimonio de J. Ibarrola, madre de una fallecida mortal del terrorismo en 1960. Y otro testimonio: la entrevista de Irene Villa por Risto Mejide en el programa “Chester” (17 de junio de 2018). Las ideas obtenidas de los análisis se pondrán en común en clase y se procederá a preguntar a los alumnos sobre algunas cuestiones para reflexionar.</p> <p>3.4. En primer lugar, se proyectará en clase el documental “Operación Palace” de Salvados. Al finalizar la visualización de este documental se debatirá sobre la verdad del 23-F y la realidad que construye Salvados. Posteriormente deberán realizar un ensayo de opinión sobre los hechos del 23-F.</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. (B.8.)</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. (B.8.)</p>	
		<p>3.4. <i>Conoce el 23-F, las características del episodio, el papel de Juan Carlos I y su repercusión.</i></p>	

<p>El camino hacia la Unión Europea: desde la unión económica a una futura unión política supranacional. (B.8.)</p>	<p>4. Entender la evolución de la construcción de la Unión Europea.</p>	<p>4.1. Discute sobre la construcción de la Unión Europea y de su futuro (B.8.)</p>	<p>4.1.</p> <p>(a) 4.1. Los alumnos tendrán que realizar el análisis de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un fragmento de "Paneuropa" de Coudenhove-Kalergi. - Un fragmento de "Pensar Europa" de E. Morin (1988) - Un fragmento del artículo "<i>Hacia la unidad europea por la senda trazada por R. Schuman, setenta años después (1950-2020): ¿el balance sigue siendo positivo?</i>" de G. A. Pérez Sánchez. - Un gráfico lineal de la evolución del PIB en la UE y del PIB Español desde 2015 hasta 2022. <p>(b) 4.1. Los alumnos realizarán una actividad extraescolar planteada con detalle más adelante (2.9 Parte II). Tras la visita al Instituto de Estudios Europeos, los alumnos deberán realizar en grupos de cinco un mapa conceptual que recoja las principales problemáticas a las que se enfrenta la UE de nuestros días. Posteriormente expondrán, también por grupos, este mapa conceptual ante la clase. (Podrán cumplimentar su escrito con información obtenida de internet, teniendo en cuenta que debe ser veraz y de un autor cualificado).</p>
---	---	---	---

Unidad Didáctica 9. La revolución tecnológica y la globalización a finales del siglo XX y principios del XXI

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES
<p>La globalización económica, las relaciones interregionales en el mundo, los focos de conflicto y los avances tecnológicos. (B.9.)</p>	<p>1. Definir la globalización e identificar algunos de sus factores. (B.9.)</p>	<p>1.1. Busca en la prensa noticias de algún sector con relaciones globalizadas y elabora argumentos a favor y en contra. (B.9.)</p>	<p>1.1. Los alumnos deberán analizar tres noticias a elegir de entre tres periódicos (<i>El País</i>, <i>el ABC</i> y <i>The Times</i>) y un tema común (economía global o movimientos migratorios y globalización) y sacar de su lectura tres argumentos a favor y tres en contra sobre el tema. Por ejemplo: escogemos una noticia de cada periódico sobre los movimientos migratorios y la globalización. Después establecemos tres argumentos a favor de la globalización por migración y tres en contra.</p> <p>2.1. Los alumnos analizarán dos fragmentos de texto: - Y. N Harari "<i>De animales a Dioses</i>" - P. Wagner "<i>Progreso y Modernidad: el problema con la autonomía</i>". Sociología histórica (7) pág. 95- 120. Después debatiremos en clase sobre el progreso y la aparición de nuevos sistemas tecnológicos que favorezcan la comunicación.</p> <p>3.1. Los alumnos deberán analizar una noticia de entre las propuestas con el fin de recopilar información sobre el conflicto que en ella se narra: mapas, textos, imágenes, gráficos... todos los materiales se tendrán en cuenta a la hora de explicar el conflicto actual a sus compañeros.</p>
	<p>2. Identificar algunos de los cambios fundamentales que supone la revolución tecnológica. (B.9.)</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. (B.9.)</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. (B.9.)</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. (B.9.)</p>	

Unidad Didáctica 10. La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la historia y la geografía

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES
<p>La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía. (B.10)</p>	<p>1. Reconocer que el pasado “no está muerto y enterrado”, sino que determina o influye en el presente y en los diferentes posibles futuros y en los distintos espacios. (B.10)</p>	<p>1.1. Plantea posibles beneficios y desventajas para las sociedades humanas y para el medio natural de algunas consecuencias del calentamiento global, como el deshielo del Báltico. (B.10)</p>	<p>1.1. Los alumnos deberán analizar y comparar dos noticias: - “<i>El Báltico helado</i>”, de E. Juliana en La Vanguardia (9 de julio de 2018). - “Consecuencias del deshielo del Ártico” de Greenpeace España, Informe “<i>Lo que pasa en el ártico no se queda en el Ártico</i>” (junio de 2016). Después se debatirá en clase sobre las consecuencias del calentamiento global para las sociedades humanas y el medio natural.</p> <p>1.2. A partir de fragmentos de los textos de Ortega y Gasset sobre la idea europea (“<i>Europa y la idea de nación</i>”), los alumnos deberán analizar la importancia de una unión europea para afrontar los cambios del siglo XXI.</p> <p>1.3. Los alumnos escogerán una comunidad autónoma española y realizarán un trabajo sobre la evolución de su industria desde 1980 hasta el 2010. La bibliografía para el trabajo será proporcionada por el profesor y adecuada al nivel y los deseos del alumno. Posteriormente, los estudiantes expondrán ante la clase la evolución industrial en cada comunidad autónoma configurando así las consecuencias de la revolución industrial en el plano nacional.</p>
		<p>1.2. Sopesa cómo una Europa en guerra durante el siglo XX puede llegar a una unión económica y política en el siglo XXI. (B.10)</p>	
		<p>1.3. Compara (en uno o varios aspectos) las revoluciones industriales del siglo XIX con la revolución tecnológica de finales del siglo XX y principios del XXI. (B.10)</p>	

El perfil de materia de esta asignatura comprende las competencias clave que determina la legislación (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).

- a) Comunicación lingüística (CL)
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)
- c) Competencia digital (CD)
- d) Aprender a aprender (CAA)
- e) Competencias sociales y cívicas (CSC)
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (CSIEE)
- g) Conciencia y expresión culturales. (CEC)

La ley deja claro cuál es la finalidad de la inclusión de las mismas en el currículo: integrar los aprendizajes formales, informales y no formales; permitir a los estudiantes integrar sus aprendizajes poniéndolos en relación con los distintos tipos de contenidos y sabiendo utilizarlos de forma efectiva cuando sean necesarios; y, por último, orientar la enseñanza e inspirar las decisiones relativas al proceso de enseñanza- aprendizaje.

Podemos decir, por tanto, que esta programación contempla las competencias clave como base fundamental de desarrollo del aprendizaje. De esta forma, las distintas actividades dedicadas al desarrollo y aprendizaje de los estándares evaluables pretenden desarrollar las competencias básicas.

De igual manera, estas actividades contemplan:

- La priorización de la reflexión y el pensamiento crítico del alumnado, consiguiendo así la aplicación del conocimiento frente al aprendizaje memorístico.
- Se refieren a contextos y situaciones reales para ayudar a la reflexión al alumnado sobre la problemática.
- Fomentan el conocimiento del alumnado sobre su propio aprendizaje.

El uso de las competencias clave se puede exponer gráficamente constituyendo una tabla que relacione los estándares con las competencias clave que promocionan. Teniendo en cuenta que el total de estándares de aprendizaje de esta programación son 59 (sin tener en cuenta la UD.5.).

Tabla del desarrollo de las competencias clave sobre el total de estándares:

Competencias	Estándares en los que aparecen
CCL	59
CCMCT	5
CD	16
CAA	59
CSC	59
CEC	59
SEE	2

Además, la programación también contempla tratar los elementos transversales (apartado 2.7. *Elementos transversales*). Según el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, en la ESO se trabajarán en todas las materias: la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional.

Asimismo, se incorporarán a las programaciones docentes los valores que sustentan: la igualdad y no discriminación, la paz y la no violencia, la democracia y el Estado de derecho, el respeto y la defensa de los derechos humanos (*Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre*).

Para poder incluir estos valores en la programación se proponen actividades que contemplan los diálogos, el análisis de situaciones con valores en conflicto, el análisis de obras para favorecer la empatía, la puesta en común para conocer pluralidad de ideas... En definitiva, se pretende que los elementos transversales tomen relevancia durante todo el curso y los alumnos los adquieran con facilidad, sobre todo, a través de la puesta en común y el desarrollo del pensamiento crítico basado en valores. A continuación, en una tabla se exponen las competencias trabajadas en cada estándar de aprendizaje:

Tabla de relación estándar con competencias clave

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	CCL	CMCT	CD	CAA	CSC	SIEE	CEC
1.1. Define el concepto de “tiempo histórico” y utilízalo para la resolución de problemas.	X			X	X		X
1.2. Establece al menos tres objetivos que tiene la Historia como ciencia.	X		X	X	X		X
1.4. Comprende la importancia de las fuentes históricas y aprende a analizar un texto histórico.	X			X	X		X
2.1. Comprende los apartados que se van a impartir en la asignatura y qué tiempo ocupan dentro del eje cronológico de la historia.	X			X	X		X
1.1 Distingue conceptos históricos como “Antiguo Régimen” e “Ilustración”. (B.1)	X			X	X		X
2.1. Aprecia los avances científicos y su aplicación a la vida diaria, y contextualiza el papel de los científicos en su propia época. (B.1)	X		X	X	X		X
2.2. Comprende las implicaciones del empirismo y el método científico en una variedad de áreas. (B.1)	X		X	X	X		X
3.1. Describe las características de la cultura de la Ilustración y qué implicaciones tiene en algunas monarquías. (B.1)	X			X	X		X
3.2. Establece, a través del análisis de diferentes textos, la diferencia entre el Absolutismo y el Parlamentarismo. (B.1)	X			X	X		X
1.1. Redacta una narrativa sintética con los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas del acudiendo a causales, sopesando los pros y los contras. (B.2)	X			X	X		X
2.1. Discute las implicaciones de la violencia con diversos tipos de fuentes. (B.2)	X			X	X		X
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. (B.2)	X			X	X		X

3.2. Sopesa las razones de los revolucionarios liberales americanos para actuar como lo hicieron.	X			X	X		X
4.1. Sopesa las razones de los revolucionarios para actuar como lo hicieron. (B.2.)	X			X	X		X
4.2. Reconoce, mediante el análisis de fuentes de diversa época, el valor de las mismas no sólo como información, sino también como evidencia para los historiadores. (B.2)	X			X	X		X
5.1. Analiza y compara la industrialización de diferentes países de Europa, América y Asia, en sus distintas escalas temporales y geográficas. (1.1./B.3)	X			X	X		X
6.1. Analiza los pros y los contras de la primera revolución industrial en Inglaterra. (2.1./B.3)	X			X	X		X
6.2. Explica la situación laboral femenina e infantil en las ciudades industriales. (2.2./B.3)	X			X	X		X
6.3. Reconoce los cambios sociales derivados de la incorporación de la mujer al trabajo asalariado. (1.3./B.7)	X			X	X		X
7.1. Compara el proceso de industrialización en Inglaterra y en los países nórdicos. (3.1./B.3)	X			X	X		X
8.1. Especifica algunas repercusiones políticas como consecuencia de los cambios económicos en España. (4.1./B.3)	X	X	X	X	X		X
1.1. Explica razonadamente que el concepto “imperialismo” refleja una realidad que influirá en la geopolítica mundial y en las relaciones económicas transnacionales. (B.4)	X			X	X		X
1.2. Elabora discusiones sobre eurocentrismo y globalización. (B.4)	X			X	X		X
2.1. Sabe reconocer cadenas e interconexiones causales entre colonialismo, imperialismo y la Gran Guerra de 1914. (B.4)	X			X	X		X
3.1. Diferencia los acontecimientos de los procesos en una explicación histórica, de la Primera Guerra Mundial. (B.4)	X			X	X		X
3.2. Analiza el nuevo mapa político de Europa. (B.4)	X		X	X	X		X

3.3. Describe la derrota de Alemania desde su propia perspectiva y desde la de los aliados. (B.4)	X			X	X		X
4.1. Contrasta algunas interpretaciones del alcance de la Revolución Rusa en su época y en la actualidad. (B.4)	X			X	X		X
5.1. Elabora un eje cronológico, diacrónico y sincrónico, con los principales avances científicos y tecnológicos del siglo XIX. (B.4)	X		X	X	X		X
6.1. Compara movimientos artísticos europeos y asiáticos. (B.4)	X		X	X	X		X
6.2. Comenta analíticamente cuadros, esculturas y ejemplos arquitectónicos del arte del siglo XIX. (B.4)	X		X	X	X		X
1.1. Elabora una narrativa explicativa de las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, a distintos niveles temporales y geográficos. (B.6)	X			X	X		X
2.1. Reconoce la jerarquía causal (diferente importancia de unas causas u otras según las distintas narrativas). (B.6)	X			X	X		X
3.1. Da una interpretación de por qué acabó antes la guerra “europea” que la “mundial”. (B.6)	X			X	X		X
3.2. Sitúa en un mapa las fases del conflicto. (B.6)	X		X	X	X		X
4.1. Reconoce la significación del Holocausto en la historia mundial. (B.6)	X			X	X		X
5.1. Describe los hechos relevantes del proceso descolonizador. (B.6)	X			X	X		X
6.1. Distingue entre contextos diferentes del mismo proceso, p.ej., África Sub-Sahariana (1950s.60s) y la India (1947). (B.6)	X		X	X	X		X
1.1. Utilizando fuentes históricas e historiográficas, explica algunos de los conflictos enmarcados en la época de la guerra fría. (B.7)	X			X	X		X
1.2. Explica los avances del Welfare State en Europa. (B.7)	X			X	X		X

2.1. Describe las consecuencias de la guerra del Vietnam. (B.7)	X			X	X		X
3.1. Discute cómo se entiende en España y en Europa el concepto de memoria histórica. (B.7)	X			X	X		X
3.2. Conoce la situación de la postguerra y la represión en España y las distintas fases de la dictadura de Franco. (2.2./B.7)	X			X	X		X
4.1. Compara la crisis energética de 1973 con la financiera de 2008. (B.7)	X	X	X	X	X		X
1.1. Interpreta el renacimiento y el declive de las naciones en el nuevo mapa político europeo de esa época. (B.8)	X	X	X	X	X		X
1.2. Comprende el nuevo panorama mundial, el cambio de siglo en la mentalidad europea.	X			X	X		X
1.3. Comprende los pros y contras del estado del bienestar. (B.8)	X			X	X		X
2.1. Analiza diversos aspectos (políticos, económicos, culturales) de los cambios producidos tras el derrumbe de la URSS. (B.8)	X			X	X		X
3.1. Compara interpretaciones diversas sobre la Transición española en los años setenta y en la actualidad. (B.8.)	X		X	X	X		X
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. (B.8.)	X		X	X	X		X
3.3. Analiza el problema del terrorismo en España durante esta etapa (ETA, GRAPO, Terra Lliure, etc.): génesis e historia de las organizaciones terroristas, aparición de los primeros movimientos asociativos en defensa de las víctimas, etc. (B.8.)	X			X	X		X
3.4. Conoce el 23-F, las características del episodio, el papel de Juan Carlos I y su repercusión.	X			X	X		X
4.1. Discute sobre la construcción de la Unión Europea y de su futuro. (B.8)	X		X	X	X		X

1.1. Busca en la prensa noticias de algún sector con relaciones globalizadas y elabora argumentos a favor y en contra. (B.9)	X			X	X		X
2.1. Analiza algunas ideas de progreso y retroceso en la implantación de las recientes tecnologías de la Información y la comunicación, a distintos niveles geográficos. (B.9)	X			X	X		X
3.1. Crea contenidos que incluyan recursos como textos, mapas, gráficos, para presentar algún aspecto conflictivo de las condiciones sociales del proceso de globalización. (B.9.)	X	X	X	X	X	X	X
1.1. Plantea posibles beneficios y desventajas para las sociedades humanas y para el medio natural de algunas consecuencias del calentamiento global, como el deshielo del Báltico. (B.10)	X			X	X		X
1.2. Sopesa cómo una Europa en guerra durante el siglo XX puede llegar a una unión económica y política en el siglo XXI. (B.10)	X			X	X		X
1.3. Compara (en uno o varios aspectos) las revoluciones industriales del siglo XIX con la revolución tecnológica de finales del siglo XX y principios del XXI. (B.10)	X	X	X	X	X	X	X

2.3. Decisiones metodológicas y didácticas

Las decisiones metodológicas son el conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas que determina el profesorado de forma reflexiva para posibilitar el aprendizaje del alumnado y la consecución de los objetivos planteados (Art. 2. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre).

Como se ha determinado en la legislación (Orden ECD/65/2015) la metodología estará centrada en competencias clave y en el proceso de aprendizaje, asimismo, la tarea estará planteada desde las situaciones-problema. Las actividades deberán, en definitiva, desarrollar las competencias.

De acuerdo entonces con lo planteado hasta el momento, esta programación didáctica tiene en cuenta el desarrollo competencial para el planteamiento de las actividades. El uso continuado de textos promueve el uso de la competencia lingüística, la competencia de aprender a aprender (en relación con obtener información valiosa de lo que se lee), y competencia de conciencia y desarrollo cultural.

Atendiendo entonces a la metodología, podemos decir que el conjunto de decisiones que se han tomado de acuerdo con el papel de docente nos conduce a un método mixto, que mezcla modos de proceder propios del método activo y también del expositivo.

Las sesiones están organizadas para poder realizar clases magistrales que permitan a los alumnos tomar algunas notas o simplemente entender de forma más sencilla la información que en cada clase el profesor repartirá en fotocopias (evitando la necesidad de que los alumnos compren un libro de texto anticuado o con información sesgada), por ello hablamos de método expositivo (Anexo XIII).

Pero a su vez, el trabajo autónomo del alumnado será la forma de evaluarlo y la mejor forma de desarrollar las competencias mencionadas. Por ello, las actividades contemplan que los alumnos aprendan y analicen continuamente textos, algunos históricos y otros científicos, con el fin de extraer de ellos información importante y desarrollar cierto pensamiento crítico, por ello hablamos de método activo.

Ambas formas de proceder serán igual de necesarias para completar la programación. Los análisis de textos, mapas conceptuales y debates en clase, serán el punto más importante de esta metodología de aprendizaje.

Teniendo en cuenta la metodología de aprendizaje y las actividades propuestas para el alumnado, podemos determinar las estrategias docentes que se van a llevar a cabo:

- a) Aprendizaje por descubrimiento: en algunas actividades se contempla que los alumnos deban buscar información en internet o en textos bibliográficos proporcionados por el profesor para conseguir averiguar la respuesta a una pregunta o para comprender evoluciones históricas. Ayudados por el profesor, los alumnos incorporarán a su lenguaje y a sus conocimientos nueva información gracias a su búsqueda en nuevas fuentes, antiguas y modernas.
- b) Aprendizaje basado en problemas: el análisis de los textos, herramienta de trabajo fundamental en esta programación, dirigirá siempre al alumno ante un problema-situación que deberá enfrentar. En algunos casos los textos pretenden distorsionar la realidad, en otros casos son testimonios directos de hechos históricos... Los alumnos deberán aprender a poner en marcha sus conocimientos para resolver conflictos.
- c) Aprendizaje basado en pensamiento: la puesta en común de las actividades permitirá a los alumnos conocer ideas contrarias a las suyas y puntos de vista que demuestren las diferentes vivencias del grupo social que conforma la clase. Se desarrollará el aprendizaje basado en pensamiento en cuanto a que los alumnos deberán utilizar sus conocimientos para resolver los nuevos conflictos dialécticos que suponen los textos presentados, así como las ideas de sus compañeros que deberán debatir.
- d) Aprendizaje colaborativo: en algunas de las actividades propuestas los alumnos deberán trabajar por grupos. Estos grupos siempre serán establecidos por el profesor de acuerdo a las características educativas de los alumnos y sus relaciones interpersonales, con el fin de favorecer el progreso del aula. Además, otras actividades comprenden la “puesta en común” de ideas que favorecerá las relaciones empáticas entre los estudiantes para futuros trabajos colaborativos.
- e) Aprendizaje basado en el uso de las TICs se premiará el uso responsable y avanzado de las nuevas tecnologías con fines educativos, para la realización de trabajos como ensayos, mapas políticos, mapas conceptuales, ejes cronológicos, presentaciones, documentales...

Las estrategias de aprendizaje, por tanto, serán los métodos deductivos: análisis de textos escritos por particulares, con características e ideologías propias, que tratan de explicar hechos con significación a escala mundial.

Como ya se ha señalado, los problemas a los que se enfrenta la didáctica de las ciencias sociales incluyen la existencia de una tendencia presentista entre los alumnos, los conocimientos previos erróneos y la falta de pensamiento crítico ante el exceso de información de fácil acceso. Para suplir esta forma errónea de pensar las estrategias de esta programación contemplan la idea de “conciencia histórica”.

Los últimos estudios que relacionan la conciencia histórica con el pensamiento histórico han discurrido en paralelo sin producirse una unión entre ambos. Sin embargo, Duquette expone que “*el conocimiento histórico debe basar su comprensión del pasado en las interpretaciones que emanan del proceso de pensamiento histórico*” (Duquette, 2015, pág. 53), es decir, el conocimiento histórico debe construirse haciendo uso del pensamiento histórico.

Otro autor, Klas- Göran Karlsson introduce una conexión entre la conciencia y el pensamiento históricos:

De aquí se deduce que la conciencia histórica debe estar conectada analíticamente a la Historia en sus dos dimensiones básicas: como *res gestae*, o lo que ha sucedido realmente en el pasado, y como *Historia rerum gestarum*, es decir, cómo representamos y usamos este pasado. (Karlsson 2011, pág. 130)

Para fomentar todos estos aspectos intrínsecos en el método histórico, esta programación contempla los análisis de texto como principal instrumento para el aprendizaje.

Los análisis sobre el pasado deben “entremezclar” los procesos históricos con el contexto actual (Miguel- Revilla, 2018). Para ello, las actividades propuestas contemplan la reflexión y el análisis histórico de textos de contemporáneos e historiadores y acaban con la propuesta de realización de un ensayo, comentario crítico o debate en clase al final, en el que se valorarán positivamente las interconexiones de los hechos históricos con la actualidad más reciente.

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

Los elementos transversales son trabajados con el alumnado en todas las materias de esta etapa educativa, y están enumerados en el *Real Decreto 1105/2014* (Artículo 6, Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre):

- Comprensión lectora y expresión oral y escrita. Se fomenta a través de actividades de lectura o redacción de documentos, como por ejemplo en los debates e intercambios de ideas, en la redacción de ensayos o análisis y en la lectura de textos. Un ejemplo de la implicación de la programación con este elemento transversal es el conjunto de las actividades propuestas: todas ellas contemplan el análisis de fuentes, en especial de textos, para mejorar la comprensión lectora de los alumnos. Asimismo, las entregas y las rúbricas de evaluación de las actividades también tendrán especial consideración a la expresión oral y escrita de los trabajos.

- Educación para la igualdad entre hombres y mujeres. Se fomenta no sólo a través de la no discriminación por género, sino también dando voz a los relatos femeninos, a los personajes históricos femeninos y a las artistas de cada época. Visualizando que la historia también la conforman voces femeninas, en definitiva. La Historia de la mujer como disciplina tendrá cabida en todos los contenidos impartidos en esta programación, procurándose además que los alumnos conozcan a las historiadoras más importantes y el papel de la mujer como construcción social en cada una de las Edades.

- Prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, social y familiar. Se trata de implantar en los alumnos un sentimiento de buena ciudadanía y pacifismo, que les permita actuar en un futuro de forma pacifista a la hora de resolver los conflictos. Para ello los textos que se presenten en las actividades tratarán de inculcar “moralejas” para la vida y, además, los debates en clase y las “puestas en común” facilitarán mejorar la empatía y presentarán a los alumnos formas de resolver los problemas pacíficamente. Las UD. 8, 9 y 10 tratan la paz en casi todos sus contenidos. Por ejemplo, a través de actividades relacionadas con la historia presente, los alumnos reflexionarán sobre la forma correcta de enfrentarse a las situaciones: de forma pacífica. Y a nivel general, los contenidos dedicados a las Guerras Mundiales (UD. 4 y UD.6.) incluirán una reflexión sobre la violencia ejercida en esos periodos.

- Desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor. Se espera de los profesores que inculquemos a los alumnos cierto espíritu emprendedor y por ello se recurre al trabajo autónomo en la mayoría de las actividades. Los alumnos desarrollarán cierta capacidad de independencia con respecto a profesores y familias para centrarse en sus propios pensamientos y tratar de analizar subjetivamente los textos, conformando una opinión crítica de los mismos. Por ejemplo, en la UD. 5, en los contenidos dedicados al *Crash* de 1929, los alumnos deberán realizar varias tareas que impliquen espíritu emprendedor: contabilización de datos en gráficas y construcción de ideas propias.... También, en esa misma unidad, la Actividad 7 (pág. 94) desarrolla este elemento a través del trabajo autónomo.

- Educación ciudadana y promoción del espíritu democrático. Las distintas materias deberán, en la medida que sea posible, formar no sólo buenos matemáticos, físicos o historiadores, sino buenos ciudadanos, conscientes de sus derechos y deberes. Para ello, de nuevo las actividades servirán como medio para conseguir el fin: desarrollar en los alumnos cierto espíritu democrático. Los contenidos dedicados a la Transición española (UD.10) en particular, y el resto de los contenidos en general, estarán enfocados en promover la idea de la democracia, explicar lo difícil que fue conseguirla y lo preciado que significa mantenerla; asimismo se compararán, en otros momentos, constituciones de periodos anteriores con la actual, permitiendo observar la evolución del constitucionalismo español.

2.5. Medidas que promueven el hábito de la lectura

El hábito de la lectura es una cuestión que en los últimos años no ha conseguido promoverse de forma adecuada en la mayor parte de los centros. Sin embargo, es obvia la importancia de que los alumnos lean fluidamente y comprendan lo que están leyendo.

De hecho, esta falta entre los estudiantes españoles se registra también en la ley, en la ORDEN EDU/362/2015 en cuyo articulado se dictamina que las programaciones deberán contener medidas para promover el hábito de lectura (Art. 18, ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo).

De acuerdo con que “*la comprensión lectora y la expresión oral y escrita*” aparecen como elementos transversales en el currículo, unido a la necesidad de que los

alumnos “*utilicen fuentes escritas*” para trabajar los contenidos en clase, explica la necesidad de desarrollar un hábito de lectura. La competencia clave de comunicación lingüística se trabajará, por tanto, en la mayoría de las actividades propuestas, promocionando así la lectura, instrumento indispensable para el aprendizaje. (Alegría et al., 2008)

Esta programación no sólo contempla desarrollar el hábito lector durante las actividades, también se propone que la lectura sea vista con motivación e interés por el alumnado. Para ello, si observamos la programación y su cronograma, observaremos que hay dos semanas, justo antes de terminar el curso, coloreadas en naranja.

Estas dos semanas se proponen para “actividades para mejorar la calificación”, con el objetivo de que los estudiantes, ayudados por el profesor y con tareas individualizadas, trabajen sobre varias lecturas para conseguir “puntos extra” de cara a la evaluación final.

Los alumnos deberán, si quieren subir nota, extraer de un listado de novelas propuestas a principio de curso, uno o dos libros (o incluso tres si se ven capaces) e ir leyéndolo a lo largo del curso. Las dos últimas semanas son, para utilizar las sesiones como horas de lectura a mayores, o para realizar el trabajo final sobre la novela.

El trabajo final será un ensayo, de mínimo 5 caras y sin máximo, en el que los alumnos deberán analizar la novela leída, su relación con los contenidos impartidos en clase, el argumento principal que defiende el autor y dar su opinión personal. La evaluación de este trabajo se hará a través de una rúbrica incluida en el apartado de metodologías, también se especificará su peso en la nota final.

Listado de novelas y libros de no ficción propuestas para 4º ESO

- Austen, J (2013) *Sentido y Sensibilidad*, Madrid: Ediciones Plutón. (1811)
- Dinesen I. (2011) *Memorias de África*, Madrid: Alfaguara (1937)
- Flaubert, G. (2016). *Madame Bovary*. Madrid: Austral Singular. (1856)
- García Márquez. G. (2007) *Cien Años de Soledad*, Madrid: Cátedra
- Merridiale, C. (2017). *El tren de Lenin*. Barcelona: Critica.

- Oksanen, S. (2011). *Purga*. Barcelona: Ediciones Salamandra.
- Ortega y Gasset J. (2012), *La Rebelión de las Masas*, Madrid: Austral. (1927)
- Tolstoi, L. (1991). *Guerra y Paz*. Madrid: Espasa Calpe. (1964)
- Wollstonecraft M. (2020). *Vindicación de los derechos de la mujer*. Prólogo de Nuria Varela. Barcelona: Penguin Clásicos.
- Zweig, S. (2012). *El mundo de ayer*. Barcelona: El acantilado. (1941)

2.6. Estrategias de evaluación y criterios de calificación

La intención de la evaluación tiene un doble sentido: hacia el alumnado, para permitirle avanzar en su proceso de aprendizaje, y hacia el profesor, indicar los resultados alcanzados tras un proceso de aprendizaje. La evaluación, como se contempla en la ley, deberá ser “*integradora, continua y formativa*” (Art. 20, Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre).

Como defiende Trepát, lo imprescindible de la práctica docente en la evaluación es que el alumnado conozca lo que debe saber y que esté relacionado con el nuevo contenido que se le va a presentar (Trepát, 2011). Por ello es fundamental presentar a los alumnos la tabla que determina el peso de cada unidad, actividad y/o trabajo en la calificación final y presentarles la rúbrica con la que se evalúa.

En esta tabla se especifica el peso de cada actividad evaluable en la nota final:

Porcentaje de cada actividad sobre la calificación final

INSTRUMENTO	PORCENTAJE SOBRE LA CALIFICACIÓN FINAL
Cuaderno y actividades	40%
Pruebas escritas	40%
Participación en clase	10% (20% en el primer trimestre)
Rúbrica de observación de la evolución	10% (0% en el primer trimestre)

En lo que respecta al instrumento “ficha de observación de su evolución” se hace referencia a una rúbrica que el profesor utilizará para cuantificar si ha existido una evolución favorable desde principio de curso. Lo principal es que los alumnos consigan desarrollar las competencias, algo que es progresivo y paulatino, por tanto, no existe mejor método para evaluar el desarrollo competencial que la observación individualizada del profesor.

La rúbrica utilizada a este respecto es la siguiente:

Rúbrica para observar la evolución del alumnado

CRITERIOS	1 INSUFICIENTE	2 MEJORABLE	3 SATISFACTORIO	4 EXCELENTE
Mejora de datos cuantitativos	No ha conseguido mejorar las calificaciones cuantitativas con respecto al anterior trimestre y ha empeorado.	No ha conseguido mejorar las calificaciones cuantitativas con respecto al anterior trimestre, son iguales.	Ha conseguido mejorar las calificaciones cuantitativas con respecto al anterior trimestre en 1 punto o 1,5 puntos.	Ha conseguido mejorar las calificaciones cuantitativas con respecto al anterior trimestre en más de 1,5 puntos.
Mejora de la comprensión lectora	No ha conseguido mejorar su capacidad de comprender los textos presentados en clase.	No ha conseguido mejorar su capacidad de comprender los textos presentados en clase, pero le resulta más fácil entenderlos.	Ha conseguido mejorar su capacidad de comprender los textos presentados en clase, le resulta más fácil y se observa en la calidad de sus análisis.	Ha conseguido mejorar su capacidad de comprender los textos presentados en clase y se observa en la calidad de sus análisis y en su participación en clase.
Mejora de la predisposición	No muestra interés por la materia y no está predispuesto a participar en clase con respecto al anterior trimestre.	Muestra más interés por participar en clase que el anterior trimestre, pero no está predispuesto a aprender la materia.	Muestra más interés por la materia que el anterior trimestre, pero participa poco en clase.	Tiene mucho interés por la materia y participa continuamente en clase, igual o más que el anterior trimestre.

Con respecto a las pruebas escritas, siempre contendrán actividades similares a las realizadas en clase, y los días previos a la prueba se trabajarán algunos exámenes- ejemplo, para tranquilidad del alumnado. Se realizará una prueba por trimestre, del resultado de la misma dependerá el 40% de la nota final de dicho trimestre.

En la tabla a continuación se especifica el porcentaje de cada unidad con respecto al trimestre y a la calificación final, en suma, explica la importancia de cada unidad:

Porcentaje de peso de cada unidad didáctica

TRIMESTRES	UNIDADES DIDÁCTICAS	PESO (%)
PRIMER TRIMESTRE	UD. 1. La historia y sus fuentes (10%)	30%
	UD. 2. El siglo XVIII en Europa hasta 1789 (20%)	
	UD.3. La era de las revoluciones liberales y la revolución industrial. (35%)	
	UD. 4. El imperialismo del siglo XIX y la primera guerra mundial (35%)	
SEGUNDO TRIMESTRE	Ud. 5. La época de "Entreguerras" (1919-1945) (40%)	40%%
	Ud. 6. Las causas y consecuencias de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) (40%)	
	Ud. 7. La estabilización del capitalismo y el aislamiento económico del bloque soviético (20%)	
TERCER TRIMESTRE	UD. 8. El mundo reciente entre los siglos XX y XXI (60%)	30%
	UD.9. La revolución tecnológica y la globalización a finales del siglo XX y principios del XXI. (20%)	
	UD.10. La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la historia y la geografía. (20%)	

Se analizará, con la siguiente rúbrica, las actividades de análisis de texto:

Rúbrica para evaluar los análisis de texto de las actividades

CRITERIOS	1 INSUFICIENTE	2 MEJORABLE	3 SATISFACTORIO	4 EXCELENTE
Autor y tipo de texto	No señala correctamente el autor y no identifica el tipo de texto.	Identifica el autor, pero no identifica el tipo de texto correctamente.	Identifica el tipo de texto correctamente y su autor.	Identifica el tipo de texto y el autor correctamente y hace alusiones a textos similares
Tipo de fuente	No identifica el tipo de fuente.	Señala, pero no justifica el tipo de fuente adecuadamente	Señala y justifica el tipo de fuente adecuadamente.	Señala y justifica el tipo de fuente adecuadamente y en consideración la analiza.
Contexto histórico e ideas principales	El contexto histórico es erróneo o insuficiente y no se especifican las ideas principales.	El contexto histórico es correcto, pero se puede mejorar la explicación y/o carece de alusiones al texto.	El contexto histórico es correcto y se explica suficientemente, pero faltan alusiones al texto.	El contexto histórico es correcto y se explica suficientemente aludiendo a las ideas del texto.
Conclusión o juicio crítico	No elabora una conclusión.	Elabora una conclusión poco argumentada.	Elabora una conclusión original y argumentada relacionada con el texto, pero no con la actualidad.	Elabora una conclusión original y argumentada, relacionando el texto con la actualidad.
Organización y coherencia	No se utilizan conectores ni párrafos para dar sentido al texto. No sigue ninguna organización.	Sigue una organización, pero utiliza escasos conectores y párrafos.	Sigue una organización y utiliza adecuadamente los conectores y los párrafos.	Tiene buena organización y secuencia de las ideas, así como se hace un buen uso de los conectores de forma elocuente y original
Ortografía y gramática	Contienen numerosas faltas de ortografía y la gramática contiene errores.	Contiene faltas de ortografía y algunos errores gramaticales.	No contiene errores gramaticales, pero sí faltas de ortografía	No contiene errores gramaticales ni faltas de ortografía.
Uso de las explicaciones de clase y de otras informaciones	No utiliza referencias a las explicaciones que se imparten en clase.	Utiliza referencias a las explicaciones que se imparten en clase, pero de forma poco justificada	Utiliza referencias a las explicaciones que se imparten en clase de forma justificada.	Utiliza referencias a las explicaciones que se imparten en clase y a otra información de forma justificada.

Con respecto a los últimos días de clase, se valorará, de acuerdo a la siguiente rúbrica, la posibilidad de subir hasta 1,5 puntos en la nota final, con la lectura de uno o dos libros (sin importar el número, se tendrá en cuenta las capacidades lectoras de cada alumno para su evaluación).

Rúbrica para la evaluación del trabajo sobre las novelas

CRITERIOS	1 INSUFICIENTE	2 MEJORABLE	3 SATISFACTORIO	4 EXCELENTE
Análisis de la obra (comprensión escrita)	No ha comprendido la intención del autor con la obra o no lo especifica.	Ha comprendido la intención del autor con la obra de forma parcial o sesgada.	Comprende la intención del autor con la obra y lo especifica.	Comprende la intención del autor con la obra y lo enmarca en el movimiento cultural de su época.
Relación con los contenidos aprendidos	No utiliza referencias a los contenidos aprendidos en clase de Geografía e Historia.	Utiliza referencias a los contenidos aprendidos en clase de Geografía e Historia, pero sin justificación.	Utiliza referencias a los contenidos aprendidos en clase de Geografía e Historia con escasa justificación.	Justifica y relaciona adecuadamente los hechos que narra la novela con los contenidos explicados en clase de Geografía e Historia.
Expresión escrita	No se expresa adecuadamente porque comete errores gramaticales y ortográficos.	Se expresa adecuadamente, pero tiene numerosos errores ortográficos ni gramaticales.	Se expresa adecuadamente sin errores ortográficos ni gramaticales.	No tiene errores ortográficos ni gramaticales y se expresa elocuentemente.

Como se puede observar, es fundamental en la evaluación del alumnado las calificaciones obtenidas a través de las pruebas escritas trimestrales y las actividades realizadas en el cuaderno o portfolio. De esta forma se asegura que la evaluación sea continua, a través de la rúbrica de observación de la evaluación y del cuaderno, y se premiará el esfuerzo y la adquisición de nuevos conocimientos (pruebas escritas).

Los conocimientos adquiridos y las competencias desarrolladas se verán cuantificadas en los resultados de las pruebas escritas que vendrán a estar conformadas

por lo que se viene practicando durante todo el curso: el análisis histórico de textos y la aportación de conocimientos previos y conclusiones propias a los mismos.

2.7. Medidas de atención a la diversidad

De acuerdo con la ORDEN EDU/362/2015 de 4 de mayo:

La atención a la diversidad tiene por finalidad garantizar la mejor respuesta educativa a las necesidades y diferencias, ofreciendo oportunidades reales de aprendizaje a todo el alumnado en contextos educativos ordinarios, dentro de un entorno inclusivo, a través de actuaciones y medidas educativas (*Art. 23., 3ª sección, ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo*).

A sabiendas de que el alumnado será, con suerte, heterogéneo en su perfil social, cultural y económico, es necesario determinar una serie de medidas de atención a la diversidad. Las medidas que se proponen tratan de amoldar la metodología y las actividades a las necesidades y características de los alumnos.

Podemos decir que las medidas estarán enfocadas en dos niveles: medidas ordinarias y medidas extraordinarias. Medidas ordinarias de acuerdo a prevenir el fracaso escolar en determinados alumnos ante los que se aprecie sentimiento de desconexión y desazón con la asignatura.

En este sentido es importante que se explique bien el currículo y los contenidos a las familias, la forma de evaluación que se va a llevar a cabo y cómo se van a organizar las sesiones. Es necesario también que las familias tengan acceso a las notas de los alumnos y a las fechas de evaluación o de entrega de trabajos, para que puedan ayudar a los estudiantes a organizarse.

Además de este plan de acción tutorial o de orientación, se especifica, a su vez, como medida ordinaria, la organización del aula de acuerdo con nuevas metodologías: alumnos sentados de dos en dos, disposición de las mesas en forma de “U”, separación de los alumnos en pupitres unipersonales atendiendo a la lista por apellidos, etc.

En segundo lugar, las medidas extraordinarias, que requieren de modificaciones en el currículo para dar respuesta a las necesidades de los alumnos. Por ejemplo, los horarios serán flexibles para permitir, dependiendo del nivel, mayor abanico de tiempos para la realización de las pruebas trimestrales o para la entrega de trabajos y presentaciones.

Además, en lo referido a las propias actividades, dado que la mayoría comprenden el análisis de textos, estos textos podrán variar en función del nivel del alumnado o de sus necesidades. Existe la posibilidad de acortar o aumentar la extensión de los textos, utilizar traducciones más simples o más complejas, y recurrir a autores con expresiones más complejas o más sencillas.

Entre las medidas de atención a la diversidad más importantes podemos destacar dos:

- Alumnos con altas capacidades intelectuales (AACI): alumnos que demandan más complejidad y nuevos conocimientos más avanzados, las adaptaciones curriculares serán significativas y se modificarán contenidos, criterios de evaluación y actividades con el fin de implementar nuevos aspectos o aumentar los conocimientos que se traten en ellas. En definitiva, hacer más compleja la problemática del aprendizaje o aumentar la carga de trabajo para cubrir las necesidades de estos alumnos.
- Alumnos con necesidades especiales (ANEE): alumnos con necesidades derivadas de discapacidades o trastornos de la conducta, las adaptaciones curriculares serán significativas, modificando contenidos, criterios de evaluación y actividades.

2.8. Materiales y recursos de desarrollo curricular

Los materiales que se utilizarán hacen referencia a los elementos que servirán de apoyo docente para el desarrollo de las clases y actividades y comprenden: la pizarra, el ordenador portátil, un proyector y altavoces en el aula, algunas cartulinas y numerosos mapas e imágenes impresas.

En cuanto a los recursos, materiales que necesitarán los alumnos para el desarrollo de la asignatura, podemos señalar como principal: un cuaderno o clasificador con hojas en blanco, que servirá para que el profesor controle de forma continua el trabajo del alumnado. En este cuaderno se realizarán todas las actividades, excepto aquellas que impliquen el uso de mapas, fotocopias a mayores, imágenes, cartulinas o incluso una presentación *Power Point*.

Los alumnos necesitarán también acceso a un ordenador, al menos uno por grupo a la hora de realizar los trabajos, para buscar información a mayores. De no tener la posibilidad de acceder a la red, el profesor facilitará al alumno libros en papel que suplirán la información de internet.

Los alumnos de 4º de la ESO para Geografía e Historia utilizarán:

- Fotocopias repartidas por el profesor que contienen los conocimientos teóricos de la asignatura. Al finalizar el curso, reuniendo todas las fotocopias, los alumnos tendrán un pequeño “librillo” a semejanza de un libro de texto tradicional.
- Libros y fragmentos de textos históricos o bibliográficos (Anexo V): los alumnos deberán acostumbrarse al uso de textos y escritos para analizar el pasado. Toda la programación y las actividades que en ella se contemplan giran en torno al uso de novelas históricas, novelas clásicas, discursos y textos institucionales y jurídicos.
- Imágenes (mapas políticos, retratos, grabados...): para transmitir de una forma visual la información que se expone en clase. Para los primeros contenidos se utilizarán desde ejes cronológicos proyectados hasta dibujos o grabados que escenifiquen el pasado. Para los momentos más contemporáneos se utilizarán fotografías reales y retratos.
- Videos explicativos o documentales: entrevistas, documentales, videos, grabaciones de voz, etc., servirán para exponer a los alumnos la importancia de los testimonios orales y visuales para reconstruir la historia.
- Uso de las TICS: los alumnos estarán continuamente animados a utilizar las TICS como forma de acceder a información, siempre y cuando se haga de la red un uso educativo y responsable y los conocimientos que en ella se encuentren se lleven a juicio antes de tomarse como verdaderos.

2.9. Programa de actividades extraescolares y complementarias

Visita al Instituto de Estudios Europeos

Esta actividad extraescolar fomentará el aprendizaje de los alumnos de acuerdo con lo dispuesto en el contenido de la unidad didáctica 8: *El camino hacia la Unión Europea: desde la unión económica a una futura unión política supranacional*. (B.8.) Y será la segunda parte de la actividad propuesta para el estándar 4.1. (b.4.1.)

Los alumnos tendrán que realizar el análisis de:

- Un fragmento de “*PanEuropa*” de Coudenhove-Kalergi.
- Un fragmento de “*Pensar Europa*” de E. Morin (1988)
- Un fragmento del artículo “*Hacia la unidad europea por la senda trazada por R. Schuman, setenta años después (1950- 2020): ¿el balance sigue siendo positivo?*” de G. A. Pérez Sánchez.
- Un gráfico lineal de la evolución del PIB en la UE y del PIB Español desde 2015 hasta 2022 (Anexo III)

Y, además, completar con las notas que tomen en la visita guiada al Instituto de Estudios Europeos *qué ocurre en Europa, por qué es importante la “idea europea” y qué nuevos retos debe enfrentar en la actualidad* (por ejemplo, el Brexit o la invasión rusa a Ucrania).

Después de la visita los alumnos deberán conformarse en grupos de cinco personas y construir un mapa conceptual sobre la problemática actual de la Unión Europea. Posteriormente expondrán el mapa conceptual, también por grupos, ante sus compañeros. Para esta actividad, como para otras, se permite el uso de información de internet, además de la obtenida de los textos y la visita, siempre y cuando sea veraz y se reconozca su autoría.

Se tratará de llevar a los alumnos desde el instituto en un autobús alquilado. Preferentemente la actividad será sufragada por el AMPA, pero de no ser así se intentarán abaratar los costes lo máximo posible o se propondrá como actividad extraescolar fuera del horario lectivo y no evaluable.

Si pudiese formar parte de la programación, esta actividad duraría tres horas lectivas, por lo que se propone cambiar algunas sesiones con otras asignaturas y buscar la forma de realizar esta salida en un periodo entre-evaluaciones.

2.10. Indicadores de logro y evaluación de la programación didáctica

Para poder llevar a cabo un balance de la situación, el profesorado cuenta con una rúbrica para calificar su labor docente y si los objetivos se han cumplido tras finalizar el curso académico (Art. 18. ORDEN EDU/362/2015, de 8 de mayo).

Rúbrica de indicadores de logro y evaluación de la programación didáctica

CRITERIOS	1 INSUFICIENTE	2. SUFICIENTE	3. SATISFACTORIO	4. EXCELENTE
Resultados de la evaluación del curso	Menos de 1/3 del alumnado ha conseguido superar la asignatura	Menos de la mitad del alumnado ha conseguido superar la asignatura	Más de la mitad del alumnado ha conseguido superar la asignatura	Más de 3/4 partes del alumnado ha conseguido superar la asignatura.
Adecuación de los materiales y recursos didácticos	Los materiales y recursos didácticos usados no han sido nada adecuados	No todos los materiales y recursos didácticos utilizados han sido adecuados	Los materiales y recursos didácticos usados han sido adecuados.	Los materiales y recursos didácticos usados han sido muy adecuados.
Distribución de espacios a los métodos didácticos y pedagógicos utilizados	La distribución de espacios a los métodos didácticos y pedagógicos utilizados no ha sido nada acorde.	La distribución de espacios a los métodos didácticos y pedagógicos utilizados ha sido poco acorde.	La distribución de espacios a los métodos didácticos y pedagógicos utilizados ha sido acorde.	La distribución de espacios a los métodos didácticos y pedagógicos utilizados ha sido muy acorde.
Distribución de tiempos a los métodos didácticos y pedagógicos utilizados	La distribución de tiempos a los métodos didácticos y pedagógicos utilizados no ha sido nada acorde.	La distribución de tiempos a los métodos didácticos y pedagógicos utilizados ha sido poco acorde.	La distribución de tiempos a los métodos didácticos y pedagógicos utilizados ha sido acorde.	La distribución de tiempos a los métodos didácticos y pedagógicos utilizados ha sido muy acorde.
Contribución de los métodos didácticos a la mejora del clima en el aula y de centro	Los métodos didácticos utilizados no han contribuido nada a la mejora.	Los métodos didácticos utilizados han contribuido poco a la mejora.	Los métodos didácticos utilizados han contribuido correctamente a la mejora.	Los métodos didácticos utilizados han contribuido mucho a la mejora.

**PARTE II. UNIDAD DIDÁCTICA 5. LA
ÉPOCA DE “ENTREGUERRAS” (1919- 1945)**

En este apartado se expone una propuesta educativa detallada para impartir la unidad didáctica 5, cuyos contenidos se ajustan a los que se encuentran en el “B.5.” del currículo de Geografía e Historia de 4º de la ESO. Esta propuesta se basa en una metodología docente fundamentada en el uso de textos contemporáneos o posteriores para adentrar a los alumnos no sólo en la historia de la teoría política, sino también en la historia de las mentalidades.

1. Justificación y presentación de la unidad

La Gran Guerra y la Segunda Guerra Mundial fueron periodos bastante convulsos para la historia europea. Lo ocurrido en el siglo XX condiciona para siempre el sentir de las sociedades europeas e impacta a los contemporáneos, por ello, parte de nuestro legado actual se encuentra muy relacionado con la casuística de este momento de la historia.

Desde Sexto Curso de Ed. Primaria los estudiantes no han tratado los contenidos concernientes a la Época de Entreguerras. Este curso, 4ª de ESO, nos da la oportunidad de presentar, a unos alumnos mas maduros, una época fundamental para el presente. La “Época de Entreguerras” permite al docente trabajar en clase la existencia de puentes entre el pasado y su presente: el auge de los fascismos, la ruptura de Europa, las migraciones multitudinarias, los momentos de crisis y miedo, la crisis económica del año 192, etc.

Por todo esto, esta unidad didáctica me parece de especial sensibilidad a la hora de trabajar los conocimientos con los alumnos, es una buena ocasión y oportunidad para acercar la ciencia histórica al presente y hacer entender a los estudiantes que quien no conoce los momentos más oscuros de su pasado, está destinado a repetirlos. También el hecho de que sea una época “entre dos conflictos” nos permite extender dicha unidad desde momentos finales de la Primera Guerra Mundial y hasta que se observen las primeras causas del segundo conflicto.

La unidad didáctica 5, tal y como contempla el currículo de 4º de la ESO, trata los contenidos dedicados a la “Época de Entreguerras”. Sus criterios de evaluación y estándares de aprendizaje están enumerados en la ORDEN EDU/362/2015 como el resto de los elementos curriculares.

Bloque 5. La época de "Entreguerras" (1919-1945)		
<p>La difícil recuperación de Alemania. El fascismo italiano. El <i>crash</i> de 1929 y la gran depresión. El nazismo alemán. La II República en España. La guerra civil española.</p>	<p>1. Conocer y comprender los acontecimientos, hitos y procesos más importantes del Período de Entreguerras, o las décadas 1919-1939, especialmente en Europa. 2. Estudiar las cadenas causales que explican la jerarquía causal en las explicaciones históricas sobre esta época, y su conexión con el presente. 3. Analizar lo que condujo al auge de los fascismos en Europa.</p>	<p>1.1. Analiza interpretaciones diversas de fuentes históricas e historiográficas de distinta procedencia. 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. 1.3. Discute las causas de la lucha por el sufragio de la mujer. 2.1. Explica las principales reformas y reacciones a las mismas durante la II República española. 2.2. Explica las causas de la guerra civil española en el contexto europeo e internacional. 3.1. Explica diversos factores que hicieron posible el auge del fascismo en Europa.</p>

Asimismo, como se señalaba al inicio del trabajo, la disposición transitoria segunda bis determina el “*carácter orientativo*” de los estándares de aprendizaje publicados en la anterior ley (Disposición transitoria segunda bis, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre).

Por ello, parece necesario y recomendable añadir nuevos estándares de creación propia, lo que nos permite extender la unidad desde momentos finales de la Primera Guerra Mundial y hasta que se observen las primeras causas del segundo conflicto. Siguiendo la metodología ya especificada para el desarrollo de esta programación, la *Época de Entreguerras* es un buen argumento para traer a colación los grandes textos filosóficos y políticos que discuten por el futuro de Europa. Un futuro que estará muy ligado a nuestro presente.

El primero de los contenidos que se presenta en la unidad es “*El ascenso de los fascismos y las consecuencias de Versalles*”. A este respecto, en la actualidad, Europa cumple un paradigma con 1929, en palabras de D. Ignasi Guardans Carbó (Ex Diputado del Parlamento Europeo), sobre los problemas europeos:

De cara al interior tenemos un problema. La UE es una suma de democracias, resulta que hay que tener muy presente en lo que ocurre en las 27 democracias, y hay un cambio brutal en las políticas internas de los países. Los pactos se construían con una derecha y una izquierda, con modelos sociales distintos pero una sustancia común muy clara. La dicotomía en la actual se ha terminado, y la actual dicotomía es los que están dentro y los que están fuera. Todo el conjunto difuso de los millones que no se consideran representados son lo que están generando populismos a la derecha o a la izquierda y ese es el enemigo de la unión europea, piensan que su enemigo está en la estructura europea. (Guardans Carbó, 2022)

En este aspecto influyen los elementos transversales relacionados con la paz y la idea de la democracia y los valores constitucionales. No sólo se desarrollan en el primer apartado de la UD. 5, sino también en relación con la guerra civil española y más adelante, en la UD. 8, donde se incorpora la promoción de idea europeísta, y para ello, se recurre a

actividades en clase que impliquen acudir a las fuentes. En este sentido, los alumnos deberán comparar hechos pasados con hechos presentes para poder llegar a empatizar con la historia cultural de las décadas de la primera mitad del siglo XX. Habrá especial atención en evitar que los estudiantes recurran a anacronismos en sus expresiones escritas u orales, de igual manera la comparativa es la mejor herramienta para trabajar su empatía histórica y su pensamiento crítico.

Tratando la crisis económica de 1929 en clase, parece evidente comparar durante las explicaciones, la situación económica de 2008 con la crisis de 1929, la primera causada por la burbuja inmobiliaria, y la segunda por la crisis del mercado de valores de Wall Street. Las noticias de prensa escrita suelen ser muy útiles para realizar actividades con los alumnos que incluyan la competencia matemática y la iniciativa emprendedora, mediante la elaboración de gráficas y la comprensión de escritos de naturaleza económica y financiera. También “el horror de la crisis”, las situaciones de hambre y pobreza entre la población, el suicidio, el miedo a perder inversiones, etc.

Aquí se trabajará la competencia clave de matemáticas, ciencia y tecnologías (observación de gráficos demográficos y pirámides de población, también trabajo con gráficos de la representación provincial o nacional obtenida por cada partido tras unas elecciones, etc.), y la competencia digital, en la búsqueda de fuentes y testimonios o para la elaboración de gráficos, mapas conceptuales y ensayos.

Sobre la II República española y la guerra civil: ambos temas fundamentales y llenos de polémica en el panorama político actual. Es necesario traer a colación las disputas partidistas, sin señalar a ningún partido, para trabajar sobre la realidad social y política de la II República y todas sus fases: los partidos de izquierdas, los partidos de derechas y republicanos y las coaliciones, y sobre la guerra civil, un enfrentamiento que trajo multitud de muertos y que abrió la puerta a un episodio tan duro como la Represión, que se alargó hasta el final de la dictadura – aunque el tema de la Memoria Histórica se trabajará más adelante, cuando se impartan los contenidos sobre el Franquismo y la Transición.

En definitiva, parece suficiente justificación decir que la UD.5. es una buena excusa para explicar el presente a través del pasado, utilizando para ello la voz de los coetáneos o de expertos en la materia. Además, también se incorporarán a las clases

magistrales la proyección de fragmentos de series y películas ambientadas en la década de los 20/30 del siglo XX.

El trabajo del alumnado seguirá siendo trabajar en el cuaderno, realizando en él todas las actividades (a excepción de las que se señalen con otro fin distinto) que se plantean. En esta unidad se utilizarán también nuevos métodos como la clase invertida o la elaboración de un proyecto pequeño.

La UD.5., además, ocupa un momento especial del curso, se comienza a trabajar en clase una semana antes de las vacaciones de Navidad y podemos tener una idea aproximada de cómo trabajan los estudiantes y cuáles son sus flaquezas y virtudes. Gracias a que estamos acabando el primer trimestre, podemos utilizar esta unidad para desarrollar algunas técnicas de innovación educativa y aplicar nuevos aspectos metodológicos. También es importante su duración, está previsto que ocupe 12 sesiones, es decir, 4 semanas, por lo que nos permitirá trabajar de forma general sobre los contenidos de la misma: podremos explicar la interconexión entre los hechos, la casuística en términos como la expansión del fascismo en Europa, la caída en desgracia de la idea democrática, el sentimiento de miedo y desprotección de los europeos, etc.

La evaluación y el peso sobre la misma de esta UD. está determinado en la tabla general de la primera parte del trabajo, pero, aun así, se desglosarán, una a una las actividades y se realizará un “ejemplo de prueba escrita” donde se observe cómo se preguntan los contenidos de las unidades en las pruebas de final de trimestre.

En definitiva, el marco general establecido en la Parte I sobre el desarrollo de la programación didáctica se refleja y se puntualiza también en esta unidad didáctica particular.

2. Desarrollo de elementos curriculares y actividades

A continuación, se exponen los contenidos, sus criterios de evaluación, los estándares de aprendizaje, las actividades propuestas por cada estándar y el peso de las mismas sobre el global de la unidad. En cursiva se especifican los contenidos, criterios o estándares de invención propia, como así lo determina la ley (Disposición transitoria segunda bis, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre).

UNIDAD DIDÁCTICA 5. LA ÉPOCA DE “ENTREGUERRAS” (1919- 1945)

1. EL ASCENSO DE LOS FASCISMOS Y LAS CONSECUENCIAS DE VERSALLES

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES
<p><i>El ascenso de los fascismos y las consecuencias de Versalles:</i></p> <p>A) La difícil recuperación de Alemania (B.5.):</p> <p>-Las consecuencias de la paz de Versalles. -La República de Weimar.</p> <p>-El ascenso de Hitler, el nazismo alemán (B.5.)</p> <p>B) El fascismo italiano (B.5.). <i>Mussolini y el Fascio</i></p>	<p>1. <i>Analizar y comprender las consecuencias de la Paz de Versalles en Alemania.</i></p>	<p>1.1. Analiza interpretaciones diversas de fuentes históricas e historiográficas de distinta procedencia (1.1./ B.5.)</p> <p>1.2. <i>Analiza las consecuencias que tuvo para Alemania la firma de la Paz de Versalles en 1919.</i></p>	<p>ACTIVIDAD 1.</p> <p>1.1. y 1.2. Los alumnos analizarán cuatro fragmentos de texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tratado de Versalles de 1919 - “<i>El Nuevo Orden Mundial</i>” de G. Wells (1940) - “<i>Pequeño hombre, ¿Y ahora qué?</i>” H. Fallada (1932) - “<i>La ciudad en Vagones</i>” de L. Zilahy (diáspora húngara) <p>Y después, compartirán sus ideas en clase y tendrán que responder a tres preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles fueron las principales consecuencias del Tratado de Versalles a nivel territorial? - ¿Cuáles fueron las consecuencias culturales y sociales después de los tratados de paz? - ¿Cómo aventuran los contemporáneos que será la década de los 20 del siglo XX?
	<p>2. <i>Conocer y comparar la vida en la República de Weimar en 1918 frente a 1930.</i></p>	<p>2.1. <i>Explica la forma de vida de la República de Weimar.</i></p> <p>2.2. <i>Conoce la evolución de la situación en la República de Weimar desde su inicio hasta su final.</i></p>	<p>ACTIVIDAD 2.</p> <p>2.1. y 2.2. Los alumnos analizarán dos fragmentos de texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “<i>El siglo XX. De 1914 a nuestros días</i>”, 1983 R. Remond. (Vicens Vives). - <i>Cañones y mantequilla 1929- 1936. El Hundimiento de Weimar</i> en “Historia Contemporánea de Europa 1789- 1989” de A. Brings y P. Clavin. pág. 284- 288. <p>Y se proyectaran en clase varios fragmentos de películas en video:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “<i>Nosferatu</i>” 1922. - “<i>De Kaligari a Hitler</i>” 1985. <p>Los alumnos deberán responder después a unas preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles crees que fueron las principales causas del hundimiento de la República? - ¿Qué expectativas tenía la población en Weimar?

	<p>3. Analizar lo que condujo al auge de los fascismos en Europa (3/B.5.)</p> <p><i>(a) 3. Conocer la ideología nacionalsocialista defendida por Hitler en Alemania y las causas de su auge.</i></p> <p><i>(b) 3. Comprender la ideología del Fascio, defendida por Mussolini en Italia y las causas de su auge.</i></p>	<p>3.1. Explica diversos factores que hicieron posible el auge del fascismo en Europa. (3.1./ B.5.)</p> <p><i>(a) 3. 1. Conoce las causas de la llegada de Hitler al poder.</i></p> <p><i>(b) 3.1. Conoce las causas de la llegada de Mussolini al poder.</i></p> <p><i>(c) 3.1. Compara la ideología nacionalsocialista con el fascismo de Mussolini</i></p>	<p style="text-align: center;">ACTIVIDAD 3.</p> <p>3.1. Los alumnos analizarán dos textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Los regímenes totalitarios: comunismo, fascismo y nazismo</i> de J. Paredes en "Historia Universal Contemporánea Vol II". pág. 130- 151. - <i>Cañones y mantequilla 1929- 1936. El nazismo 1933, 1941.</i> en "Historia Contemporánea de Europa 1789- 1989" de A. Brings y P. Clavin. pág. 296- 300. <p>Y varios fragmentos en video:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "El Gran Dictador" de C. Chaplin (1940) - "El Hundimiento" (2004) - Discursos de Mussolini (1934). <p style="text-align: center;">https://www.youtube.com/watch?v=GAHg-vnfxyg</p> <p>Después deberán realizar un texto argumentativo exponiendo las diferencias entre el nazismo y el fascismo italiano y explicar las causas de su aparición y expansión</p>
--	--	---	---

2. EL CRASH DE 1929 Y LA GRAN DEPRESIÓN

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES
<p>El crash de 1929 y la gran depresión (B.5.):</p> <p>- <i>El jueves negro de 1929.</i></p> <p>- <i>Las consecuencias de la crisis económica en el resto del mundo</i></p>	<p>1. Conocer y comprender los acontecimientos hitos y procesos más importantes del Periodo de Entreguerras, o las décadas de 1919, 1939, especialmente en Europa (1/ B.5.)</p>	<p><i>1.1. Conoce la situación económica mundial tras el fin de la Gran Guerra (1919).</i></p> <p><i>1.2. Analiza las repercusiones de la guerra en la sociedad: Los Felices Años Veinte</i></p>	<p style="text-align: center;">ACTIVIDAD 4.</p> <p>1.2. Los alumnos analizarán (a elegir):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un fragmento de la obra de <i>“El Gran Gatsby”</i> de F. Scott Fitzgerald (1925). - Un fragmento de <i>“Las Uvas de la Ira”</i> de J. Steinbeck (1989), Madrid. <p>Tras la lectura y el análisis, los alumnos deberán enumerar las características de la sociedad de la década de 1920 y argumentar sus ideas con los textos.</p>
	<p>2. Comprender qué ocurre el jueves negro para que el mundo se sumerja en una profunda crisis económica.</p>	<p><i>2.1. Comprende que supuso el jueves negro, y porqué se le denomina así.</i></p> <p><i>2.2. Analiza la situación social de la mayor parte de los norteamericanos antes y después de la caída de la bolsa en 1929.</i></p>	<p style="text-align: center;">ACTIVIDAD 5.</p> <p>Parte I. 1.1. 2.2. 3.1. Los alumnos analizarán tres fragmentos de textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“La Gran Depresión”</i> de J. Heffer, Madrid, Narcea, 1982. - <i>La Prosperidad de los Años Veinte</i> en “Nueva historia Económica siglos XIX-XX” de P. Default. Pág. 429-448. - <i>Crisis de los Años Treinta</i> en “Nueva historia Económica siglos XIX- XX” de P. Default. pág. 467-505. <p>Después, realizarán un escrito argumentativo comparando la década de los 20 con la de los 30 a nivel social y económico.</p> <p>Parte II. 2.1. y 3.1. Los alumnos analizarán un artículo extraído de la página digital del ABC que explica los titulares de prensa el 24 de octubre de 1929:</p> <p style="text-align: center;">https://www.abc.es/fotos-archivo/20141023/prensa-catastrofico-crack-1929-1613761269064_amp.html</p> <p>Y un fragmento de texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Crisis de los Años Treinta</i> en “Nueva historia Económica siglos XIX- XX” de P. Default. pág. 467-505.

			<p>Después los alumnos compararán varias gráficas obtenidas del manual <i>"Nueva historia Económica siglos XIX- XX"</i> de P. Default y responderán a dos cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explica la evolución de la tasa de desempleo en la década de los 20 hasta los 30. - Enumera las causas y explica si existe una relación lógica entre la crisis y el funcionamiento del mercado.
	<p><i>3. Analizar gráficamente las consecuencias del crash del 1929 en las economías del mundo.</i></p>	<p><i>3.1. Conoce las consecuencias económicas del crash de 1929 en la economía mundial.</i></p> <p>3.2. Relaciona algunas cuestiones concretas del pasado con el presente y las probabilidades del futuro, como el alcance de las crisis financieras de 1929 y 2008. (1.2./ B.5.)</p> <p>3.3. Estudiar las cadenas causales que explican la jerarquía causal en las explicaciones históricas sobre esta época y su conexión con el presente. (2/ B.2.)</p>	<p style="text-align: center;">ACTIVIDAD 6.</p> <p>3.2 y 3.3. Los alumnos visualizarán en clase un fragmento de la película <i>"La Gran Apuesta"</i> (2015) y otro de la serie <i>"Peaky Blinders"</i> (T. 5 cap. 2). Después expondrán su opinión crítica a través de un ensayo donde se compare la crisis de 1929 con la de 2008.</p>

3. ESPAÑA EN EL SIGLO XX: LA SEGUNDA REPÚBLICA Y LA GUERRA CIVIL

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES
<p><i>España en el siglo XX: La Segunda República y la Guerra Civil</i></p> <p>La Segunda República Española (B.5.):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antecedentes - El gobierno socialista de Azaña - El gobierno radicalcedista <p><i>El gobierno de Frente Popular</i></p> <p>La guerra civil española (B.5.):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antecedentes - El golpe de Estado y los representantes. - Las fases de la guerra. 	<p>1. Conocer y comprender los aspectos sociales, económicos y políticos más importantes de la II República y las reformas que se promovieron.</p>	<p>1.1. Conoce qué hechos derivaron al cambio de forma de Estado de España en 1931.</p> <p>1.2. Conoce las principales reformas y reacciones a las mismas durante la II República española. (2.1. B.5.)</p>	<p>ACTIVIDAD 7.</p> <p>1.1., y 1.2. ACTIVIDAD DE INNOVACIÓN (detallada en la pág.94)</p>
	<p>2. Conocer las causas y el desarrollo de la Guerra Civil española.</p>	<p>2.1. Explica las causas de la guerra civil española en el contexto europeo e internacional. (2.2./B.5.)</p> <p>2.2. Explica el desarrollo de la Guerra Civil española y la evolución de los dos frentes en el conflicto</p>	<p>ACTIVIDAD 8</p> <p>2.1. y 2.2. Los alumnos analizarán dos fragmentos de texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Guerras y Vicisitudes de los Españoles” J. Zugazagoitia, 1941. - “Por quién doblan las campanas” de E. Hemingway (1995), Barcelona, RBA. <p>Y visualizarán en casa un video explicativo de la Guerra Civil y las fases:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?vreCURSOS=yj9N9DTtdas</p> <p>Después, realizaran un mapa conceptual de acuerdo con lo que el video describe sobre las fases de la guerra.</p>

3. Explicación de la secuencia y desarrollo de las actividades

En este apartado se explica el desarrollo de las actividades de forma más minuciosa, durante las sesiones que ocuparan la impartición de la UD.5.

Siguiendo el cronograma (Parte I). Los contenidos se impartirán en un periodo comprendido entre el 19 de diciembre y el 31 de enero, teniendo en cuenta las vacaciones de Navidad de los alumnos. Si a su vez contemplamos que las clases de Historia y Geografía ocupan a la semana tres horas lectivas, podemos establecer un calendario por sesiones y fechas para los contenidos:

Tabla de contenidos de la UD. 5 y duración de su desarrollo

CONTENIDOS	DURACIÓN	N.º SESIONES
EL ASCENSO DE LOS FASCISMOS Y LAS CONSECUENCIAS DE VERSALLES	19 de diciembre- 11 enero	5 sesiones
EL CRASH DE 1929 Y LA GRAN DEPRESIÓN	12 de enero- 24 de enero	5 sesiones
ESPAÑA EN EL SIGLO XX: LA II REPÚBLICA ESPAÑOLA Y LA GUERRA CIVIL	25 enero- 31 de enero	2 sesiones

El desarrollo de las actividades se realizará siguiendo un horario generalizado para cada sesión:

SESIÓN	PARTES	DURACIÓN
IMPAR (1, 3, 5, 7, 9, 11)	Clases magistrales: exposición de los contenidos con el apoyo de videos, fotografías, mapas y textos proyectados en la pantalla	30´ Explicación oral
		15´ Proyección de materiales y recursos de apoyo
		10´ Preguntas
PAR (2, 4, 6, 8, 10)	Realización de las actividades	10´ Explicación de la actividad propuesta
		30´ Realización de la actividad
		15´ Puesta en común

Los tiempos pueden variar, adecuándose en cada caso a los contenidos y actividades propuestas para realizar en cada sesión. La siguiente tabla recoge las sesiones y las actividades propuestas para cada una de ellas:

Programación de las sesiones y actividades

	SESIONES	PROGRAMACIÓN	HORARIO	Tareas para casa
EL ASCENSO DE LOS FASCISMOS Y LAS CONSECUENCIAS DE	1	Clase magistral: el Tratado de Versalles y las consecuencias territoriales del mismo	30' Explicación oral	Visionado voluntario del video: https://www.youtube.com/watch?v=P3BZGnkCn-M&list=PLgVG3hsG04b3w9zfyq5cHKpNU3fN4zbwZ&index=1
			15' Proyección de materiales y recursos de apoyo	
			10' Preguntas	
	2	ACTIVIDAD 1.	10' Explicación de la actividad propuesta	-
			35' realización de la actividad	
	3.	Clase magistral: La República de Weimar y las nuevas expresiones culturales de la Europa de la posguerra (en especial, en el caso alemán).	30' Explicación oral	Visionado voluntario del video: https://www.youtube.com/watch?v=mHL2zmepifl
			15' Proyección de materiales y recursos de apoyo	
			10' Preguntas	
4	ACTIVIDAD 2.	10' Explicación de la actividad propuesta	-	
		35' realización de la actividad		

	5	Clase magistral: el auge de los fascismos. - Exposición de las diferentes posturas historiográficas sobre el porqué aparecieron los fascismos. - El fascismo alemán e italiano: auge e ideologías	25' Explicación oral	Acabar la actividad 3 en casa.
			5' Preguntas	
			20' Realización de la actividad	

SESIONES	PROGRAMACIÓN	HORARIO	Tareas para casa
EL CRASH DE 1929 Y LA GRAN DEPRESIÓN	Clase magistral: Las consecuencias económicas mundiales de la Gran Guerra.	30' Explicación oral	Visionado voluntario del video: https://www.youtube.com/watch?v=qyJwHn8Fg-E
		15' Proyección de materiales y recursos de apoyo	
		10' Preguntas	
	ACTIVIDAD 4.	10' Explicación de la actividad propuesta	-
		30' Realización de la actividad	
15' Puesta en común			
Clase magistral: la Década de los 20 y el jueves negro. Explicación de la caída de la bolsa de Wall Street y de las consecuencias para el resto del mundo	30' Explicación oral	Visionado voluntario del video: https://www.youtube.com/watch?v=sxqzgjizzdo	
	15' Proyección de materiales y recursos de apoyo		
	10' Preguntas		
ACTIVIDAD 5 PARTE I.y PARTE II	10' Explicación de la actividad propuesta	Finalizar la actividad en casa.	
	40' Realización de la actividad		
	5' Puesta en común		
ACTIVIDAD 6.	10' Explicación de la actividad propuesta	-	
	35' realización de la actividad		

	SESIONES	PROGRAMACIÓN	HORARIO	Tareas para casa
ESPAÑA EN EL SIGLO XX: LA II REPÚBLICA ESPAÑOLA Y LA GUERRA CIVIL	1	Explicación de la ACTIVIDAD 7. La actividad de innovación. Para ello, necesitaremos reservar el aula de informática. Se expondrá ante la clase la WebQuest y cómo se utiliza, posteriormente dejaremos tiempo para trabajar con ella. (pág. 94)	10´ Explicación de la actividad propuesta	Realizar la WebQuest.
			45´ Realización de la actividad	
	2	ACTIVIDAD 8.	10´ Explicación de la actividad propuesta	Visionado del video: https://www.youtube.com/watch?v=yj9N9DTtdas
			30´ Realización de la actividad	
			15´ Puesta en común	

3.1. Desarrollo de actividades

A continuación, se especifican de forma detallada las actividades propuestas para desarrollar las competencias señaladas en las tablas, así como su duración. A excepción de la actividad 6 que se expone en la propuesta de actividad de innovación.

ACTIVIDAD 1

Se presentará a los alumnos cuatro fragmentos de texto:

- El Tratado de Versalles de 1919: para poder apreciar los cambios territoriales consecuencia de la firma de la paz y las sanciones económicas impuestas a los vencidos. (Anexo VI).
- *“El Nuevo Orden Mundial”* de G. Wells (1940): Al principio Wells se muestra optimista con el progreso de la época pero finalmente cuando termina la Gran Guerra, el deseado avance científico se ha traducido en muertes. Wells comienza entonces a desear un futuro distinto: la unión de todas las naciones bajo un mismo estado.
- *“Pequeño hombre, ¿Y ahora qué?”* H. Fallada (1932): el autor reflexiona sobre la Alemania que ha resultado tras la firma del Tratado. Una Alemania sumisa, que teme al exterior y que guarda rencor por lo sucedido, sobre todo hacia sus representantes. (Anexo V).
- *“La ciudad en Vagones”* de L. Zilahy (1974): El autor narra las transformaciones demográficas que sufre Europa a consecuencia de la firma de los tratados internacionales, y la suerte que corren los húngaros tras la repartición.

Después se compartirán las ideas en clase, en un pequeño debate regulado por el profesor. Finalmente, los alumnos deberán responder a tres cuestiones (recurriendo a los textos actuales y a contenidos ya impartidos):

1. ¿Cuáles fueron las principales consecuencias del Tratado de Versalles a nivel territorial?
2. ¿Cuáles fueron las consecuencias culturales y sociales después de los tratados de paz?
3. ¿Cómo aventuran los contemporáneos que será la década de los 20 del siglo XX?

ACTIVIDAD 2

Se presentará a los alumnos dos fragmentos de textos con finalidades didácticas:

- “*El siglo XX. De 1914 a nuestros días*”, 1983 R. Remond. (Vicens Vives)
- *Cañones y mantequilla 1929- 1936. El Hundimiento de Weimar* “Historia Contemporánea de Europa 1789- 1989” de A. Brings y P. Clavin. pág. 284- 288. (Anexo VII)

Después se proyectará en clase dos fragmentos de películas, entre ambas, los alumnos deberán recoger datos que les sugieran qué ocurre en la sociedad alemana de la República: el cine es un medio de expresión al que se recurre en la historia de las mentalidades, y desarrollar un espíritu crítico hacia el cine permitirá a los alumnos continuar con su aprendizaje en la vida futura.

Finalmente deberán responder a unas preguntas (pueden recurrir a las explicaciones de los contenidos de clases anteriores):

1. ¿Cuáles crees que fueron las principales causas del hundimiento de la República?
2. ¿Qué expectativas tenía la población en Weimar?

ACTIVIDAD 3

Se presentará a los alumnos dos fragmentos de textos con finalidades didácticas:

- “Los regímenes totalitarios: comunismo, fascismo y nazismo” de J. Paredes en *Historia Universal Contemporánea Vol II*. pág. 130- 151. (Anexo VIII)
- *Cañones y mantequilla 1929- 1936. El nazismo 1933, 1941*. en “Historia Contemporánea de Europa 1789- 1989” de A. Brings y P. Clavin. pág. 296- 300.

Ambos textos tratan los aspectos teóricos de los totalitarismos, el primero sobre Mussolini y el segundo sobre el nacionalsocialismo.

Después se proyectará en clase varios fragmentos de videos para determinar la estética fascista y su comunicación con la sociedad y propaganda:

- “El Gran Dictador” de C. Chaplin (1940)
- “El Hundimiento” (2004)
- Discursos de Mussolini (1934)



ACTIVIDAD 4

En primer lugar, se presentará a los alumnos dos novelas:

- “*El Gran Gatsby*” (1925) de F. Scott Fitzgerald: una historia de amor ambientada en la lujosa vida de las clases sociales altas y enriquecidas de los años veinte expone el vacío moral de esta década.

- “*Las Uvas de la Ira*” (1939) de K. Steinbeck: el autor narra las penalidades de una familia de campesinos de Estados Unidos que debido a la Gran Depresión deben de emigrar desde Oklahoma hasta California en busca de sustento y trabajo. (Anexo IX)

Ambas novelas están recomendadas para adolescentes de más de 14 años, por lo que es un buen momento para acercarse a dos clásicos.

Después los alumnos deberán exponer las características de la sociedad de la década de 1920 y justificar sus ideas con el texto. Lo ideal es que posteriormente los textos de los análisis sean compartidos entre ellos, así, toda la clase habrá comprendido ambas perspectivas.

1. Consecuencias políticas de la guerra: valores constitucionales
2. Consecuencias demográficas: hambrunas y falta de hambre
3. La “ilusión de la paz”
4. La *cara b* de la guerra: el auge de los Estados Unidos como potencia

ACTIVIDAD 5

En la primera parte se presentarán a los alumnos tres textos con finalidades teóricas (Anexo IX):

- “*La Gran Depresión*” de J. Heffer, Madrid, Narcea, 1982. Sobre las causas de la Gran Depresión.

- *La Prosperidad de los Años Veinte* en “Nueva historia Económica siglos XIX- XX” de P. Default. Pág. 429-448.: Características sociales y económicas de la década de los años veinte.

- *Crisis de los Años Treinta* en “Nueva historia Económica siglos XIX- XX” de P. Default. pág. 467-505. Características sociales y económicas de la década de los años treinta. (Anexo X)

En ellos se habrá resaltado las características económicas de la Europa de la postguerra y los nuevos horizontes de los años veinte.

Después, realizarán un escrito argumentativo comparando la década de los 20 con la de los 30 a nivel social.

En la segunda parte se presentará a los alumnos una captura a enlace web, que también será proyectado en la pantalla del aula. Mediante éste podrán ir descubriendo las respuestas editoriales al *crash* de 1929.

https://www.abc.es/fotos-archivo/20141023/prensa-catastrofico-crack-1929-1613761269064_amp.html (Anexo X)

Y un fragmento de texto y unas gráficas obtenidas en *Crisis de los Años Treinta* en “Nueva historia Económica siglos XIX- XX” de P. Default. Pág. 467-505. (Anexo X)

Finalmente deberán responder a dos cuestiones

1. Explica la evolución de la tasa de desempleo en la década de los 20 hasta los 30.
2. Enumera las causas y explica si existe una relación lógica entre la crisis y el funcionamiento del mercado.

TAREAS PARA CASA: Los alumnos deberán y podrán acabar la actividad en casa.

ACTIVIDAD 6

Se expondrá a los alumnos dos fragmentos de películas:

- “*La Gran Apuesta*” (2015): sobre la Gran Recesión de 2008
- “*Peaky Blinders*” (T. 5 cap. 2): sobre la Gran Depresión de 1929.



Después, se les invitará a acudir a los apuntes y documentos proporcionados en las clases anteriores por el profesor para, utilizando como foco principal las escenas de las películas, escribir un ensayo que compare la crisis de 1929 con la de 2008. Se premiará el uso de pensamiento crítico y habilidad argumentativa.

ACTIVIDAD. 8

Los alumnos deberán analizar dos fragmentos de texto:

- “*Guerras y Vicisitudes de los Españoles*” J. Zugazagoitia, 1941.: Sobre el enfrentamiento entre españoles.
- “*Por quién doblan las campanas*” de E. Hemingway (1995), Barcelona, RBA. Sobre la crudeza de la guerra civil. (Anexo X)

TAREAS PARA CASA: Visualizar el siguiente video explicativo de la Guerra Civil y las fases y realizar un mapa conceptual de acuerdo con la explicación el video.

<https://www.youtube.com/watch?v=yj9N9DTtdas>



3.2. El perfil de materia

Las actividades se encuentran muy ligadas a la labor, del docente, de desarrollar a través de ellas las competencias clave. Por eso, como se señala en la primera parte del trabajo, se realizan actividades que permitan a los alumnos desarrollar espíritu crítico, espíritu emprendedor, capacidad autónoma y sentimiento democrático, cívico y pacífico.

A continuación, se muestra la cuantificación de las competencias desarrolladas en los estándares de aprendizaje totales expuestos para la UD. 5. (un total de 16 estándares):

Tabla del desarrollo de las competencias clave sobre el total de estándares de la UD.5.

Competencias	Estándares en los que aparecen
CCL	16
CCMCT	9
CD	4
CAA	16
CSC	16
CEC	16
SIEE	6

Como se puede observar, las competencias de: comprensión lectora, aprender a aprender, conciencia y expresiones culturales y competencias sociales y cívicas, al igual que en la tabla general (Parte I), son las más desarrolladas y aparece en todos los estándares. Por tanto, son ellas quienes fijan nuestra determinación metodológica. Los debates, los análisis de textos y las comparaciones escritas favorecen estas competencias y por ello estas tareas aparecen en las actividades.

Por otra parte, aparece la competencia digital desarrollada en 4 de los 16 estándares, en concreto en los que se refieren, sobre todo, a la Segunda República Española. Este contenido será trabajado en la actividad de innovación propuesta al final del trabajo, y a ello responde la competencia, ya que se trata de una WebQuest.

Por último, destaca también la competencia matemática, desarrollada para trabajar el segundo contenido de la unidad: “El *crash* de 1929 y la Gran Depresión”, ya que como se expone a continuación, las actividades propuestas contemplan análisis de gráficos y cuantificación de datos para realizar comparativas.

Tabla de relación estándares/ competencias clave

UD. 5. LA ÉPOCA DE "ENTREGUERRAS" (1919- 1945)	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	CCL	CMCT	CD	CAA	CSC	SIEE	CEC
<p style="text-align: center;">PARTE 1. EL ASCENSO DE LOS FASCISMOS Y LAS CONSECUENCIAS DE VERSALLES</p>	1.1. Analiza interpretaciones diversas de fuentes históricas e historiográficas de distinta procedencia (1.1./ B.5.)	X	X		X	X		X
	1.2. Analiza las consecuencias que tuvo para Alemania la firma de la Paz de Versalles en 1919.	X			X	X		X
	2.1. Explica la forma de vida de la República de Weimar.	X						X
	2.2. Conoce la evolución de la situación en la República de Weimar desde su inicio hasta su final.	X			X	X		X
	3.1. Explica diversos factores que hicieron posible el auge del fascismo en Europa. (3.1./ B.5.) (a) 3. 1. Conoce las causas de la llegada de Hitler al poder. (b) 3.1. Conoce las causas de la llegada de Mussolini al poder. (c) 3.1. Compara la ideología nacionalsocialista con el fascismo de Mussolini	X			X	X	X	X
<p style="text-align: center;">PARTE 2. EL CRASH DE 1929 Y LA GRAN DEPRESIÓN</p>	1.1. Conoce la situación económica mundial tras el fin de la Gran Guerra (1919).	X			X	X		X
	1.2. Analiza las repercusiones de la guerra en la sociedad: Los Felices Años Veinte	X	X	X	X	X		X
	2.1. Comprende que supuso el jueves negro, y porqué se le denomina así	X	X	X	X	X		X
	2.2. Analiza la situación social de la mayor parte de los norteamericanos antes y después de la caída de la bolsa en 1929.	X	X		X	X		X

	3.1. Conoce las consecuencias económicas del crash de 1929 en la economía mundial.	X	X		X	X		X
	3.2. Relaciona algunas cuestiones concretas del pasado con el presente y las probabilidades del futuro, como el alcance de las crisis financieras de 1929 y 2008. (1.2./ B.5.)	X	X		X	X	X	X
	3.3. Estudiar las cadenas causales que explican la jerarquía causal en las explicaciones históricas sobre esta época y su conexión con el presente. (2/ B.2.)	X	X		X	X	X	X
PARTE 3. ESPAÑA EN EL SIGLO XX: LA SEGUNDA REPÚBLICA Y LA GUERRA CIVIL	1.1. Conoce qué hechos derivaron al cambio de forma de Estado de España en 1931.	X	X	X	X	X	X	X
	1.2. Conoce las principales reformas y reacciones a las mismas durante la II República española. (2.1. B.5.)	X	X	X	X	X	X	X
	2.1. Explica las causas de la guerra civil española en el contexto europeo e internacional. (2.2./B.5.)	X			X	X		X
	2.2. Explica el desarrollo de la Guerra Civil española y la evolución de los dos frentes en el conflicto.	X			X	X	X	X

4. Instrumentos, métodos de evaluación y criterios de calificación

El desarrollo de la unidad didáctica tendrá lugar entre el 19 de diciembre y el 31 de enero. Después de las clases y el desarrollo de las actividades, esta unidad entrará en la prueba del final del segundo trimestre (Anexo XII)

La evaluación de esta parte de la asignatura se llevará a cabo cumpliendo el siguiente esquema: el segundo trimestre pondera un 40% sobre la calificación total del curso (ver Tabla del porcentaje de peso de cada trimestre). Dentro de este apartado, la UD. 5 supone a su vez, un 40% del total.

Teniendo en cuenta que las actividades recogidas en el cuaderno son el 40% de la nota de cada unidad, junto al 40% obtenido en la prueba escrita, un 10% de la participación en clase (debates, preguntas...etc.) y un 10% si existe progreso favorable en el alumno, podemos decir:

Porcentaje de la UD.5. sobre la calificación del segundo trimestre

INSTRUMENTO	PORCENTAJE SOBRE LA CALIFICACIÓN DEL TRIMESTRE
Cuaderno con las actividades 1-8 de UD.5.	40%
Pregunta (1) en la prueba trimestral	40%
Participación en clase	10%
Rúbrica de observación de la evolución	10%

Se tendrá en cuenta a su vez el peso de cada bloque que compone la UD. 5. (en total son tres) para poder ponderar las calificaciones de cada actividad:

Peso de las actividades sobre la nota de la UD.5.

CONTENIDOS	ACTIVIDADES	PESO "Cuaderno y actividades" (%)
EL ASCENSO DE LOS FASCISMOS Y LAS CONSECUENCIAS DE VERSALLES	ACTIVIDAD 1 (40%)	40%
	ACTIVIDAD 2 (20%)	
	ACTIVIDAD 3 (40%)	
EL CRASH DE 1929 Y LA GRAN DEPRESIÓN	ACTIVIDAD 4 (20%)	40%
	ACTIVIDAD 5 (50%)	
	ACTIVIDAD 6 (30%)	
ESPAÑA EN EL SIGLO XX: LA II REPÚBLICA ESPAÑOLA Y LA GUERRA CIVIL	ACTIVIDAD 7. (60%)	20%
	ACTIVIDAD 8. (40%)	

Como podemos observar, los dos primeros apartados de la UD. 5 tienen más peso sobre la nota final que el tercero, también por esto ocupan más sesiones y dentro de cada uno se desarrollan más actividades que en el último de los contenidos. Por otra parte, la *Actividad 7.* está resaltada porque es la actividad de innovación propuesta explicada en el apartado 6.

En “*El ascenso de los Fascismos europeos y las consecuencias de Versalles*” las actividades que más ponderan sobre el total son la 1. y la 3. (un 40% de la nota), y la actividad 2 tan sólo un 20%. Esto se debe a que las actividades 1 y 3 desarrollan más competencias e implican más trabajo y atención por parte del alumnado.

“*El Crash de 1929 y la Gran Depresión*” contiene unas actividades un poco más complejas, que implican el desarrollo de la competencia matemática y cierto conocimiento de la economía para ser trabajadas en clase. Por ello, se ha determinado que la actividad 5 que cuenta con dos partes, suponga el 50% de la nota final de las actividades de este apartado. La actividad 5 es muy completa, y su desarrollo favorable nos permitirá aprobar al alumno que consiga realizarla de acuerdo con las rúbricas.

Por último “*España en el siglo XX: la II República Española y la Guerra Civil*”, es un pequeño apartado que se incluye en esta UD. 5. por su simultaneidad con el resto de los contenidos. Sus conocimientos se trabajan en dos actividades: la 7 y la 8. La actividad 7 corresponde a la propuesta de actividad de innovación, desarrolla multitud de competencias y por ello pondera un 60% sobre el total.

Por otro lado, la actividad 8 presenta la Guerra Civil Española de forma superficial, ya que en 2º de Bachillerato se imparte Historia de España, y por ello, pese a ser una actividad bastante completa, tan solo cuenta con el 40% de la nota.

En definitiva, interesa darle importancia en este apartado a la actividad de innovación (WebQuest sobre la II República) que promociona el trabajo autónomo, por encima de la otra actividad “más tradicional” propuesta.

Respecto a las rúbricas para la evaluación del trabajo, el progreso continuado y las actividades, todas se encuentran expuestas en la primera parte del trabajo (apartado: metodologías).

Los alumnos deberán tener acceso a estos criterios de evaluación desde principio de curso, al igual que las rúbricas, para poder saber qué se les va a calificar y su importancia dentro de la nota final. Y el profesor deberá adecuar las rúbricas o modificarlas, de acuerdo con los criterios de evaluación, se así se considera necesario durante la marcha del curso.

Como expone la ley, la evaluación debe ser, y en este caso es: formativa, continuada, integradora, cualitativa y contextualizada:

EVALUACIÓN	PROCEDIMIENTO	INSTRUMENTOS
Formativa	Los alumnos tendrán acceso a todas las correcciones de las actividades y de las pruebas escritas. El profesor siempre estará dispuesto a atender sus dudas e inquietudes sobre dichas correcciones.	Devolución de cuadernos corregidos y pruebas escritas.
Continua	Se tendrá en cuenta el progreso del alumno durante todo el curso y en todas las evaluaciones trimestrales (10% sobre la calificación final del trimestre, utilizando la rúbrica propuesta)	Rúbrica de progreso del alumnado
Integradora y cualitativa	la evaluación tendrá en cuenta numerosos aspectos como actividades, trabajo autónomo, progreso, interés...),	Tabla de porcentaje de instrumentos y su peso sobre la calificación final: actividades, pruebas escritas, participación en clase y progreso (pluralidad de aptitudes).
Contextualizada	Se tendrán en cuenta las características socioeconómicas del alumnado. Además, la evaluación vendrá contextualizada por la metodología que se describe en esta programación	El libro de texto utilizado serán las fotocopias repartidas por el profesor en cada sesión (<i>Manual de Hª Contemporánea</i> García Vidal, I. 2020)

5. Materiales y recursos

RECURSOS REPARTIDOS EN CLASE

García Vidal I. (2022). *Cuaderno "Historia Contemporánea"* [Archivo pdf]
<https://drive.google.com/file/d/1VZ-sS2dXf4mPuk51MFGCCrVwMBIkIHhc/view?usp=sharing>

TEXTOS

- El Tratado de Versalles de 1919: para poder apreciar los cambios territoriales consecuencia de la firma de la paz y las sanciones económicas impuestas a los vencidos.

- “*El Nuevo Orden Mundial*” de G. Wells (1940): Al principio Wells se muestra optimista con el progreso de la época pero finalmente cuando termina la Gran Guerra, el deseado avance científico se ha traducido en muertes. Wells comienza entonces a desear un futuro distinto: la unión de todas las naciones bajo un mismo estado.
- “*Pequeño hombre, ¿Y ahora qué?*” H. Fallada (1932): Fallada reflexiona sobre la Alemania que ha resultado tras la firma del Tratado. Una Alemania sumisa, que teme al exterior y que guarda rencor por lo sucedido, sobre todo hacia sus representantes.
- “*La ciudad en Vagones*” de L. Zilahy (1974): El autor narra las transformaciones demográficas que sufre Europa a consecuencia de la firma de los tratados internacionales, y la suerte que corren los húngaros tras la repartición.
- “*El siglo XX. De 1914 a nuestros días*”, 1983 R. Remond. (Vicens Vives)
- *Cañones y mantequilla 1929- 1936. El Hundimiento de Weimar* “Historia Contemporánea de Europa 1789- 1989” de A. Brings y P. Clavin. pág. 284- 288.
- “Los regímenes totalitarios: comunismo, fascismo y nazismo” de J. Paredes en *Historia Universal Contemporánea Vol II*. pág. 130- 151.
- *Cañones y mantequilla 1929- 1936. El nazismo 1933, 1941*. en “Historia Contemporánea de Europa 1789- 1989” de A. Brings y P. Clavin. pág. 296- 300.
- “*El Gran Gatsby*” (1925) de F. Scott Fitzgerald: una historia de amor ambientada en la lujosa vida de las clases sociales altas y enriquecidas de los años veinte expone el vacío moral de esta década.
- “*Las Uvas de la Ira*” (1939) de K. Steinbeck: Explica las penalidades de una familia de campesinos de Estados Unidos que debido a la Gran Depresión deben de emigrar desde Oklahoma hasta California en busca de sustento y trabajo.
- “*La Gran Depresión*” de J. Heffer, Madrid, Narcea, 1982. Sobre las causas de la Gran Depresión
- *La Prosperidad de los Años Veinte* en “Nueva historia Económica siglos XIX- XX” de P. Default. Pág. 429-448.: Características sociales y económicas de la década de los años veinte.
- *Crisis de los Años Treinta* en “Nueva historia Económica siglos XIX- XX” de P. Default. pág. 467-505. Características sociales y económicas de la década de los años treinta.
- “*Guerras y Vicisitudes de los Españoles*” J. Zugazagoitia, 1941.: Sobre el enfrentamiento entre españoles.

- “*Por quién doblan las campanas*” de E. Hemingway (1995), Barcelona, RBA. Sobre la crudeza de la guerra civil.

FRAGMENTOS DE VIDEO

- “*El Gran Dictador*” de C. Chaplin (1940)
- “*El Hundimiento*” (2004)
- Discursos de Mussolini (1934)
- “La Gran Apuesta” (2015): sobre la Gran Recesión de 2008
- “*Peaky Blinders*” (T. 5 cap. 2): sobre la Gran Depresión de 1929
- Sobre el Tratado de Versalles y la Primera Guerra Mundial:

<https://www.youtube.com/watch?v=GAHg-vnfxyg>

<https://www.youtube.com/watch?v=P3BZGnkCnM&list=PLgVG3hsG04b3w9zfyq5cHKpNU3fN4zBWZ&index=2>

- Sobre la República de Weimar:

<https://www.youtube.com/watch?v=mHL2zmepifl>

- Sobre las consecuencias económicas de la Gran Guerra:

<https://www.youtube.com/watch?v=qyJwHn8Fg-E>

- Sobre el Jueves Negro de 1929:

<https://www.youtube.com/watch?v=sxqzgjizzdo>

- Sobre la Guerra Civil: <https://www.youtube.com/watch?v=yj9N9DTtdas>

RECURSOS DIGITALES

Tratado de Versalles:

<http://www.claseshistoria.com/1guerramundial/%2Btratadoversalles.htm>

Sobre portadas de diarios el día del Jueves Negro:

https://www.abc.es/fotos-archivo/20141023/prensa-catastrofico-crack-1929-1613761269064_amp.html

6. Actividad de innovación: Webquest “La evolución histórica de la II República”

6.1. Fundamentación teórica

Como se ha venido afirmando a lo largo del trabajo, la enseñanza de la Historia y la Geografía tiene la importante misión de conseguir: conseguir que los alumnos comprendan la realidad el mundo en el que viven.

Sin embargo, los métodos tradicionales han supuesto una gran losa para adaptar la educación a los tiempos modernos, y la escuela ha dejado de ser “utilitaria”. Por ello, se plantea a continuación una actividad de innovación que nace de las raíces más profundas del tradicionalismo.

Después de realizar, durante el medio curso actividades de análisis de texto, algunos debates y comparativas, y tratando de imponer un espíritu crítico en los alumnos, llegamos a este punto: la actividad 7.

La actividad 7 se trata de una WebQuest sobre la II República. Webquest es un instrumento que tiene como objetivo simular una investigación. Los alumnos deberán trabajar y realizar un trabajado de investigación con el apoyo de una página web. En esta página el profesor habrá colgado la información seleccionada de acuerdo a los contenidos y competencias que se prevén trabajar. El trabajo final del alumnado tendrá que corresponderse con los criterios que también se especifican en la web.

Como apunta M.^a A. Batista para trabajar en el uso de las TICS, sobre todo en Historia y Geografía, es importante tener en cuenta el excesivo “volumen de información” que tienen las tecnologías digitales al permitir el acceso a diversas fuentes. Por ello, trabajar con los alumnos las TICS implica enseñarles a hacer un uso responsable de la información para que hagan búsquedas “*pertinentes, reflexivas y críticas*” (Batista et al. 2007).

Una Webquest parece el instrumento adecuado para guiar a los estudiantes en los procesos de búsqueda y selección de información para el análisis y conseguir así ser resolutivos ante los trabajos que se les propongan.

APORTES PEDAGÓGICOS DEL TRABAJO CON WEBQUEST (Batista et al. 2007)
Favorece el trabajo con soportes multimedia.
Propicia el acceso a fuentes de información variadas y diversas.
Desarrolla habilidades de investigación, búsqueda, selección, evaluación y jerarquización de información en torno a objetivos previamente establecidos.
Forma habilidades para la lectura hipertextual y la comprensión de textos.
Promueve el uso adecuado y ético de información en torno al cumplimiento de objetivos, a la satisfacción de necesidades y a la resolución de problemas planteados desde perspectivas complejas y la toma de decisiones.
Incentiva el desarrollo de habilidades de aprendizaje autónomo y colaborativo.
Favorece el pensamiento crítico y creativo sobre la información y la capacidad de “hiperlectura”.
Fomenta el desarrollo de habilidades metacognitivas y de evaluación de procesos.

Por ello, las competencias que se desarrollan a través de esta actividad y los estándares de aprendizaje referidos a los contenidos de la “II República Española” son:

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	CCL	CMCT	CD	CAA	CSC	SIEE	CEC
<i>1.1. Conoce qué hechos derivaron al cambio de forma de Estado de España en 1931.</i>	X	X	X	X	X	X	X
1.2. Conoce las principales reformas y reacciones a las mismas durante la II República española. (2.1. B.5.)	X	X	X	X	X	X	X

Esta herramienta significa indagar e investigar a través de una web, cerrada, que el profesor habrá preparado con anterioridad a su exposición.

En esta página, los alumnos serán guiados por varias pantallas que recogerán: una introducción al contenido, la exposición de una tarea y finalmente el acceso a unas fuentes

seleccionadas por el profesor. Además, esta página incluirá también una rúbrica, mediante la cual los alumnos serán informados de cómo serán calificados sus trabajos.

OBJETIVOS

El objetivo principal de esta actividad es crear en el alumnado un sentimiento de autonomía frente al análisis de textos. Los textos que han sido presentados por el profesor ahora estarán a su alcance en un formato llamativo.

Podrán, desde casa, realizar el trabajo diario de clase, y conformar, con su trabajo individual, un portfolio con aportaciones teóricas, mapas conceptuales, mapas, recortes, etc.

En 4º de la ESO el alumnado está preparado para el cambio de ciclo. Muchos continuarán sus estudios en 2º de Bachillerato y otros optarán por estudiar un grado, por ello, se les considera preparados para realizar esta tarea más compleja.

En concreto, de los objetivos específicos de la ESO¹ esta actividad pretende conseguir:

- a) Desarrollar destrezas básicas en el uso de fuentes para adquirir nuevos conocimientos: como, por ejemplo, el espíritu o pensamiento crítico.
- b) Desarrollar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual para realizar de forma eficaz las actividades propuestas, y para conseguir un verdadero desarrollo personal.
- c) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia, propia y del resto. Por ejemplo, defender el patrimonio artístico y cultural.
- d) Comprender las creaciones artísticas y el lenguaje de las manifestaciones culturales que tienen lugar en otras épocas, utilizando medios de expresión muy distintos.

¹ Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre.

CONTENIDOS ESPECÍFICOS

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
La Segunda República Española (B.5.): -Antecedentes -El gobierno socialista de Azaña. -El gobierno radicalcedista -El gobierno de Frente Popular	<i>1. Conocer y comprender los aspectos sociales, económicos y políticos más importantes de la II República y las reformas que se promovieron.</i>	1.1. Conoce qué hechos derivaron al cambio de forma de Estado de España en 1931. 1.2. Conoce las principales reformas y reacciones a las mismas durante la II República española. (2.1. B.5.)

6.2. Desarrollo de la actividad

La actividad se desarrollará en una sesión (el 26 o 27 de enero aproximadamente y de acuerdo con la programación establecida). Durante estos 55 minutos se expondrá la actividad 7, en el aula de informática a ser posible (o si no, con el proyector) y después se dará tiempo para que los alumnos trabajen en clase. Después, deberán continuar el trabajo en casa y para ello se les da de plazo hasta el 3 de febrero para la entrega.

Programación de la actividad 7

SESIONES	PROGRAMACIÓN	HORARIO	Tareas para casa
1 Sesión (26/27 enero)	Los alumnos conocerán el link de la WebQuest y la forma de trabajo que implica esta actividad. Lo ideal será contar con la clase de informática para que después de explicar la actividad los alumnos tengan tiempo de sobra para empezar a usar la web.	10´ Explicación de la actividad propuesta 45´ Realización de la actividad	Realizar la WebQuest PLAZO: HASTA EL 3 DE FEBRERO (día de entrega del portfolio).

En primer lugar, los alumnos entrarán en el dominio:

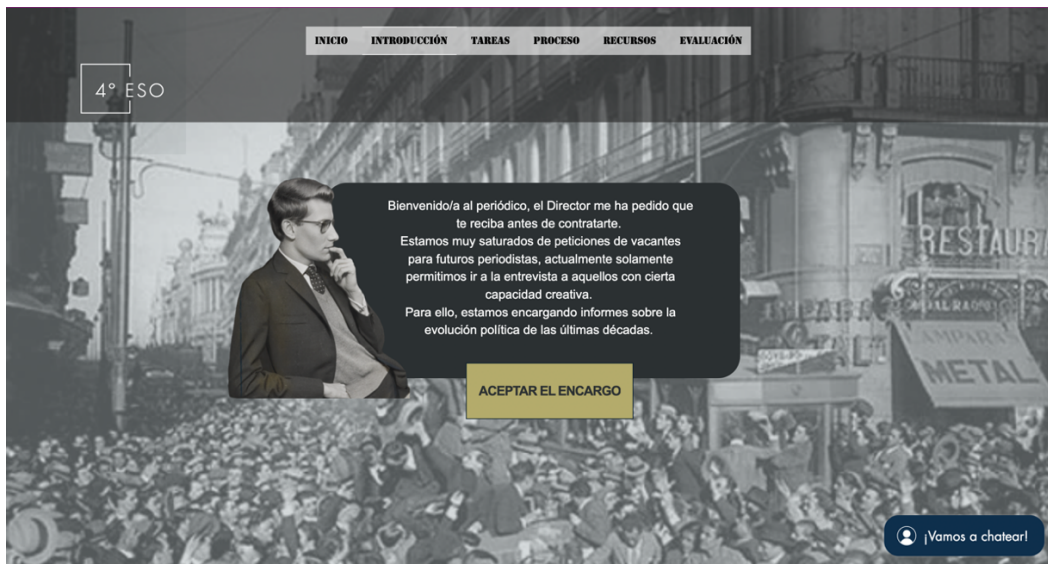
<https://isagarcia Vidal.wixsite.com/iirepublica4eso>



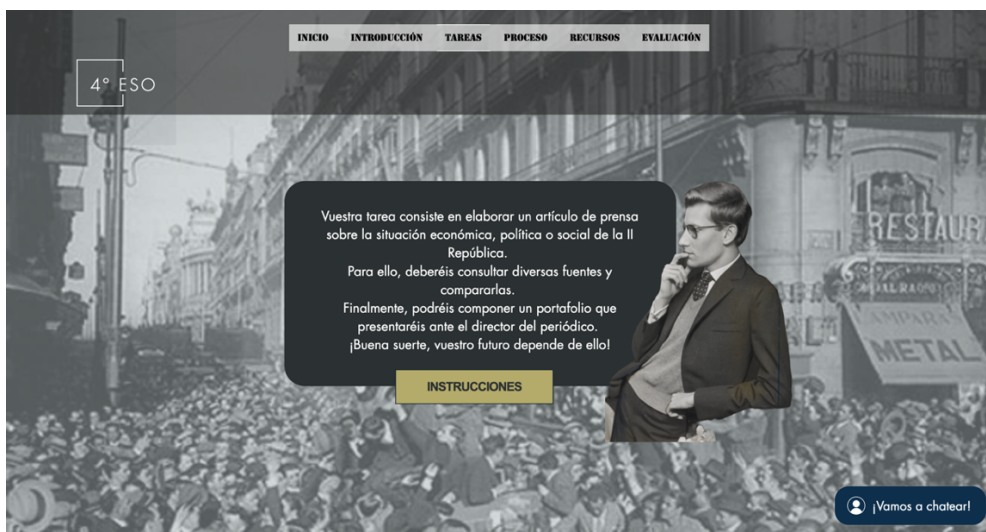
Accederán entonces a la WebQuest sobre la II República Española. En la primera ventana “Inicio” los alumnos encontrarán una pequeña contextualización de la década de los treinta del siglo XX en España. 1931 es un año importante en la historia de España porque se introduce una nueva posibilidad de forma de Estado: la República, y de una forma más exitosa y consecuente que en la primera intentona de 1873.



En la segunda pestaña “Introducción” ante los alumnos se presentará una historia: son candidatos a un puesto de trabajo en el periódico *El Pueblo*, un periódico real de la contemporaneidad española.



Para conseguir el puesto, en “*Tareas*” se explica que deben realizar un artículo (que es un portfolio en realidad) escogiendo uno de los aspectos: el social, el económico o el político, explicando su evolución durante el periodo de duración de la II República (1931- 1936/1939).



En “*Proceso*” los alumnos verán, de forma detallada, los pasos que deben seguir para construir el artículo. Y en la siguiente pestaña, “*Recursos*”, dependiendo de su elección, los alumnos escogerán uno de los botones que les conducirá hasta los bancos de información.

INSTRUCCIONES

1. Los candidatos escogerán una de las opciones que se muestran a continuación, dependiendo de la opción escogida, deberán acudir a su pista correspondiente

2. Con las pistas que se exponen a continuación deberéis construir un artículo (fotos y gráficos incluidos) que responda al encargo del Director.

2. Con las pistas que se exponen a continuación deberéis construir un artículo (fotos y gráficos incluidos) que responda al encargo del Director.

a) Situación económica/política/ social en 1931
Características generales, beneficios e inconvenientes para la ciudadanía..

b) Deseos que trae la nueva República: deseos económicos, políticos, sociales (ej: mejoras sociales..)

c) Situación económica/ política/ social en 1936
Características generales, mejora o empeoramiento..

d) Causas directas (económicas/ políticas o sociales) de la inestabilidad social de 1936.

¡Vamos a chatear!

a) Situación económica/política/ social en 1931
Características generales, beneficios e inconvenientes para la ciudadanía..

b) Deseos que trae la nueva República: deseos económicos, políticos, sociales (ej: mejoras sociales..)

c) Situación económica/ política/ social en 1936
Características generales, mejora o empeoramiento..

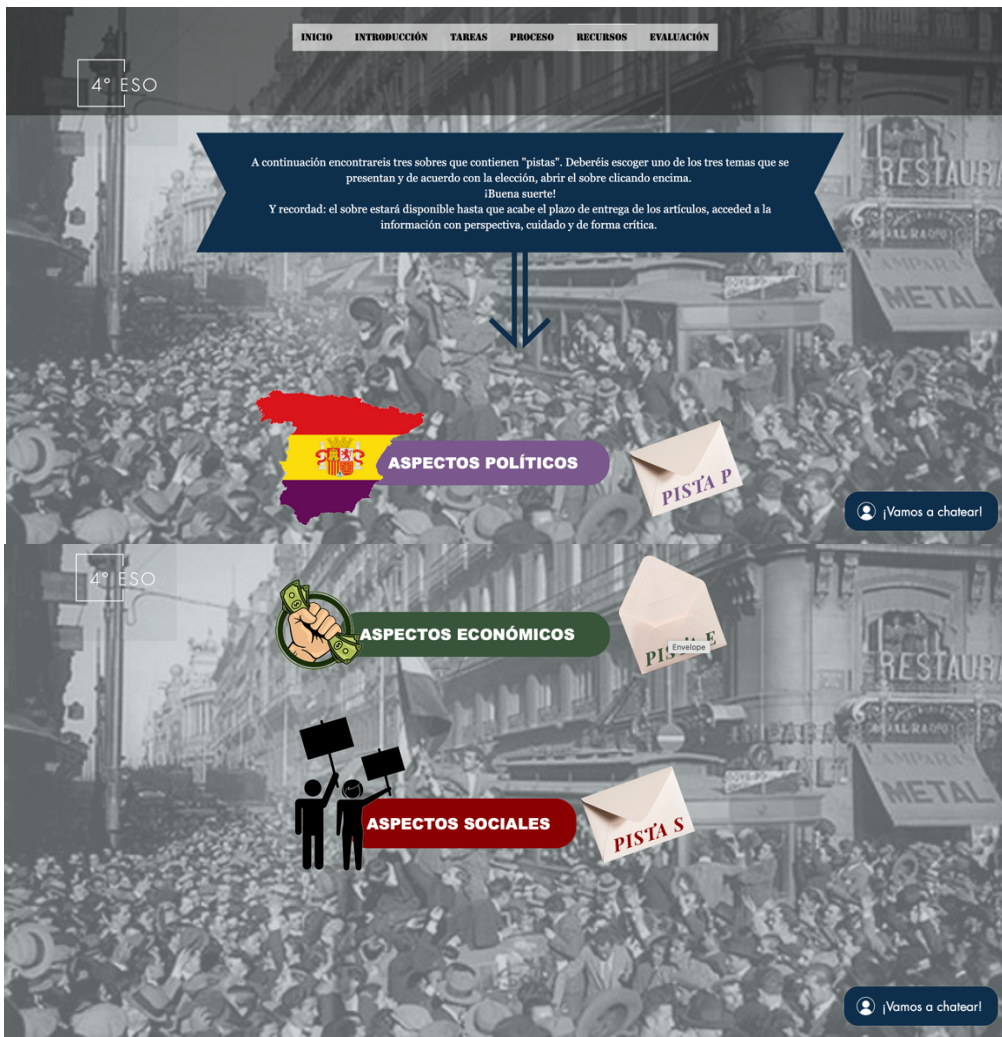
d) Causas directas (económicas/ políticas o sociales) de la inestabilidad social de 1936.

3. Los artículos se entregarán en mano dentro de una semana, el secretario les indicará lugar y hora.

COMENZAR

¡Vamos a chatear!

Estos bancos de información son enlaces a archivos subidos al OneDrive por el profesor que permiten a los alumnos acceder, dependiendo de su tema, a diferentes fuentes: textos e imágenes principalmente.



Al pasar el ratón por las “pistas” los alumnos accederán a los bancos de información que el profesor ha preparado, en este caso los tres contienen documentos con “información general” sobre el periodo republicano. Dependiendo de cada tema, cada carpeta contine un artículo o dos dedicado exclusivamente a la temática.

Por ejemplo, en “*PISTA E*” (sobre los aspectos económicos de la II República):

Mis archivos > ASPECTOS ECONÓMICOS II REPÚBLICA					
Nombre	Modificado	Fecha de capt...	Tamaño de archi...	Uso compartido	
Artículo sobre la economía en la II Repúblic...	hace 13 minutos		575 KB	Compartido	
II República Información 1.pdf	hace 13 minutos		141 KB	Compartido	
La II República información 2.pdf	hace 13 minutos		293 KB	Compartido	
Prácticas 2Rep copia.pdf	hace 13 minutos		1.06 MB	Compartido	
Segunda República.pdf	hace 13 minutos		299 KB	Compartido	
Situación económica y social de España dur...	hace 13 minutos		587 KB	Compartido	
Segunda Republica copia.pdf	hace 13 minutos		13.0 MB	Compartido	

Finalmente, en “Evaluación, los alumnos podrán observar la rúbrica (pág. 104) con la que se va a calificar el portfolio:

4° ESO

Rúbrica de evaluación del portfolio

CRITERIOS	1 INSUFICIENTE	2 MEJORABLE	3 SATISFACTORIO	4 EXCELENTE	
SOBRE EL ARTÍCULO	Análisis de la obra (comprensión escrita)	No ha comprendido la intención del autor con la obra o no lo especifica.	Ha comprendido la intención del autor con la obra de forma parcial o sesgada.	Comprende la intención del autor con la obra y lo especifica.	Comprende la intención del autor con la obra y lo enmarca en el movimiento cultural de su época.
	Relación con los contenidos aprendidos	No utiliza referencias a los contenidos aprendidos en clase de Geografía e Historia.	Utiliza referencias a los contenidos aprendidos en clase de Geografía e Historia, pero sin justificación.	Utiliza referencias a los contenidos aprendidos en clase de Geografía e Historia con esta justificación.	Justifica y relaciona adecuadamente los hechos que narra la novela con los contenidos explicados en clase de Geografía e Historia.
	Expresión escrita	No se expresa adecuadamente porque comete errores gramaticales y ortográficos.	Se expresa adecuadamente, pero tiene numerosos errores ortográficos ni gramaticales.	Se expresa adecuadamente sin errores ortográficos ni gramaticales.	No tiene errores ortográficos ni gramaticales y se expresa elocuentemente.
	Tipo de fuente	No identifica el tipo de fuente.	Señala, pero no justifica el tipo de fuente adecuadamente.	Señala y justifica el tipo de fuente adecuadamente.	Señala y justifica el tipo de fuente adecuadamente y en consideración la analiza.
SOBRE LA ESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO	Contexto histórico e ideas principales	El contexto histórico es correcto o inexacto y no se especifican las ideas principales.	El contexto histórico es correcto, pero se puede mejorar la explicación y/o carece de alusiones al texto.	El contexto histórico es correcto y se explica suficientemente, pero faltan alusiones al texto.	El contexto histórico es correcto y se explica suficientemente atendiendo a las ideas del texto.
	Conclusión e juicio crítico	No elabora una conclusión.	Elabora una conclusión poco argumentada.	Elabora una conclusión original y argumentada relacionada con el texto, pero no con la actualidad.	Elabora una conclusión original y argumentada, relacionando el texto con la actualidad.
	No se utilizan conectores ni	Elabora una conclusión poco argumentada.	Elabora una conclusión original y argumentada relacionada con el texto, pero no con la actualidad.	Tiene buena organización y argumentación del texto.	

¡Vamos a chatear!

6.3. Evaluación

Por otro lado, la forma de evaluación será con la consecución de un portfolio en el que deben incluir mapas conceptuales, ejes cronológicos.... y su respuesta a las preguntas planteadas. Esta tabla representa la división de tareas dentro de la actividad y su peso en la nota total:

Peso de las tareas de la actividad 7

WebQuest de la II República	Peso (%)
Artículo	40%
Estructura y organización del texto argumentativo	25%
Trabajo en los anexos del portfolio (Uso de las TIC'S y ejes cronológicos si los hubiera)	30%
Trabajo autónomo en casa	5%

Como se puede observar, en esta actividad y su evaluación se tendrá en cuenta, sobre todo, el artículo (40% sobre la nota de la actividad). En segundo lugar, la estructura y la organización del texto argumentativo: faltas ortográficas, expresión correcta de los argumentos y su justificación...etc.

Y finalmente el trabajo en anexos (ejes cronológicos o información extraída de internet) y el uso de las TICS (uso responsable y crítico de la web) (25%) y el trabajo autónomo en casa (5%) que se medirá en la medida de lo posible.

Para la cuantificación de todos estos subapartados dentro de la actividad 7 se utilizará la siguiente rúbrica, a la que podrán acceder los alumnos a través del propio enlace de la WebQuest:

Rúbrica de evaluación del portfolio

	CRITERIOS	1 INSUFICIENTE	2 MEJORABLE	3 SATISFACTORIO	4 EXCELENTE
SOBRE EL ARTÍCULO	Análisis de la obra (comprensión escrita)	No ha comprendido la intención del autor con la obra o no lo especifica.	Ha comprendido la intención del autor con la obra de forma parcial o sesgada.	Comprende la intención del autor con la obra y lo especifica.	Comprende la intención del autor con la obra y lo enmarca en el movimiento cultural de su época.
	Relación con los contenidos aprendidos	No utiliza referencias a los contenidos aprendidos en clase de Geografía e Historia.	Utiliza referencias a los contenidos aprendidos en clase de Geografía e Historia, pero sin justificación.	Utiliza referencias a los contenidos aprendidos en clase de Geografía e Historia con escasa justificación.	Justifica y relaciona adecuadamente los hechos que narra la novela con los contenidos explicados en clase de Geografía e Historia.
	Expresión escrita	No se expresa adecuadamente porque comete errores gramaticales y ortográficos.	Se expresa adecuadamente, pero tiene numerosos errores ortográficos ni gramaticales.	Se expresa adecuadamente sin errores ortográficos ni gramaticales.	No tiene errores ortográficos ni gramaticales y se expresa elocuentemente.
	Tipo de fuente	No identifica el tipo de fuente.	Señala, pero no justifica el tipo de fuente adecuadamente	Señala y justifica el tipo de fuente adecuadamente.	Señala y justifica el tipo de fuente adecuadamente y en consideración la analiza.

SOBRE LA ESTRUCTURA DEL TEXTO CONSTRUIDO	Contexto histórico e ideas principales	El contexto histórico es erróneo o insuficiente y no se especifican las ideas principales.	El contexto histórico es correcto, pero se puede mejorar la explicación y/o carece de alusiones al texto.	El contexto histórico es correcto y se explica suficientemente, pero faltan alusiones al texto.	El contexto histórico es correcto y se explica suficientemente aludiendo a las ideas del texto.
	Conclusión o juicio crítico	No elabora una conclusión.	Elabora una conclusión poco argumentada.	Elabora una conclusión original y argumentada relacionada con el texto, pero no con la actualidad.	Elabora una conclusión original y argumentada, relacionando el texto con la actualidad.
	Organización y coherencia	No se utilizan conectores ni párrafos para dar sentido al texto. No sigue ninguna organización.	Sigue una organización, pero utiliza escasos conectores y párrafos.	Sigue una organización y utiliza adecuadamente los conectores y los párrafos.	Tiene buena organización y secuencia de las ideas, así como se hace un buen uso de los conectores de forma elocuente y original

SOBRE LOS ANEXOS Y EL USO DE LAS HERRAMIENTAS	Uso de las herramientas digitales (drive, blog...)	Usa las herramientas digitales sin ningún problema y aprovecha todas las posibilidades que ofrecen.	Usa las herramientas digitales sin grandes problema y aprovecha bastante bien las posibilidades que ofrecen.	Usa las herramientas digitales con ayuda y no aprovecha todas las posibilidades que ofrecen.	Tiene bastantes problemas en el uso de las herramientas digitales y no aprovecha sus posibilidades.
	Recursos digitales	El informe se enriquece con abundantes imágenes y/o vídeos. Se incluyen direcciones de internet consultadas.	El informe se enriquece con algunas imágenes y/o vídeos. Se incluyen muy pocas direcciones de internet consultadas.	En el informe hay una o dos imágenes y/o vídeos. Se incluyen una o dos direcciones de internet consultadas.	En el informe no hay imágenes ni direcciones de internet.
	Colaboración en la línea del tiempo	Crea el periodo e incluye los eventos más significativos. Selecciona la información más relevante. Incluye texto, imágenes y enlaces.	Crea el periodo e incluye eventos significativos. Selecciona la información relevante. Casi siempre incluye texto, imágenes y enlaces.	Crea el periodo e incluye eventos aunque no siempre son los más significativos. La información no es siempre relevante. Incluye sólo a veces imágenes y enlaces.	Crea el periodo pero no incluye eventos o no son significativos. La información es escasa y poco relevante. No incluye imágenes ni enlaces.
SOBRE EL TRABAJO EN CASA	TRABAJO EN CASA	Los informes se realizan en clase y se completan en casa.	Los informes sólo se trabajan en clase, no se completan en casa.	Los trabajos se realizan en casa principalmente, en clase a penas se trabaja.	En clase se trabaja esporádicamente y en casa nada.

6.4. Materiales seleccionados para la ampliación de los “*bancos de información*”

¡Viva la República!, artículo de Ortega y Gasset publicado en *El Sol*, tras las elecciones, en J. BÉCARUD y E. LÓPEZ CAMPILLO, *Los intelectuales españoles...*, *op. cit.*, pp. 159-165.

Comentarios del presidente de la Comisión encargada del proyecto constitucional acerca del título III y de sus planteamientos; en J. SOLÉ-TURA y E. AJA, *op. cit.*, pp. 167-69.

Consulta de los diarios locales de la época sobre la proclamación y recepción en Valladolid de la Segunda República.

Cuadro y gráfico sobre la evolución del coste de vida del obrero vallisoletano durante la II República, en A. de PRADO, *El movimiento obrero...*, *op. cit.*, pp. 65- 67.

Declaración del primer Gobierno salido de las elecciones de noviembre de 1933, en Ma C. GARCÍA NIETO, *op. cit.*, IX, p. 116.

Distintos enfoques al problema de la reforma agraria: ¿Qué tierras expropiar?, en J. MAURICE, *La reforma agraria...*, *op. cit.*, pp. 123-127.

Opiniones de un republicano católico, Carrasco Formiguera, sobre la Ley de Congregaciones religiosas de 1933, en A. BALCELLS, *Cataluña contemporánea*, II, Madrid, 1977, pp. 116-120.

Pacto de Alianza Obrera en Asturias, marzo de 1934, en Ma C. GARCÍA NIETO, *op. cit.*, IX, p. 294.

Programa del Frente Popular, en Ma V. LÓPEZ CORDÓN, *op. cit.*, p. 348.

CONCLUSIONES

Tras realizar esta propuesta de programación didáctica para 4º ESO se hace fácil constatar que la labor del docente debe basarse en la promoción de las competencias clave que establece la legislación sobre Educación. Asimismo, la docencia no sólo es una forma de transmitir contenidos teóricos, más bien, debe ser una herramienta mediante la cual los estudiantes puedan llevar a cabo el proceso de aprendizaje durante el resto de su vida adulta.

Dichas competencias clave están, más o menos desarrolladas, en las actividades propuestas para el curso académico. La competencia lingüística (CCL), por ejemplo, junto a la competencia conciencia y expresiones culturales (CEC), competencias sociales y cívicas (CSC) y Aprender a Aprender (AA), aparecen en todas las actividades, lo que demuestra que sí existe la posibilidad de implantar un aprendizaje multicompetencial en 4º ESO en Geografía e Historia.

El método utilizado demuestra poderse realizar, y así se especifica de forma más concreta en la UD.5. teniendo en cuenta unos baremos ajustados a lo especificado en la legislación sobre los criterios de calificación. Además, el hecho de tener que valorar de alguna forma el progreso individual del alumnado, y de cara a poderlo tener en cuenta, se plantea una rúbrica y una ponderación para su calificación numérica.

Parece, por tanto, que lo esencial de esta profesión sea la dedicación y la determinación. Con una organización detallada y ajustándose a los criterios y estándares que la ley recoge, es posible plantear una programación que contemple el desarrollo de las competencias, siguiendo un estilo ciertamente tradicional.

A este respecto, es necesario conocer a su vez, como también expone este trabajo, la problemática asociada a la didáctica de las Ciencias Sociales para poder poner en funcionamiento una metodología adecuada con el perfil de los alumnos y de la materia. Esta propuesta tiene en enorme consideración conceptos como la simultaneidad y concatenación de los hechos en la Historia, la multiplicidad de causalidades, la concepción del tiempo histórico, etc. y actúa en consecuencia con mapas conceptuales, ejes cronológicos y análisis de textos testimoniales o de contemporáneos.

Esta problemática demuestra la necesidad de trabajar con los alumnos textos testimoniales o filosóficos, impregnados de las ideas de cada época, para que puedan sentirse partícipes de la Historia, y así evitar anacronismos y otros errores.

A colación de lo anterior, la propuesta de programación para 4º ESO contiene actividades basadas en el análisis de textos, con unas rúbricas adecuadas para su evaluación, y unas tablas para su calificación y ponderación.

En definitiva y tal y como se expresa en estas páginas, la educación debe partir de la problemática actual de la disciplina, intentando acercar a los alumnos una materia que se ha quedado “obsoleta”. En este sentido, no es necesaria una renovación de la metodología, pero sí que puede considerarse oportuno incorporar algunas actividades y metodologías de innovación. Principalmente, y como aquí se pone de manifiesto, el método tradicional puede resultar acertado, siempre y cuando se trabaje con los alumnos habilidades tan importantes para el día de mañana como: el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el aprendizaje autónomo...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SOBRE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

- Barreiro Mariño, M (2017). La Memoria Histórica en España y su situación en el ámbito educativo: la necesidad de crear un museo memorial en España. *Revista de Historia Autónoma*. (11) (pág 262-278).
- Batista M. A., Celso V. E., Usubiaga G. G. (2007) Claves para integrar las TIC en la escuela. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Argentina (ed.). *Tecnologías de la información y la comunicación en la Escuela*. (pág. 35-55).
- Carretero M y Montanero M, (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. Universidad Autónoma de Madrid, FLACSO, Universidad de Extremadura (ed.), *Cultura y Educación*, 20 (2), (pág. 133- 142).
- Duquette, C. (2015). Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment”. Ercikan K. y Seixas P. (ed.) *New Directions in Assessing Historical Thinking*, (pág. 51-63).
- García Vidal I. (2022). *Cuaderno “Historia Contemporánea”* [Archivo pdf] <https://drive.google.com/file/d/1VZ-sS2dXf4mPuk51MFGCCrVwMBklHhc/view?usp=sharing>.
- Karlsson, Klas-Göran. (2011). “Processing Time: On the Activation and Manifestation of Historical Consciousness”. Bjerg H., Lenz C. y Thorstensen E. (ed.) *Historicizing the Uses of the Past*, (pág 129 -143).
- Miguel- Revilla D. y Sánchez- Agustí M. (2018). Modelos de conciencia histórica en el alumnado de Educación Secundaria: tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo Universidad de Murcia (ed.) *Panta Rei. Revista digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*. (pág 119- 143).
- Miguel- Revilla D., Calle Carracedo M, y Sánchez- Agustí M. (2020) Uso de la evidencia y significatividad histórica en la enseñanza de la Transición española

mediante un entorno digital de aprendizaje. Universidad de los Andes (ed.) *Educatio Siglo XXI*. 38 (3) (pág 255- 274).

Miguel-Revilla D. (2020) ¿Cómo evaluar las competencias históricas en la escuela? Desafíos, nuevos marcos teóricos y avances en la evaluación del pensamiento histórico. *Revista San Gregorio*. (40), (pág 132- 147).

Muñoz Labraña C. (2005). Ideas previas en el proceso de aprendizaje de la historia. Caso: estudiantes de primer año de secundaria, Chile. Universidad de Concepción (ed.), *Geoenseñanza*, 10 (2). (pág. 209- 218).

Trepat C. (2011) La evaluación de los aprendizajes de historia y geografía en la enseñanza secundaria. Grao (ed.). *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 70 (pág. 87- 99).

WEBGRAFÍA

https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad_eur opa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1 (16/06/2022)

LEGISLACIÓN Y DECRETOS

Estatuto de Autonomía de Castilla y León

ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo.

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.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre.

ORDEN EDU/362/2015, de 8 de mayo.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación.

Disposición transitoria segunda bis, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre.

BIBLIOGRAFÍA HISTÓRICA GENERAL DE “AMPLIACIÓN”

- Barón Crespo E., Gil Robles J. M.^a, Fonseca F. y Guardans Carbó I. (6 de mayo de 2022). *Los nuevos retos de la Unión Europea en la actualidad*. [Resumen de una presentación de la Conferencia] La Unión europea, 70 años después, lecciones desde la experiencia. Universidad de Valladolid e Instituto de Estudios Europeos, Valladolid.
- Briggs A. y Clavin P. (2004). *Historia Contemporánea de Europa 1789- 1989*. Crítica.
- Default P., Gerard C.L., Guillaume P. y Lesourd J.A. (1980). *Nueva Historia Económica mundial (Siglos XIX- XX)*. Vicens Universidad.
- Kinder H., Hilgemann B y Hergt M. (2007). *Atlas Histórico Mundial. De los orígenes a nuestros días*. Akal.
- MacMillan M. (2013). *1914. De la Paz a la Guerra*. Turner Noema.
- Paredes J. (2001). *Historia Universal Contemporánea. Vol II.: De la Primera Guerra Mundial a Nuestros Días*. Ariel Historia.
- Pérez Sánchez G. A., Martín de la Guardia R., Pelaz López J V., Martínez de Salinas M.^a L. y Pérez López P. (2019). *Mundo Actual. De la Segunda Guerra Mundial a la globalización*. Universidad de Valladolid (ed.)

ANEXOS

ANEXO I. Calendario académico JCyL curso 2022- 2023



CALENDARIO ESCOLAR 2022-2023

SEPTIEMBRE							OCTUBRE							NOVIEMBRE							
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	
			1	2	3	4						1	2	1	2	3	4	5	6		
5	6	7	8	9	10	11	3	4	5	6	7	8	9	7	8	9	10	11	12	13	
12	13	14	15	16	17	18	10	11	12	13	14	15	16	14	15	16	17	18	19	20	
19	20	21	22	23	24	25	17	18	19	20	21	22	23	21	22	23	24	25	26	27	
26	27	28	29	30			24	25	26	27	28	29	30	28	29	30					
							31														
DICIEMBRE							ENERO							FEBRERO							
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	
			1	2	3	4						1			1	2	3	4	5		
5	6	7	8	9	10	11	2	3	4	5	6	7	8	6	7	8	9	10	11	12	
12	13	14	15	16	17	18	9	10	11	12	13	14	15	13	14	15	16	17	18	19	
19	20	21	22	23	24	25	16	17	18	19	20	21	22	20	21	22	23	24	25	26	
26	27	28	29	30	31		23	24	25	26	27	28	29	27	28						
							30	31													
MARZO							ABRIL							MAYO							
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	
			1	2	3	4	5						1	2	1	2	3	4	5	6	7
6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9	8	9	10	11	12	13	14	
13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16	15	16	17	18	19	20	21	
20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	20	21	22	23	22	23	24	25	26	27	28	
27	28	29	30	31			24	25	26	27	28	29	30	29	30	31					
JUNIO																					
L	M	X	J	V	S	D															
			1	2	3	4															
5	6	7	8	9	10	11															
12	13	14	15	16	17	18															
19	20	21	22	23	24	25															
26	27	28	29	30																	

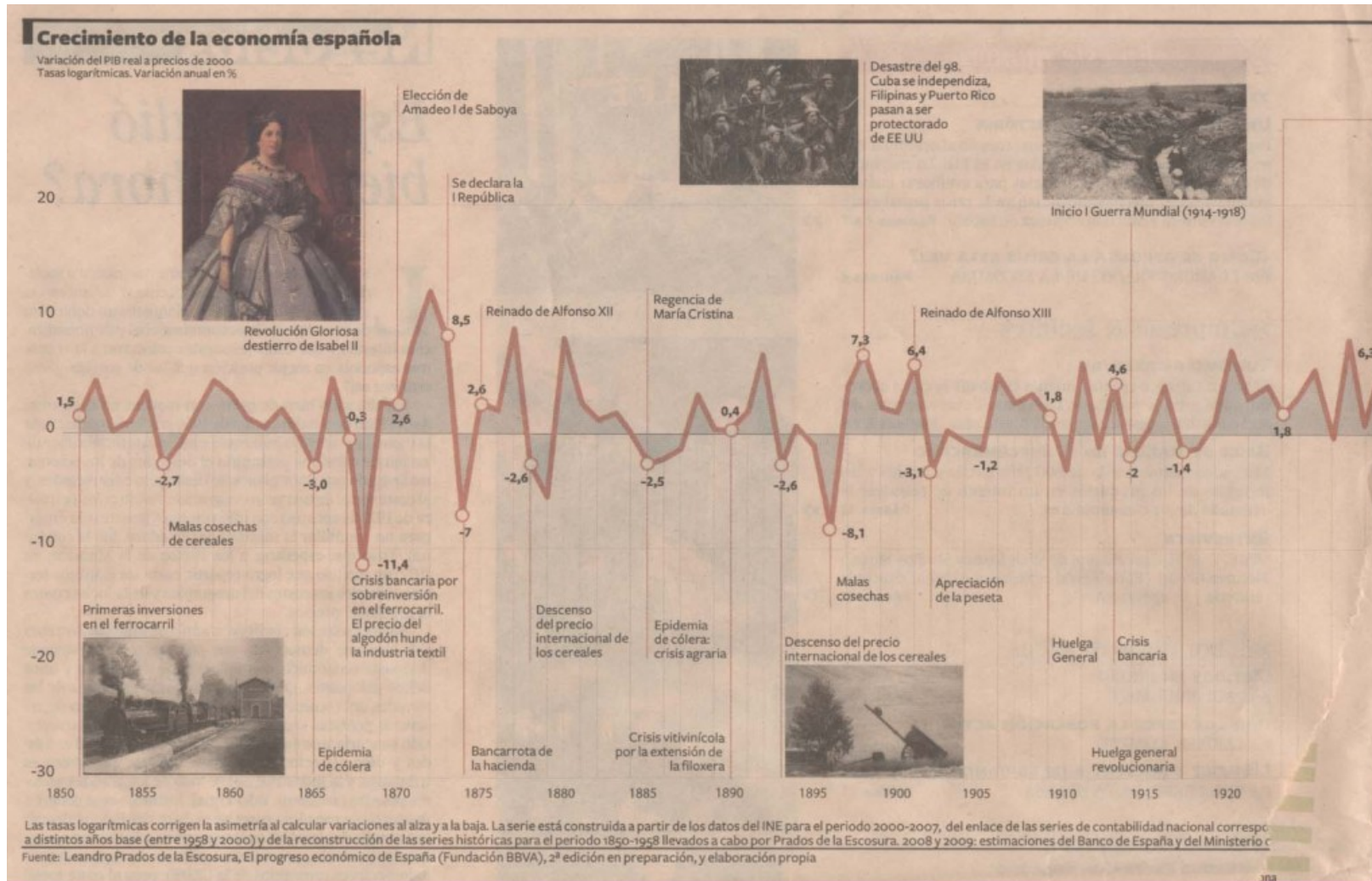
Legenda:

- Inicio de curso (1)
- Inicio de curso (2)
- Inicio de curso (3)
- Inicio de curso (4)
- Inicio de curso (5)
- Inicio de curso (6)
- Fin de curso (1)
- Fin de curso (2)
- Vacaciones escolares
- Días no lectivos

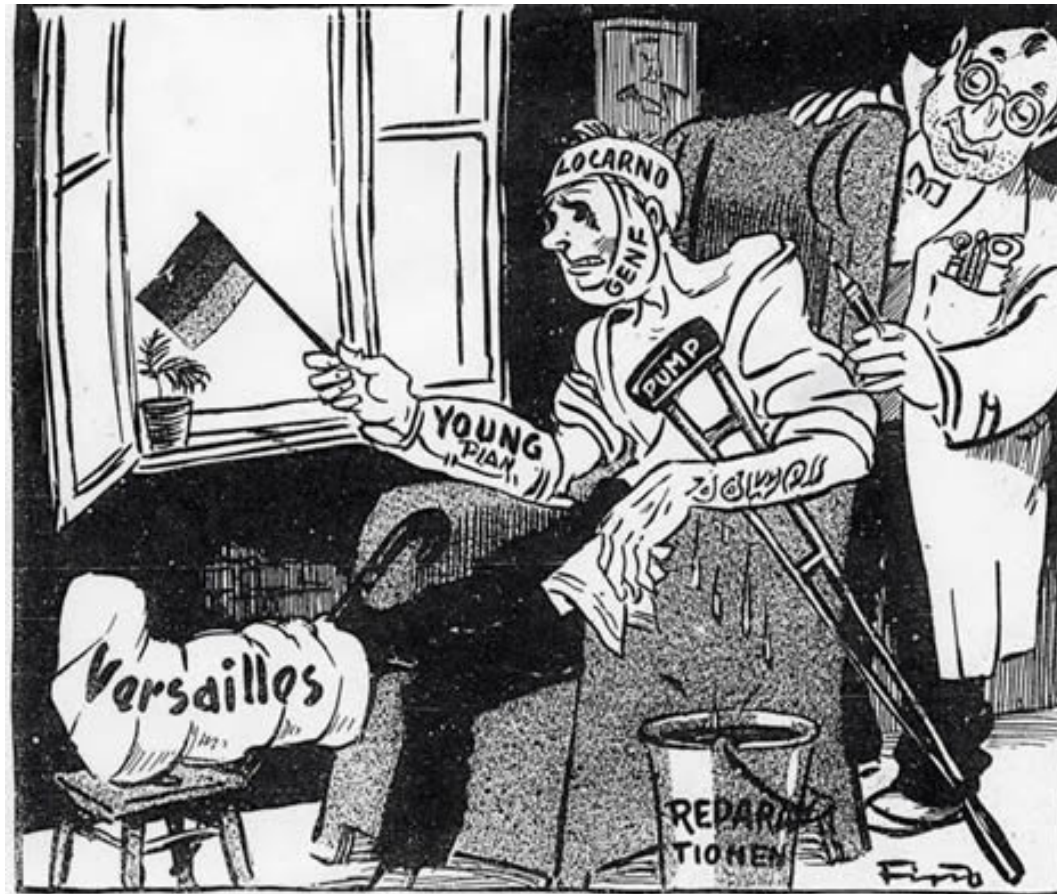
ANEXO II. Mapa de la industrialización.



ANEXO III. Ejemplo de gráfica: crecimiento del PIB español.



ANEXO IV. Ejemplo de cartel propagandístico.



Ich kann ihm ruhig noch eine Spritze geben; in der Verfassung,
in der er sich befindet, merkt er's gar nicht.

ANEXO V. Recursos de desarrollo curricular

PRIMER TRIMESTRE
Braudel F. (2019) El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II. Fondo de Cultura Económica.
Bloch M. (2018), Apología para la historia o el oficio de historiador. Fondo de Cultura Económica.
Wallach Scott J. (2009) Género e Historia. Fondo de Cultura Económica.
Martín Patino B. (director). (1976). Canciones para después de una guerra [Película]. La Linterna Mágica S.L.
Kant E. Respuesta a la pregunta qué es la Ilustración. (1784).
Bodin J. (2006). Los Seis Libros de la República. Tecnos.
Rousseau J.J. (2012). Contrato Social. S.L.U. Espasa Libros.
Kant E. (2013). Crítica de la Razón Pura. Taurus.
Montesquieu C. (2002). El Espíritu de las Leyes. ITSMO.
Maquiavelo N. (2020). El Príncipe. Independently Published.
Discurso de Luis XV al Parlamento de París (1766).
Voltaire. Cartas Filosóficas. (1734).
La Declaración de Independencia de los Estados Unidos de América (1776).
La Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789).
Discurso de Simón Bolívar ante el Congreso de Venezuela en Angostura, el 15 de febrero de 1819.
Touchard J. (2006) Historia de las Ideas Políticas. Tecnos.
Hobsbawm E. (2016). Industria e Imperio. Historia de Gran Bretaña desde 1750 hasta nuestros días. Crítica.

Bairoch P. (1979). La agricultura y la Revolución industrial, 1700- 1914. Historia económica de Europa. 3, 464- 516.
Stowe H. B. La Cabaña del Tío Tom (1852).
Engels F. (2020). La situación de la clase obrera en Inglaterra. Akal.
Kemp T. (1974). La Revolución Industrial en la Europa del siglo XIX. Editorial Fontanella.
Leroy- Beaulieu, P. La Colonización en los Tiempos Modernos. (1874)
Recalde J. (1982). La Construcción de las Naciones. Siglo XXI.
Hobsbawn E. (2001) La Era del Imperio (1875- 1914). Critica
(febrero de 1914). Discurso del ministro de Asuntos Exteriores alemán. Die Post.
Discurso del Kaiser Guillermo II en 1896, sobre la “Weltpolitik”.
(29 de junio de 1914). El asesinato de Sarajevo recogido. El ABC.
Tratado de Versalles (1919)
(24 de febrero de 1914). Reflexiones probelicistas. Die Post.
Carteles con caricaturas de la década de 1920, que representan a Alemania como un ser enfermo y débil (Anexo IV).
Carta de L. Tolstoi al Zar Nicolas II (enero de 1902).
Lenin V.I. El Estado y la Revolución (1917).
Discurso de Stalin con motivo de la presentación de la Constitución de 1936.

SEGUNDO TRIMESTRE ²
Michel H. (1984). <i>Segunda Guerra Mundial</i> . OIKOS TAU.
Discurso de Hitler (28 de abril de 1939)
Paredes J. (2001). <i>Historia Universal Contemporánea. Vol II.: De la Primera Guerra Mundial a Nuestros Días</i> . Ariel Historia.
Hobsbawm E. (2011). <i>Historia del Siglo XX</i> . Crítica.
Dinasen I. (2002). <i>Memorias de África</i> . Alfaguara.
Telegrama de G. Kennan (1946).
Pacto de Varsovia (1955).
Hobsbawm E. (1961). Después de ganar la Guerra. <i>Le Monde Diplomatique</i> .
Plan Marshall (1948)
Declaración de Schuman (mayo de 1950)
Preston P. (2011). El holocausto español: odio y exterminio en la Guerra Civil y después. <i>Nueva Revista de política, cultura y arte</i> , (133), 240-244.
Zugazagoitia J. (2001). <i>Guerras y Vicisitudes de los Españoles</i> . Tusquets Editores.

²A excepción de los recursos utilizados para las actividades de la UD.5.

TERCER TRIMESTRE
Zweig S. (2012). <i>El mundo de Ayer</i> . El Acantilado.
Harari Y. N. (2020). <i>21 lecciones para el siglo XXI</i> . Debate.
D'Encausse C. (1999). <i>El triunfo de las nacionalidades. El fin del imperio soviético</i> . Rialp.
Pérez G. A. (2017). Ucrania: de un pasado incierto a un futuro de encrucijada, pasando por un presente conflicto. Universidad de Valladolid, Instituto de Estudios Europeos (ed.). <i>El colapso del Comunismo (1989- 1991): visiones desde Europa y América</i> . (pág. 101- 124).
31 de enero de 2010, Testimonio de J. Ibarrola, <i>El País</i> .
Villa I. (17 de junio de 2018). <i>El Perdón</i> . Chester: https://www.cuatro.com/chesterinlove/charla-completa-irenevilla_18_2712180025.html
Évole J. (director). (2014) <i>Operación Palace</i> [documental]. Salvados.
Coudenhove-Kalergi R. <i>PanEuropa</i> (1987).
Morin E. (1988). <i>Pensar Europa. La metamorfosis de un continente</i> . Gedisa.
Pérez G. A. (2020) Hacia la unidad europea por la senda trazada por R. Schuman, setenta años después (1950- 2020): ¿el balance sigue siendo positivo? Universidad de Valladolid (ed.). <i>La Unión Europea al cumplirse los 70 años de la declaración Schuman</i> . 77. (pág. 109-112).
Harari Y. N. (2019). <i>De Animales a Dioses</i> . Debate.
Wagner P. (2017) Progreso y Modernidad: el problema con la autonomía. Universidad de Murcia (ed.), <i>Sociología histórica</i> 7. (pág. 95- 120)
(9 de julio de 2018), Juliana E. El Báltico helado. <i>La Vanguardia</i> .
(Junio de 2016), Greenpeace España. Consecuencias del deshielo del Ártico. <i>Lo que pasa en el ártico no se queda en el Ártico</i> .

ANEXO VI. Recurso actividad 1. “Pequeño Hombre ¿Y ahora qué?” H. Fallada (1932) (pág. 52- 53)

Comienza el tormento. El nazi Lauterbach, el demoníaco Schulz y el marido secreto, en apuros

El primer empleado en llegar a la oficina es Lauterbach: a las ocho menos cinco. No lo hace por ser un celoso cumplidor de sus obligaciones, sino por aburrimiento. Ese tarugo bajo, grueso, rubio claro, de manos enormes y coloradas fue en su día funcionario agrícola. Pero a Lauterbach no le gustaba el campo y se mudó a la ciudad. Se fue a Ducherow a trabajar con Emil Kleinholz. Allí se ha convertido en una especie de experto en simientes y abonos. Los campesinos no se alegraban demasiado al verlo encima del vagón cuando entregaban patatas. Lauterbach se daba cuenta en el acto de si el género era bueno o intentaban engañarlo colando Silesia, de carne blanca, entre la variedad de carne amarilla. Mas por otro lado Lauterbach tampoco era tan malo. Ciertamente no aceptaba que lo sobornasen invitándole a una copa de aguardiente —él nunca bebía aguardiente porque hay que proteger a la raza aria de esas drogas para degenerados—, así que no echaba un trago ni aceptaba cigarrillos. Palmeaba con energía los hombros de los campesinos:

—¡Viejo tramposo! —les descontaba el diez, el quince, el veinte por ciento del precio, y con esto los desagradiaba, portaba la cruz gamada, les contaba los mejores chistes sobre judíos, informaba del último viaje propagandístico de las SA a Buhrkow y Lensahn. En suma, era alemán, digno de confianza, un enemigo de los judíos, de los extranjeros, de las reparaciones, de los sociatas y del Partido Comunista. Eso lo compensaba todo.

El caso es que Lauterbach se había ido con los nazis por aburrimiento. Se había puesto de manifiesto que Ducherow era tan poco adecuado como el campo para llenar su tiempo libre. No tenía planes con ninguna chica, y como el cine no empezaba hasta las ocho de la tarde y el servicio divino terminaba a las diez y media, quedaba un largo y vacío intermedio.

Los nazis no eran aburridos. Él ingresó enseguida en los Grupos de Asalto, en las peleas demostró ser un hombre joven extraordinariamente juicioso que utilizaba sus zarpas, y lo que en ese momento llevara en ellas, con una sensibilidad de resultados casi artísticos. El anhelo vital de Lauterbach estaba apaciguado: podía pelearse casi todos los domingos y a veces incluso entresemana por la noche. Sin embargo, el hogar de Lauterbach era la oficina. Allí tenía colegas, un jefe, una jefa, obreros, campesinos: a todos ellos podía contar lo sucedido, lo que iba a suceder, la viscosa y lenta papilla de su perorata se derramaba sobre justos y pecadores, animada por las estruendosas carcajadas cuando describía cómo se encargaba de los hermanos soviéticos.

Hoy no puede referir historias parecidas, pero en cambio han llegado nuevas

instrucciones para cada «Jefe de grupo» y ahora se lo cuenta a Pinneberg, que ha aparecido puntual a las ocho: ¡los de las SA tienen nuevas insignias!

—Me parece sencillamente genial. Hasta ahora solo teníamos los números de la Sección de Asalto. Ya sabes, Pinneberg, cifras arábicas bordadas en la solapa derecha. Ahora hemos recibido además un cordón bicolor en el borde del cuello. Eso es genial, ahora se puede comprobar siempre por la espalda a qué Sección de Asalto pertenece cada hombre de las SA. ¡Imagínate lo que esto supone en la práctica! O sea, que estamos en una pelea, por ejemplo, veo que uno está sacudiendo a otro y por el cuello sé...

—Fantástico —Pinneberg asiente mientras clasifica las hojas de ruta del sábado por la tarde—. ¿Oye, Múnich 387536 era realmente una carga general?

—¿El vagón de trigo? Sí. Y figúrate, nuestro jefe de grupo lleva ahora una estrella en la solapa izquierda.

—¿Qué es un jefe de grupo? —pregunta Pinneberg.

Schulz, el tercer muerto de hambre, llega a las ocho y diez. Y su llegada relega de golpe al olvido las insignias nazis y las hojas de ruta del trigo. Llega el demoníaco, el genial, pero poco merecedor de confianza Schulz, un hombre capaz de calcular de memoria 285, 63 por 3, 85 más deprisa de lo que lo hace Pinneberg en el papel, pero es un hombre que tiene mucho éxito con las mujeres, un calavera sin escrúpulos, un donjuán, el único hombre que ha conseguido besar a Mariechen Kleinholz, así como quien no quiere la cosa, por sus abundantes dones, y sin embargo no lo han casado en el acto.

Llega Schulz con sus rizos negros, engominados, sobre el rostro amarillo, arrugado, de ojos negros, grandes, brillantes; Schulz, el elegante de Ducherow con la raya del pantalón y el sombrero negro de fieltro de pelo (cincuenta centímetros de diámetro); Schulz, con gruesos anillos en sus dedos amarilleados por la nicotina; Schulz, el rey de los corazones de las criadas, el ídolo de las dependientas, al que esperan por la noche delante de la tienda y se disputan baile tras baile.

Llega Schulz.

—Buenos días —saluda. Cuelga su ropa con mucho cuidado en una percha, dirige a los colegas una mirada primero inquisitiva, después compasiva y luego desdepreciativa, y les espeta—: ¡Vaya, vaya, veo que no sabéis nada!

—¿A qué chavala anónima te beneficiaste ayer? —pregunta Lauterbach.

—No sabéis nada. Nada en absoluto. Estáis aquí sentados, calculando las hojas de ruta del ferrocarril, las contabilizáis, y sin embargo...

—¿Qué?

—Emil... Emil y Emilie... ayer por la noche en el Tívoli...

—¿Es que la llevó con él? ¡Imposible!

Schulz se sienta.

ANEXO VII. Recurso actividad 2. “Cañones y mantequilla 1929- 1936: El Hundimiento de Weimar” (pág. 286- 287)

alemanes en el mercado internacional y generar capital para la inversión y el consumo, era una opción que no les estaba permitida.

A principios de 1932 ya era evidente que las medidas de Brüning apenas habían surtido efecto. El número de parados en Alemania había llegado a los seis millones: uno de cada cinco alemanes estaba en paro. El año 1932 fue para mucha gente un año de hambre y desmoralización. Todo contribuía a socavar la democracia en Alemania a medida que el desencanto de las elites políticas alemanas —el ejército, el poder judicial y los terratenientes— hacia la República de Weimar iba en aumento. Como en Gran Bretaña, los perjudicados fueron los partidos de centro y liberales al fragmentarse la escena política alemana, con funestas consecuencias.

La patronal, por ejemplo, estaba cada vez más dividida debido a la legislación introducida por el gobierno alemán para proteger al pequeño comercio. En respuesta a ello y al empeoramiento de las condiciones económicas, la gran patronal alemana reforzó los cárteles para mantener los precios altos, medida que, a su vez, provocó el resentimiento de quienes ahora tenían que pagar más por sus productos, sobre todo la gente de las clases media y obrera. La gran patronal, a pesar de la acusación de haber ayudado activamente a Hitler a hacerse con el poder, en realidad colaboró de forma pasiva en el triunfo de éste. Los responsables de las grandes empresas echaban la culpa de los aumentos salariales y del deterioro de la situación económica al nuevo estado alemán y estaban dispuestas a tolerar e incluso apoyar un gobierno antidemocrático y antiparlamentario. Pero la patronal no se echó automáticamente en brazos del Partido Nacionalsocialista.

También los agricultores alemanes estaban cada vez más divididos en medio de una atmósfera económica enrarecida. Los minifundistas se indignaron ante el trato preferencial dispensado a los *Junkers* (latifundistas prusianos), y la tendencia a la atomización y la especialización de los partidos —potenciada por el sistema de representación proporcional de Weimar— se aceleró en los dos primeros años de la depresión. Partidos como el Partido Nacionalcristiano de los Labradores y los Ganaderos, el Partido Verde, el Partido de los Campesinos Alemanes e incluso la «Liga Militante de los Mendigos» captaron votos. Y mientras los trabajadores alemanes se echaban a la calle en demanda de empleo, grupos conservadores empezaron a proclamar que Alemania se encontraba amenazada de «bolchevización» inminente. El electorado alemán se fue radicalizando, polarizándose en torno a la derecha o la izquierda en busca de una solución a sus apuros económicos.

Al darse cuenta Brüning de que se estaba quedando sin apoyo político, recurrió cada vez más, del mismo modo que sus predecesores, a los decretos urgentes para no tener que contar con una mayoría en el Reichstag. La democracia alemana ya estaba amenazada antes de la llegada al poder de Adolf Hitler. En junio de 1932, Papen se convirtió en canciller, y pocos lamentaron la marcha de Brüning. Hasta los norteamericanos tacharon a Brüning de «ascético, escolástico, fanático y despótico»,³ pero ni el canciller Papen ni su sucesor, Schleicher, permanecieron mucho tiempo en el cargo, al no conseguir el apoyo

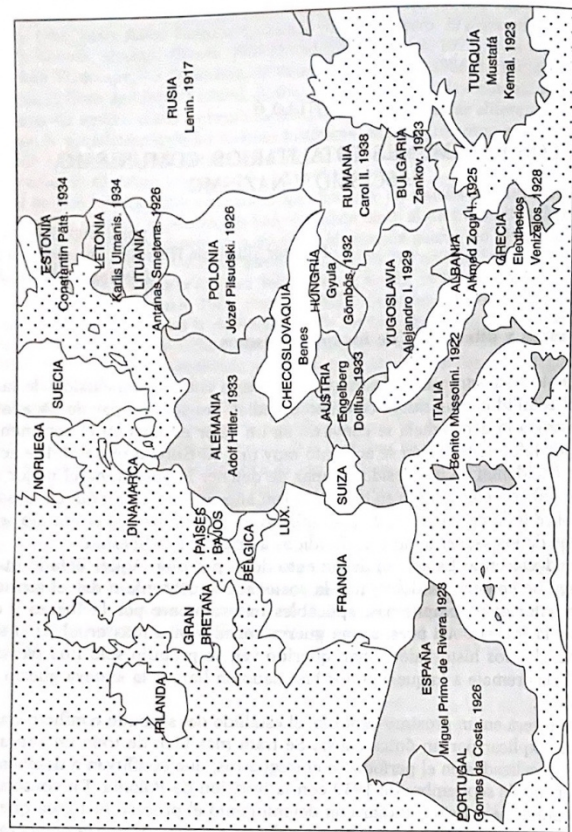
suficiente para resistir mociones de censura, ahora que los nacionalsocialistas y los comunistas controlaban más del 50 por 100 del Reichstag. El 30 de enero de 1933 el Partido Nazi llegó al poder, en un momento en que, de hecho, su apoyo electoral empezaba a disminuir y andaba escaso de fondos.

Adolf Hitler demostró ser el político capaz de hacer cuadrar el círculo de la política de los grupos de interés. Así, por ejemplo, el NSDAP se atrajo las simpatías de los pequeños agricultores con la introducción, en los seis primeros meses desde su llegada al poder, de medidas proteccionistas adicionales que favorecían al campesinado en perjuicio de las industrias exportadoras, a las que se acalló con la promesa de un rearme de Alemania y la amenaza de una guerra civil si la patronal no apoyaba a los nacionalsocialistas. Alemania se recuperó gracias a la retórica más florida, la subordinación de los trabajadores al Estado, que permitió a la patronal rebajar los costos salariales (que cayeron cerca de un 24 por 100 en los cuatro años siguientes), la subida de los impuestos y, por supuesto, los famosos proyectos de obras públicas de Hitler. De todos modos, es importante constatar que Hitler no abandonó la ortodoxia económica: el *Reichsmark* no fue devaluado y la masa monetaria se mantuvo controlada. En su notable ascensión al poder, el Partido Nacionalsocialista había logrado dominar lo que se ha dado en llamar la «coalición del no» con sus promesas de «pan y trabajo». Los campesinos descontentos, los industriales, los empleados de clase media y los artesanos que se habían sentido menospreciados y empobrecidos en la Alemania moderna e industrializada se vieron atraídos por la energía del NSDAP.

Al igual que Mussolini, Hitler también supo ganarse a la juventud alemana. Ambos líderes eran jóvenes y dinámicos (Mussolini tenía 39 años cuando llegó a primer ministro, Adolf Hitler tenía 44 cuando se convirtió en canciller), y ambos manejaban sus campañas de propaganda juvenil en una atmósfera de pasión y violencia. El éxito de los nacionalsocialistas alemanes dio crédito al sentimiento generalizado, tanto entre los adversarios como entre los partidarios del fascismo, de que, en palabras de Mussolini, «las ideas fascistas eran las ideas del momento». En algunos aspectos, el nacionalsocialismo era una forma muy peculiar de fascismo: era el movimiento más virulentamente racista, decidido a liberar al pueblo alemán de los males gemelos del judaísmo y del socialismo internacional.

Estos motivos recurrentes de la ideología de Hitler no eran nada originales. El antisemitismo popular y el burdo darwinismo social (que dividía al mundo en «razas» que luchaban entre sí por la supervivencia) llevaban varias décadas circulando por Europa. Hitler combinó estos temas con unos objetivos políticos más concretos: una comunidad nacional centralizada, la «igualdad de trato en política internacional» y una autarquía absoluta. Como proclamó el jerrarca nazi Gregor Strasser: «una nación que dependa de terceros países, en el fondo, nunca está en disposición de solucionar sus problemas de política exterior».

ANEXO VIII. Recurso actividad 3. Los regímenes totalitarios: comunismo, fascismo y nazismo J. Paredes. (pág 126- 127)



Democracia y dictadura en el periodo de entreguerras

dichas ideologías sólo es objeto de consideración lo colectivo: la clase, la nación, la raza, el partido, y en definitiva el Estado. Asimismo, estos tres planteamientos, en cuanto que se proponen imponerse como soluciones globales se desvelan con pretensiones filosóficas, que ofrecen una visión del hombre y del mundo más allá de lo político. En este sentido, como todo sistema filosófico, ofrecen su peculiar método de conocimiento, según el cual la verdad deja de ser la meta a la que se tiende mediante el esfuerzo intelectual, para convertirse en una fórmula dictada oficialmente desde el poder, ante la que no cabe otra actitud que el acatamiento. Se podría señalar, además, como otro de los rasgos comunes a los tres sistemas, su entronque con los planteamientos evolucionistas decimonónicos, en los que sustentan su concepción orgánica de la sociedad. Los totalitarismos, además, al asumir la tradición ideológica del positivismo del siglo pasado, construyen su edificio sobre los cimientos de la secularización y el cientificismo.

Igualmente, los tres totalitarismos coinciden en determinadas prácticas políticas. Son oportunistas y participan en el juego democrático hasta que se hacen con el poder, momento a partir del cual erradican la libertad y el pluralismo, objetivo a su vez por el que justifican la violencia y el terror del Estado, capaz no sólo de eliminar físicamente a personas o a grupos concretos, sino de llegar incluso a la práctica del genocidio. Pura congruencia con su ideología, en suma, al convertir al Estado en el fundamento y, en definitiva, en el único concesionario y dispensador absoluto de los derechos que cada persona posee de un modo inalienable, conforme a su naturaleza. Desde esta perspectiva hay que juzgar sus constituciones, sus declaraciones de derechos y sus parlamentos. Poseen los elementos externos de la democracia, e incluso pueden incluir tal concepto en su denominación oficial, pero proscriben sus funciones, por lo que presentan una patología de democracias gangrenadas.

Como derivación de todo lo dicho hasta ahora, los tres regímenes imponen el partido único, al que despojan de cualquier vestigio de democracia interna, por el método expeditivo de la eliminación de los disidentes o desviacionistas. Así las cosas, el partido no tiene otra razón de ser que la conquista y el mantenimiento en el poder de quienes lo controlan, objetivo que se consigue mediante el recurso al golpe y la exaltación de la violencia, acciones que se encubren por la propaganda totalitaria con el eufemismo de la revolución.

Ahora bien, si queremos conocer con precisión las tres manifestaciones del totalitarismo debemos traspasar el análisis de sus rasgos comunes, pues tan importantes como las semejanzas son las diferencias que esgrimen para enfrentarse entre ellos. Al carácter internacional del comunismo se opone el racismo y el nacionalismo de los fascistas y los nazis, aunque también es verdad que estos últimos proponen una política exterior imperialista. Por otro lado, si bien es cierto que los fascistas niegan la existencia de la lucha de clases, los comunistas por su parte prometen su extinción en el futuro. Y, en fin, frente a la absolutización del Estado fascista se podría oponer la provisional dictadura del proletariado como etapa previa y necesaria a la desaparición del Estado, aunque al día de hoy ya sabemos que tal provisionalidad sólo concluye cuando desaparece el régimen comunista.

ANEXO IX. Recurso actividad 4. “Las Uvas de la Ira” K. Steinbeck (1898) (pág. 304- 305)

lo que necesita. Y el pequeño hecho evidente que se repite a lo largo de la historia: el único resultado de la represión es el fortalecimiento y la unión de los reprimidos. Los grandes propietarios hicieron caso omiso de los tres gritos de la historia. La tierra fue quedando en menos manos, aumentó el número de los desposeídos y los propietarios dirigieron todos sus esfuerzos a la represión. El dinero se gastó en armas, y en gasolina para mantener la vigilancia en las enormes propiedades y se enviaron espías que recogieran las instrucciones susurradas para la revuelta, de forma que ésta pudiera ser sofocada. La economía en proceso de cambio fue ignorada, al igual que los planes del cambio; y sólo se consideraron los medios para extinguir la revuelta, mientras persistían las causas de la misma.

Se incrementó el número de tractores que dejan a la gente sin trabajo, de líneas de transporte que acarrear las cargas, de máquinas que producen; más y más familias corrieron por las carreteras, buscando las migajas de las grandes propiedades, ansiando las tierras a los lados de los caminos. Los grandes propietarios formaron asociaciones para protegerse y celebraron reuniones en las que discutían formas de intimidación, de asesinato, de gasearles. Y siempre temerosos de que surgiera un jefe... trescientos mil... si alguna vez se unen bajo un líder... el fin. Trescientas mil personas, hambrientas y abatidas; si alguna vez llegan a tomar conciencia de ellos mismos, la tierra será suya. Y no habrá gas ni rifles suficientes para detenerlos. Y los grandes propietarios, que eran al mismo tiempo más o menos que hombres por causa de sus propiedades, se precipitaron hacia su propia destrucción y utilizaron todos los medios que a largo plazo se volverían contra ellos. Toda pequeña medida, todo acto de violencia, cada una de las redadas en los Hoovervilles, cada ayudante que se contoneaba por un campamento miserable, retrasaba un poco el día y consolidaba la inevitabilidad de ese día.

Los hombres se acuclillaban, hombres de rostros afilados, delgados y endurecidos por la continua resistencia contra el hambre, de ojos torvos y mandíbulas duras. Y la tierra fértil se extendía alrededor de ellos.

¿Has oído lo del niño ese de la cuarta tienda hacia abajo?

No, acabo de llegar.

Bueno, ese crío ha estado llorando y retorciéndose en el sueño. Sus padres pensaron que tenía lombrices, así que le dieron un purgante y se murió. El crío tenía eso que llaman lengua negra. Viene de no comer cosas alimenticias.

Pobre criatura.

Sí. Y su familia no lo puede enterrar. Tendrá que ir al cementerio del condado.

No, señor.

Las manos buscaron en los bolsillos y sacaron monedas pequeñas. Delante de la tienda creció un pequeño montón de monedas de plata. Y la familia lo encontró allí.

Nuestra gente es buena; nuestra gente es compasiva. Ruego a Dios que algún día las gentes bondadosas no sean todas pobres. Ruego a Dios que algún día un niño pueda comer.

Y las asociaciones de propietarios supieron que algún día las oraciones se acabarían.

Y eso sería el fin.

ANEXO X. Recursos actividad 5. "Crisis de los Años Treinta" P. Default

(Gráfica pág. 475; Texto pág. 470- 471)

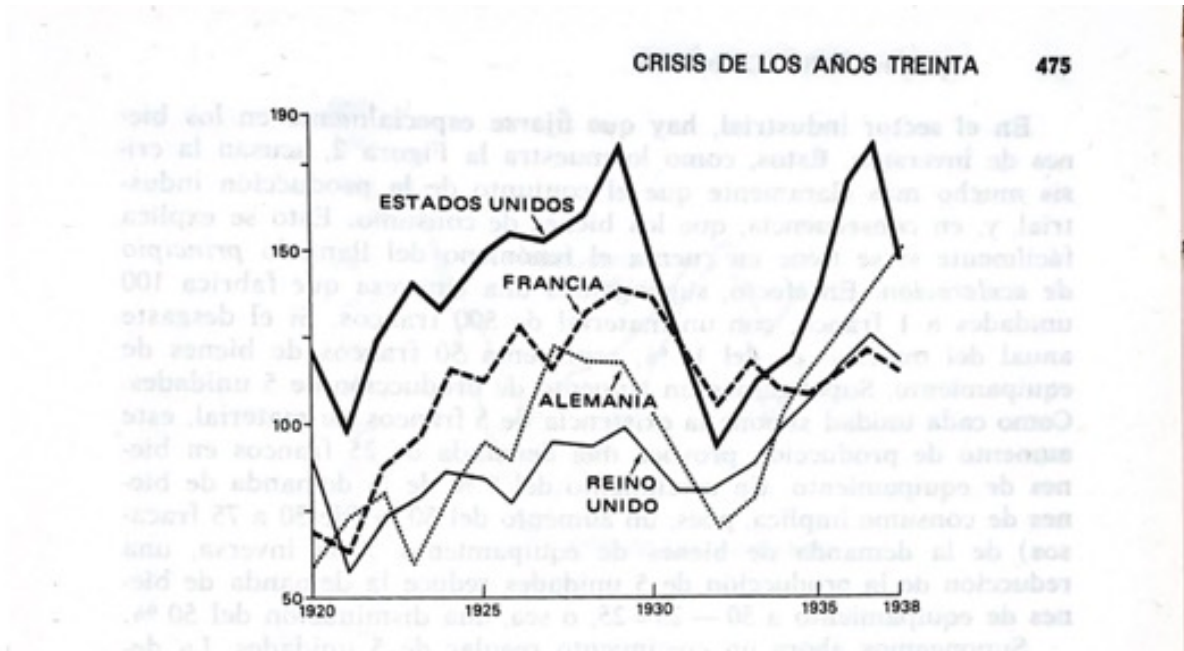


Fig. 1.- INDICES DE LA PRODUCCION MANUFACTURERA 1920-1938

Fuente: S.D.N., *Industrialisation et commerce extérieur*.
100 = 1913.

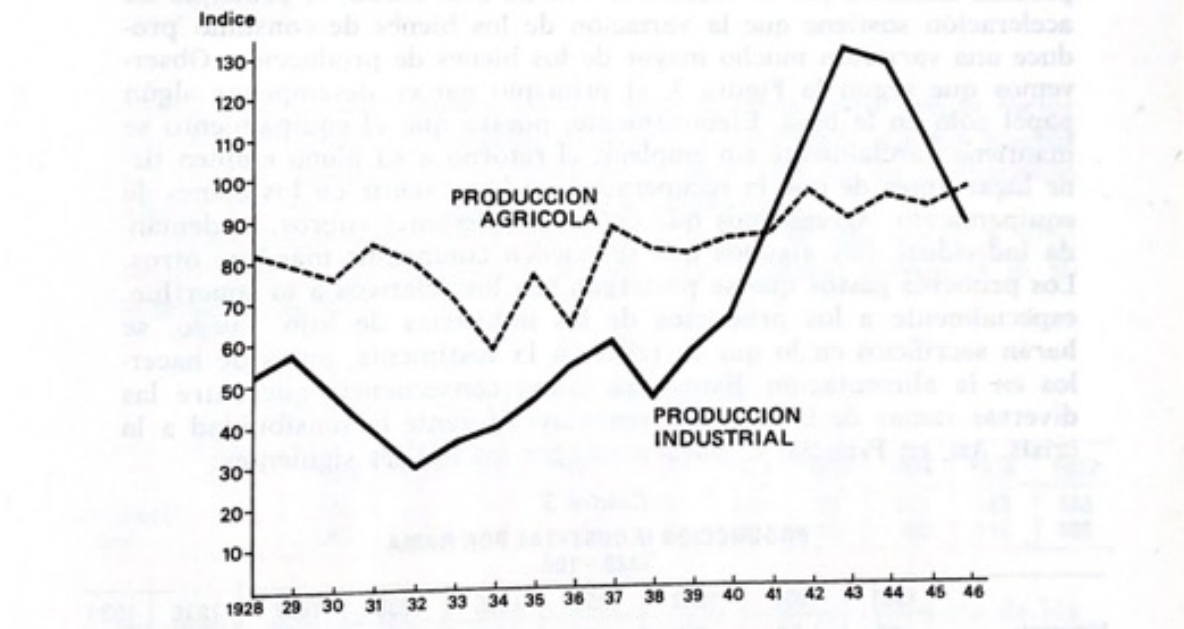


Fig. 2.- PRODUCCION AGRICOLA E INDUSTRIAL DE ESTADOS UNIDOS 1928-1946

100 = 1947-1949.
Fuente: *Historical Statistics of the U.S.*

THE MOST BEAUTIFUL STORE IN THE WORLD

Trousseau

TROUSSE AUX LINGERIE LAYETTES CHILDREN'S DRESSES

130 Avenue des Champs - Elysées PARIS

Daily Mail

CONTINENTAL EDITION

GIVING ALL THE NEWS MANY HOURS IN ADVANCE OF ANY OTHER ENGLISH JOURNAL CIRCULATING ON THE CONTINENT.

FRIDAY, OCTOBER 25, 1929.

Two Fingers Suffice to open the NEW **DUNHILL** WATCH

On sale throughout France 15, RUE DE LA PAIX, PARIS

SUBSCRIPTION (IN FRANCE): PARIS: 1 month 20.00 -- 3 months 55.00 -- 6 months 100.00 -- 1 year 180.00
 Other Countries: 1 month 25.00 -- 3 months 65.00 -- 6 months 120.00 -- 1 year 200.00

Paris (No. 36), Rue des Saussaies. Telephone: Central 17-89 & Central 76-49.

No. 11,650. PRICE (France): ONE FRANC.

GREATEST CRASH IN WALL STREET'S HISTORY

DELUGE OF PANIC SELLING OVERWHELMS MARKET

19,000,000 SHARES CHANGE HANDS

PRICES TUMBLE LIKE AN AVALANCHE

WILD SCENES TILL GREAT FINANCIERS COME TO RESCUE



The New York Stock Exchange.

The worst crash in the history of Wall Street took place yesterday, when 19,226,400 shares changed hands, the values of securities were reduced by billions of dollars, and the big stocks dropped to record low figures.

Wild scenes followed the report, which proved unfounded, that the Exchange would be closed at one o'clock. Thousands of speculators suffered severely by the avalanche of selling. The general drop was so drastic that the big banking houses representing countless millions of dollars assembled in conference at the offices of J. P. Morgan and Company and issued a reassuring statement to the effect that the banks and brokerage houses were in excellent condition.

SCARE SELLING BY SMALL INVESTORS.

Yesterday's collapse is the biggest of the series of "breaks" that have occurred during the past few weeks. Each break has been succeeded by a rally which has only partially wiped out the fall.

GREAT FILM FIRE AT HOLLYWOOD

MILLIONS OF DOLLARS OF DAMAGE DONE IN LABORATORY OUTBREAK.

NEGATIVES DESTROYED.

MAN KILLED AND LARGE BUILDING SHATTERED BY FORCE OF EXPLOSIONS.

From OUR OWN CORRESPONDENT New York, Thursday.

An explosion in a pile of chemicals at the laboratory of the Consolidated Film Industries at Hollywood, California, late last night caused tremendous damage, starting a fire in which one man lost his life and a large number of negatives for valuable films were destroyed.

It is estimated that the damage will run into millions of dollars, although the first report that 250,000,000 worth of films were destroyed was quickly discredited.

HEIGHT OF ACTIVITY.

It is to the laboratories of Consolidated Film Industries that many prominent film companies send their negatives to be finished. The work there is carried on day and night, and the place was at the height of its activity when the fire started. Workers who were sleeping in the building were awakened by the sound of the explosion.

ATTEMPT TO KILL PRINCE HUMBERT

BETROTHAL DAY DRAMA

SHOT AT BY SOCIALIST

An attempt was made to murder the Prince of Piedmont, heir to the Italian throne, in Brussels yesterday—the day on which his engagement to Princess Marie-José, daughter of the King and Queen of the Belgians, was officially announced.

As the Prince stood in silent homage of the dead before the Tomb of the Unknown Soldier, a young man rushed forward and fired a shot at him, happily without effect.

He was arrested after a furious struggle with the police.

A graphic account of the scene is given in a message below from our Brussels correspondent, who was present.

PRINCE'S COURAGE

STOOD AT SALUTE WHILE SHOT WAS FIRED.

From Our Special Correspondent, who was a witness of the shooting.

BRUSSELS, Thursday.

Thousands of people were massed behind wooden barriers this morning, viewing round three sides of the square in which the tomb of Belgium's Unknown Soldier is situated.

SEARCH FOR NEW FRENCH PREMIER

LEADER OF RADICAL-SOCIALIST PARTY RECEIVES CALL TO ELYSEE.

By THE DIPLOMATIC CORRESPONDENT

PRESIDENT Doumergue has not yet chosen the politician who is to become French Prime Minister in succession to M. Briand, whose Cabinet resigned on Tuesday night on being defeated in the Chamber of Deputies.

M. Léon Blum, the Socialist leader who launched the attack which overthrew M. Briand's Cabinet, declares that his party is ready to "take the initiative and the direction of a new Government."

The Radical-Socialists, however, will not agree to this, and say that all the Socialists can hope for is participation in a Left group Government.

The Radical-Socialists met in congress yesterday at Rheims, but they have not yet come to any decision regarding their future policy.

M. Daladier, leader of the Radical-Socialist Party, who was unanimously re-elected chairman at the Rheims Congress, has been requested to see President Doumergue to-day.

Special pictures showing the scenes following the assassination attempt in Brussels yesterday will be found in Page 10.

ADVERTISERS' ANNOUNCEMENTS.

CANADA

SINCE 1900, Canada's population has increased 77 per cent. its

ANEXO XI. Recurso actividad 8. “Por quién doblan las campanas” de E. Hemingway (1995) (pág. 440)

aquí, y aún no es mediodía. En total, no hace más que tres días y tres noches. Haz la cuenta exacta. Tienes que ser exacto. Creo que harías mejor si fueses acomodándote. Debieras resolverte a buscar un sitio desde donde pudieras ser útil, en vez de permanecer recostado contra ese árbol como un vagabundo. Has tenido mucha suerte. Hay cosas peores que esto. A todos les llega, un día u otro. No sientes miedo porque sabes que tiene que ser así, ¿no es verdad? No. Es una suerte de todas formas que el nervio haya quedado deshecho. Ni siquiera me doy cuenta de lo que tengo por debajo de la fractura.»

Se tocó la pierna y era como si no formase parte de su cuerpo. Volvió a mirar a lo largo de la ladera y pensó: «Siento tener que dejar todo esto. Lamento muchísimo tener que dejarlo y espero haber hecho algo de utilidad. Intenté hacerlo con todo el talento de que era capaz. Con todo el talento de que soy capaz, quiero decir. Eso es, con todo el talento de que soy capaz.»

»He estado combatiendo desde hace un año por cosas en las que creo. Si vencemos aquí, venceremos en todas partes. El mundo es hermoso y vale la pena luchar por él, y siento mucho tener que dejarlo. Has tenido mucha suerte —se dijo a sí mismo— por haber llevado una vida tan buena. Has llevado una vida tan buena como la del abuelo, aunque no haya sido tan larga. Has llevado una vida tan buena como pueda ser la vida, gracias a estos últimos días. No vas a quejarte ahora, cuando has tenido semejante suerte. Pero me gustaría que hubiese un modo de transmitir lo que he aprendido. Cristo, cómo estaba aprendiendo estos últimos días. Me gustaría hablar con Karkov. Eso sería en Madrid. Ahí, detrás de esas colinas y atravesando el llano, descendiendo nada más dejar las rocas grises y los pinos, la jara y la retama, a través de la altiplanicie amarilla, se ve aparecer la ciudad, hermosa y blanca. Eso es tan verdad como las mujeres viejas de que habla Pilar, que beben sangre en los mataderos. No hay una cosa que sea la única verdad. Todo es verdad. De la misma manera que los aviones son hermosos, sean nuestros o de ellos. Al diablo si lo son. Y ahora, tómalo con calma. Túmbate boca abajo mientras tengas tiempo. Oye ahora una cosa. ¿Te acuerdas de eso? De lo de Pilar y la mano. ¿Crees en esa patraña? No. ¿No crees, después de lo que ha pasado? No, no creo en eso. Pilar estuvo muy amable a propósito de eso esta mañana, antes que empezase todo. Tenía miedo acaso de que yo creyera en ello. Pero no creo. Ella, sí. Los gitanos ven algunas cosas. O bien sienten algunas cosas. Como los perros de caza. ¿Y las percepciones extrasensoriales? ¿Y las puñeterías? Pilar no quiso decirme adiós porque sabía que, si me lo decía, María no hubiera querido irse. ¡Qué Pilar ésa! Vamos, vuélvete, Jordan.» Pero sentía pereza de intentarlo. Entonces se acordó de que llevaba la pequeña cantimplora en el bolsillo, y pensó: «Voy a tomar una buena dosis de ese matagigantes, y luego lo intentaré.» Pero la cantimplora no estaba en el bolsillo. Y se sintió mucho más solo sabiendo que no tendría siquiera ese consuelo. Debiera haber contado con ello, se dijo.

«¿Crees que Pablo la ha cogido? No seas idiota; debiste perderla cuando lo del puente. Vamos, Jordan, vamos. Tienes que decidirte.»

Cogió con las dos manos su pierna izquierda y tiró con fuerza, con la espalda todavía apoyada contra el árbol. Luego se tumbó y se sujetó la pierna, para que el hueso roto no rasgara la piel, y giró lentamente sobre la rodilla hasta quedar de cara a la barranca. Luego, sujetándose siempre la pierna con las dos manos, apoyó la planta del pie derecho en forma de palanca sobre el izquierdo y, sudando abundantemente, dio la vuelta hasta que se quedó con la cara pegada al suelo. Se apoyó sobre los codos, estiró la pierna izquierda, acomodándola con un empujón de ambas manos, y apoyándose luego, para hacer fuerza, en el pie derecho, se encontró donde quería encontrarse, empapado en sudor. Se palpó el muslo con el dedo y lo encontró bien. El extremo fracturado del hueso no había perforado la piel y se encontraba hundido en la masa del músculo.

«El nervio principal debió quedar destrozado cuando ese maldito caballo se me cayó encima —pensó—. La verdad es que no me duele nada, sino algunas veces, cuando cambio de postura. Eso debe de ser cuando el hueso pellizque alguna otra cosa. ¿No ves? ¿No ves qué suerte has tenido? Ni siquiera has tenido necesidad de emplear ese matagigantes.»

Alcanzó el fusil automático, quitó el cargador del almacén y, buscando cargadores de repuesto, en el bolsillo, abrió el cerrojo y examinó el cañón. Volvió luego a colocar el cargador en la recámara, corrió el cerrojo y se dispuso a observar la pendiente. «Tal vez una media hora. Tómalo con calma.» Miró la ladera de la montaña, los pinos, e intentó no pensar en nada.

Miró el torrente y se acordó de lo fresco y lo sombreado que estaba debajo del puente. «Me gustaría que llegaran ahora. No quiero estar medio inconsciente cuando lleguen. ¿Para quién es más fácil la cosa? ¿Para los que creen en la religión o para los que toman las cosas por las buenas? La religión los consuela mucho; pero nosotros sabemos que no hay nada que temer. Morir sólo es malo cuando uno falla. Morir es malo solamente cuando cuesta mucho tiempo y hace tanto daño que uno queda humillado. Ya ves: tú has tenido muchísima suerte. No te ha pasado nada parecido. Es maravilloso que se haya marchado. No importa nada ya, ahora que se han ido todos. Es lo que yo había supuesto. Es verdaderamente como yo lo había pensado. Imagino lo que hubiera sido de haber estado todos diseminados sobre esta cuesta, ahí donde está el tordillo. O si hubieran estado todos paralizados aquí esperando. No, se han marchado. Están lejos. Si la ofensiva, al menos, tuviera éxito... ¿Qué deseas ahora? Todo. Lo quiero todo y aceptaré lo que sea. Si esta ofensiva no tiene éxito, otra lo tendrá. No me he fijado en qué momento han pasado los aviones. ¡Dios, que suerte que haya podido hacerla marcharse!

ANEXO XII. Ejemplo de prueba de prueba final trimestral (1º Trimestre)

EXAMEN: LA INDEPENDENCIA DE IBEROAMÉRICA

NOMBRE:

Americanos: bajo cuyo nombre comprendo no sólo á los nacidos en América, sino á los europeos, africanos y asiáticos que en ella residen: tened la bondad de oírme. Las naciones que se llaman grandes en la extensión del globo, fueron dominadas por otras; y hasta que sus luces no les permitieron fijar su propia, no se emanciparon. Las europeas que llegaron á la mayor ilustración y policía, fueron esclavos de la romana, y este imperio, el mayor que reconoce la historia, asemejó al padre de familias, que en su ancianidad mira separarse de su casa á los hijos y los nietos por estar ya en edad de formar otras, y fijarse por sí, conservándole todo el respeto, veneración y amor, como á su primitivo origen.

Trescientos años hace, la América Septentrional, que está bajo de la tutela de la nación más católica y piadosa, heroica y magnánima. La España la educó y engrandeció formando esas ciudades opulentas, esos pueblos hermosos, esas provincias y reinos dilatados que en la historia del universo van á ocupar lugar muy distinguido. Aumentadas las poblaciones y las luces, conocidos todos los ramos de la natural opulencia del suelo, su riqueza metálica, las ventajas de su situación topográfica, los daños que originan la distancia del centro de su unidad y que ya la rama ea igual al tronco, la opinión pública y la general de todos los pueblos es la de la independencia absoluta de la España y de toda otra nación. Así piensa el europeo, así los americanos de todo origen.

Esta misma voz que resonó en el pueblo de los Dolores el año de 1810, y que tantas desgracias originó al bello país de las delicias por el desorden, el abandono y otra multitud de vicios, fijó también la opinión pública de que la unión general entre europeos y americanos, indios é indígenas es la única base sólida en que pueda descansar nuestra común felicidad. ¿Y quién pondrá duda en que después de la experiencia horrorosa de tantos desastres no haya siquiera quien deje de prestarse á la unión para conseguir tanto bien? ¡Españoles europeos!, vuestra patria es la América, porque en ella vivís, en ella tenéis á vuestras amadas mujeres, á vuestros tiernos hijos, vuestras haciendas, comercio y bienes. ¡Americanos!, ¿quién de vosotros puede decir que no desciende de español? Ved la cadena dulcísima que nos une; añadid los otros lazos de la amistad, la dependencia de intereses, la educación é idioma y la conformidad de sentimientos, y veréis son tan estrechos y poderosos, que la felicidad común del reino es necesario la hagan todos reunidos en una sola opinión y en una sola voz.

Es llegado el momento en que manifestéis la uniformidad de sentimientos, y que nuestra unión sea la mano poderosa que emancipe á la América sin necesidad de auxilios extraños. Al frente de un ejército valiente y resuelto he proclamado la independencia de la América Septentrional. Es ya libre, es ya señora de sí misma, ya no reconoce ni depende de la España ni de otra nación alguna; saludadla todos como independientes, y sean vuestros corazones bizarros los que sostengan esta dulce voz, unidos con las tropas que han resuelto morir antes que separarse de tan heroica empresa. No le anima otro deseo al ejército que el conservar pura la santa religión que profesamos y hacer la felicidad general.

Oíd, escuchad las bases sólidas en que funda su resolución:

1. La religión católica, apostólica, romana, sin tolerancia de otra alguna.
2. Absoluta independencia de este reino.
3. Gobierno monárquico templado por una Constitución análoga al país.
4. Fernando VII, y en sus casos los de su dinastía ó de otra reinante, serán los emperadores, para hallarnos con un monarca ya hecho y precaver los atentados funestos de la ambición.
5. Habrá una Junta ínterin se reúnen Cortes que hagan efectivo este plan.

6. Esta se nombrará gubernativa y se compondrá de los vocales ya propuestos al señor Virrey.
7. Gobernará en virtud del juramento que tiene prestado al Rey, interin éste se presenta en México y lo presta, y hasta entonces se suspenderán todas ulteriores órdenes.
8. Si Fernando VII no se resolviera á venir á México, la Junta ó la Regencia mandará á nombre de la nación, mientras se resuelve la testa que debe coronarse.
9. Será sostenido este Gobierno por el ejército de las Tres Garantías.
10. Las Cortes resolverán si ha de continuar esta Junta ó sustituirse una Regencia mientras llega el emperador.
11. Trabajarán, luego que se unan, la Constitución del imperio mexicano.
12. Todos los habitantes de él, sin otra distinción que su mérito y virtudes, son ciudadanos idóneos para optar cualquier empleo.
13. Sus personas y propiedades serán respetadas y protegidas.
14. El clero secular y regular, conservado en todos sus fueros y propiedades.
15. Todos los ramos del Estado y empleados públicos subsistirán como en el día, y sólo serán removidos los que se opongán á este plan, y sustituidos por los que más se distingan en su adhesión, virtud y mérito.
16. Se formará un ejército protector, que se denominará de las Tres Garantías, y que se sacrificará del primero al último de sus individuos, antes que sufrir la más ligera infracción de ellas.
17. Este ejército observará á la letra la ordenanza, y sus jefes y oficialidad continuarán en el pie en que están, con la expectativa, no obstante, á los empleos vacantes y á los que se estimen de necesidad ó conveniencia.
18. Las tropas de que se componga se considerarán como de línea, y lo mismo las que abracen luego este plan, las que lo difieran y los paisanos que quieran alistarse, se mirarán como milicia nacional, y el arreglo y forma de todas lo dictarán las Cortes.
19. Los empleos se darán en virtud de informe de los respectivos jefes, y á nombre de la nación provisionalmente.
20. Interin se reunan las Cortes, se procederá en los delitos con total arreglo á la Constitución española.
21. El de conspiración contra la independencia se procederá á prisión sin pasar á otra cosa hasta que las Cortes dicten la pena correspondiente, la mayor de los delitos, después de lesa majestad divina.
22. Se vigilará sobre los que intenten sembrar la división, y se reputarán como conspiradores contra la independencia.
23. Como las Cortes que se han de formar son Constituyentes, deben ser elegidos los diputados bajo este concepto. La Junta determinará las reglas y el tiempo necesario para el efecto.

Americanos: he aquí el establecimiento y la creación de un nuevo imperio. He aquí lo que ha jurado el ejército de las Tres Garantías, cuya voz lleva el que tiene el honor de dirigíroslo. He aquí el objeto para cuya cooperación os invita. No os pide otra cosa que lo que vosotros mismos debéis pedir y apetecer: unión, fraternidad, orden, quietud interior, vigilancia y horror á cualquier movimiento turbulento. Estos guerreros no quieren otra cosa que la felicidad común. Uníos con su valor, para llevar adelante una empresa que por todos aspectos (si no es por la pequeña parte que en ella ha tenido) debo llamar heroica. No teniendo enemigos que batir, confiemos en el Dios de los ejércitos, que lo es también de la paz, que cuantos componemos este cuerpo de fuerzas combinadas de europeos y americanos, de disidentes y realistas, seremos unos meros protectores, unos simples espectadores de la obra grande que hoy he trazado, y que retocarán y perfeccionarán los padres de la patria. Asombrad á las naciones de la culta Europa; vean que la América Septentrional se emancipó sin derramar una sola gota de sangre. En el transporte de vuestro júbilo decid: ¡Viva la religión santa que profesamos! ¡Viva la América Septentrional, independiente de todas las naciones del globo! ¡Viva la unión que hizo nuestra felicidad!

Iguala, 21 de febrero de 1821. Agustín de Iturbide.

ANEXO XIII. “Cuaderno de Historia Contemporánea” (2021) I. García Vidal

BLOQUE I. LA GRAN GUERRA (1914–1918)

PREÁMBULO pág. 6

TEMA 1. EN EL INICIO DE LA GRAN GUERRA pág. 11

- Introducción
- 1. Alemania y la *Wellpolitik*
- 2. Políticas de alianzas y guerras limitadas
- 3. “*Para Bellum*”: el rearme material y moral
- 4. ¿Por qué estalla la guerra? El problema de los caracteres de la Gran guerra
- 5. Los caracteres de la Gran Guerra
 - 5.1. Guerra mundial
 - 5.2. Guerra total
 - 5.3. Aceleración del ritmo histórico que provoca crisis y revoluciones

TEMA 2. LA GRAN GUERRA (1914–1918) pág. 57

1. la guerra en los frentes
2. La guerra en la retaguardia
3. El final de la guerra

TEMA 3. LA PAZ DE VERSALLES pág. 68

1. Los tratados de paz
2. El nuevo mapa de Europa
3. La paz en las colonias

pág. 5

PREÁMBULO



El cambio de siglo provocó un CAMBIO en la civilización. La sociedad es liberal y democrática en su estructura jurídica y política, capitalista en su funcionamiento económico, burguesa por la imagen de la clase social hegemónica, y eurocéntrica por el dominio europeo del mundo.

Lo que ahora sucede es que ENTRAN EN CRISIS estos valores desde 1914.



CARTA DE UN SOLDADO ALEMÁN A CASA EN 1915: “*El baile de la muerte de la explosión de los obuses se hizo mas fuerte, pienso en mi hogar, esto es un infierno y todos los días pienso en volver a mi casa*”.

A millones de combatientes este infierno les persigue en todo el periodo de entreguerras.

El trauma provocará el deseo de vivir en los años veinte, conocidos como los “Felices Veinte”.



REMORDIMIENTO

EL MALESTAR DE LOS SOLDADOS TRAS LA GUERRA

Un año después del armisticio, en una iglesia, un soldado francés acude al confesionario. La Iglesia se ha quedado vacía y el sigue perplejo con un remordimiento en su conciencia: “Padre ayúdeme, sus ojos me persiguen, maté a un hombre, lo asesiné”.

pág. 6

La guerra pasa por distintas fases, en un **primer momento** se siguieron las pautas militares antiguas de la guerra de movimientos. Ejemplo es el despliegue de los alemanes contra los franceses en el frente occidental.

➤ El **PLAN SCHLIEFFEN** partía de la idea inicial alemana de afrontar una “GUERRA RELÁMPAGO” en el oeste para después destrozar al ejército francés en el frente y después concentrarse en la parte oriental y ganar la partida a Rusia. Estas ideas fallaron, con la **rápida incorporación de Gran Bretaña a favor de Francia**, por la resistencia francesa expuesta en la **BATALLA DE MARNE** en septiembre de 1914 y aunque Alemania tuviese alguna victoria en el frente oriental contra Rusia, **la guerra de movimientos fracasó**.

➤ Comienza así la **SEGUNDA ETAPA DE LA GUERRA** que dura hasta los últimos meses. Es una **ESTABILIZACIÓN DE LOS FRENTE**S, donde se desarrolla una táctica defensiva mediante **TRINCHERAS**.

Lo que supone esto es un **desgaste progresivo** de los efectivos, siendo un ejemplo claro de un empate.

Los defensores de cada territorio fueron ganando en todos los frentes: **EN VERDUN** (1916), los franceses a los alemanes, **EN SOMME** (1916) los alemanes a los franco-británicos, y en **GALLIPOLI** y los **DARDANELOS** los turcos a los británicos.

En las **TRINCHERAS** permanecían los jóvenes soldados a expensas de las ordenes de sus superiores, en ellas se labraron algunos de los testimonios más estremecedores y afloraron algunas tentativas de motines militares.



pág. 61

➤ El cambio trascendental llegó en 1917, cuando ocurrieron **DOS HECHOS COETÁNEOS**:

1. El **DESPLOME DEL FRENTE** ruso gracias al **proceso revolucionario**, que desembocó en la revolución socialista y en la toma de poder por Lenin, para quien uno de los pilares fundamentales de éxito radicaba en conseguir la paz con los alemanes, y se firma el armisticio de **BREST-LITOVSK** en diciembre de ese mismo año.
2. La **INCORPORACIÓN DE LOS ESTADOS UNIDOS EN LA GUERRA**, con la escusa del **telegrama Zimmermann**.

Durante estos cuatro años surgieron **NUEVOS MODOS DE AFRONTAR LA GUERRA** y **NUEVAS ARMAS**. Las potencias aliadas se hicieron fuertes mediante el **sistema de bloqueo marítimo** que acarreó graves consecuencias para los civiles. El empleo de la **aviación** y el **nuevo campo de las bombas** lanzadas a industrias y ciudades fueron otra de las novedades, siendo Londres y París los principales objetivos de los Zeppelin alemanes.



Y la incorporación de nuevas armas que se combinaban con los métodos más tradicionales como el **empleo masivo de la infantería**. Además de la utilización de **gases tóxicos** o el empleo de **fusiles de carga rápida** o ametralladoras.

2. LA GUERRA EN LA RETAGUARDIA

➤ La Gran Guerra es el primer ejemplo histórico de una **GUERRA TOTAL** porque **INVOLUCRA A TODA LA POBLACIÓN**. La conversión de población civil en combatientes es un hecho.

pág. 62


Alemania se estaban reconciliando al mismo tiempo que Alemania iniciaba el camino democrático. Todos los países fueron invadidos por un enorme sentimiento pacifista, fruto de esto es el **PACTO BRIAND–KELLOG EL 27 DE AGOSTO DE 1928** donde los Estados Unidos y Francia renuncian a la guerra como método para resolver conflictos internacionales.



KELLOGG, secretario de Estado norteamericano, **BRIAND** y **STRESEMANN** pondrían sobre la mesa un enorme clima de paz y sociabilidad que sería arrasado mas tarde por los fascismos y la crisis económica.

2. LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

2. 1. La crisis de la seguridad colectiva

 Locarno no consiguió llegar a término por las fuertes consecuencias económicas y sociales que tuvo para el mundo **LA CRISIS DE 1929**. El fin del espíritu de Locarno hizo **regresar a los fantasmas de Versalles**. En los años treinta Hitler se consolidaba al poder, Italia echaba mano de las colonias y los países democráticos sufrían luchas internas. Además, Japón planeaba hacerse con todo el continente asiático.

El **NACIONALISMO ALEMÁN** comenzó a expresar su necesidad de obtener su “espacio vital” que entendía como inacabada la unificación de 1870 porque miles de alemanes estaban fuera de las fronteras del Reich y exigían derechos de autodeterminación.

Hitler se negó a pagar las reparaciones de guerra, y las reuniones y negociaciones se desencadenaron desde 1924. **EN 1933 ALEMANIA ABANDONA LA SOCIEDAD DE NACIONES** y en 1935, mediante un plebiscito a la población, reincorpora la zona del Sarre. **EN 1935** se aprobó **EL SERVICIO MILITAR OBLIGATORIO** y **EN 1936** se **REMILITARIZÓ RENANIA**.

pág. 195

Las potencias democráticas estaban sumidas en crisis económicas y preocupadas por luchas contra el fascismo en su propio país, estas son las razones, en parte, por las que no respondieron ante las ofensas alemanas.

Entre el 11 y el 14 de abril de 1935 se produjo la **CONFERENCIA DE STRESA** en el norte de Italia. Allí, **GRAN BRETAÑA, FRANCIA** e **ITALIA denunciaron la actitud alemana** ante las cláusulas de guerra y se ratificó la importancia de volver a Versalles. Sin embargo, el **PLAN ITALIANO DE AGRESIÓN A ETIOPIA** cambio el rumbo internacional.

Los fracasos de la expansión colonialista italiana por África explicaban el nacionalismo de Mussolini. A pesar de la resistencia de **ETIOPIA**, sucumbió a los ataques italianos, lo que puso en alerta a Gran Bretaña y Francia que veían peligrar sus posiciones coloniales.

El estallido de la **GUERRA CIVIL ESPAÑOLA (1936–1939)** provocó un acercamiento de los **fascismos italiano y alemán**, ya que ambos apoyaron al mismo frente nacional español.



Como respuesta al apoyo italiano y alemán a Franco, las potencias democráticas decidieron no intervenir en España, lo que demostraba su debilidad en el terreno hegemónico europeo. **LA UNIÓN SOVIÉTICA**, sin embargo, **decidió defender a la II República española**.

Uno de los antecedentes de la II Guerra Mundial es, por tanto, **LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA**, que consiguió unir a Italia y Alemania. **EN 1936 SE FIRMA EL EJE BERLÍN–ROMA** que suscribe la formación de un nuevo bloque, al que se unirá mas tarde Japón con el **PACTO ANTI–KOMINTER** en el mismo año.

Entre 1937 y 1939 Hitler triunfó con su política expansiva, provocando la alerta de las naciones democráticas que, sin embargo, se veían impotentes ante los nazis. Francia, de hecho, asume su inferioridad militar con respecto a Alemania pese a que en 1937 es una afirmación bastante improbable.

pág. 196